

Praca zbiorowa pod redakcją
Stanisława Kowala i Małgorzaty Mądry-Kupiec

PRZYGOTOWANIE DO WYKONYWANIA ZAWODU NAUCZYCIELA

W stronę edukacji spersonalizowanej

**Przygotowanie do wykonywania
zawodu nauczyciela
W stronę edukacji spersonalizowanej**

Redakcja: Stanisław Kowal, Małgorzata Mądry-Kupiec

© Copyright by
Anna Fitak, Rafał Głębocki, Monika Jakubowska,
Anna Kwatera, Stanisław Kowal, Dobrochna Lama,
Magdalena Lubińska-Bogacka, Joanna Łukasik,
Małgorzata Mądry-Kupiec, Iwona Ocetkiewicz,
Sylwia Skupień, Katarzyna Szymala, Ewa Zawisza & e-bookowo

Redakcja naukowa:
Stanisław Kowal, Małgorzata Mądry-Kupiec

Korekta:
Małgorzata Cichoń

Recenzent:
prof. Marian Śnieżyński

Projekt okładki:
e-bookowo

ISBN e-book 978-83-7859-613-4
ISBN druk 978-83-7859-614-1

Wydawca: Wydawnictwo internetowe e-bookowo
www.e-bookowo.pl
Kontakt: wydawnictwo@e-bookowo.pl

Publikacja sfinansowana przez Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Wszelkie prawa zastrzeżone.
Kopiowanie, rozpowszechnianie części lub całości
bez zgody wydawcy zabronione
Wydanie I 2015

Spis treści

WSTĘP	7
Stanisław Kowal	
Wychowawcy i wychowanie wobec problemów płynnej nowoczesności	9
Stanisław Kowal, Iwona Ocetkiewicz	
Mozaikowe ujęcie profesjonalizmu nauczyciela	23
Anna Kwatera	
Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne	43
Joanna M. Łukasik	
Wychowanie personalistyczne a podejście indywidualne	59
Monika Jakubowska	
Znaczenie wzoru osobowego nauczyciela w wychowaniu rozumianym jako przekazywanie wartości	71
Dobrochna Lama	
Polityka, etyka, praktyka. O wspólnototwórczym charakterze dialogu w szkole	85
Katarzyna Szymala	
Nauczyciel w procesie komunikacji z uczniem	99
Małgorzata Mądry-Kupiec	
Style porozumiewania się F. Schulza von Thuna w kontekście wychowania	119
Małgorzata Mądry-Kupiec	
Tutoring rodzinny jako przykład współpracy nauczycieli z rodzicami	131
Sylwia Skupień, Stanisław Kowal	
Diagnoza typologiczna uczniów i nauczycieli w praktyce	141
Anna Fitak	

Uczeń i nauczyciel w epoce cyfrowej _____ **165**

Rafał Głębocki

Empatia jako filar rozwoju społecznego dziecka.
Różnice w rozwoju kompetencji społecznych u dziewcząt i chłopców _____ **185**

Ewa Zawisza, Magdalena Lubińska-Bogacka

Zróznicowania szkoły:
wielość modeli i ofert systemu edukacyjnego – alternatywa dla tradycji _____ **199**

Anna Kwatera

NOTKI O AUTORACH _____ **219**

Od wielu lat oglądam ze studentami specjalności nauczycielskich fragmenty filmu, którego tytuł w języku polskim nie brzmi dobrze: „Młodzi gniewni. Historia Rona Clarka”. Film nie jest kolejnym wytworem wyobraźni hollywoodzkich scenarzystów, ale opowiada historię prawdziwego nauczyciela, który zdobył sławę dzięki swoim książkom i występom w telewizji, jednak przede wszystkim – dzięki swojej pasji. Czy to może być pociągająca historia? Czy taka pasja może stać się materiałem na film? Czy film o pasji i zaangażowaniu może być interesujący? Widzimy człowieka, który znalazł swoje miejsce w życiu, realizuje swoje powołanie pracując z jedenastoletnimi uczniami. Studenci doceniają postawę i kompetencje Rona Clarka. W dyskusjach zainspirowanych fragmentami filmu często pojawia się pytanie o źródła motywacji i pasji tego nauczyciela, ale także trudne pytanie o tych nauczycieli, którzy... nie są tacy jak Ron Clark.

Pasja i zaangażowanie były również przedmiotem zainteresowania Christophera Daya, który we wstępie do książki *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy* pisze między innymi: „W moich najwyraźniejszych wspomnieniach z czasów szkolnych pojawiają się nauczyciele zainteresowani swoim przedmiotem, a nie uczniami, dbający bardziej o dyscyplinę niż o kreatywność. Byli jednak i tacy, którzy dzięki swojej pasji zarażali podopiecznych miłością do nauki, dostrzegali każdy ich problem i starali się mu zaradzić oraz dbali o to, by ich przekaz zaspokajał ciekawość i potrzeby uczniów. To właśnie dzięki tym nauczycielom poznałem wartość refleksji. To oni pokazali mi nowe światy i zmotywowali do ich odkrywania, pomimo mojego przemożnego poczucia wyobcowania z życia szkolnego. (...) W działaniach każdego z nich widoczna była jednak głęboka, trwała troska o podopiecznych oraz – co uświadomiłem sobie później – pasja i zrozumienie, że ich praca znacznie wykracza poza przekazywanie treści programowych i ocenę mierzalnych osiągnięć”¹.

¹ Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008, s. 20.

Pytania dotyczące kształcenia nauczycieli, ich rozwoju i pracy, to równocześnie podstawowe pytania dotyczące jakości edukacji. Dość systematycznie w polskiej debacie edukacyjnej pojawiają się spory o to, jakie reformy szkoły i szerzej – jakie reformy systemu powinny być zrealizowane. Prawie zawsze pojawia się w tych dyskusjach wątek nauczycielski. Ekspertki proponują zmiany standardów kształcenia nauczycieli, zwracają uwagę na niedoskonałości związane z teorią i praktyką awansu zawodowego, ukazują nowe koncepcje teoretyczne, które mogą wpływać na lepsze rozumienie roli zawodowej i funkcjonowania nauczycieli. Henryka Kwiatkowska, zabierając głos w tej debacie, tak pisze o przyczynach „niedomagania pracy szkół”: „wskazalibyśmy właśnie na te obszary – odpersonalizowania relacji, braku wzajemnego zaufania, bezdušności, strachu i lęku, frustracji powodowanej brakiem sukcesu edukacyjnego. Szkoła staje się środowiskiem stresogennym, w którym agresja wznaga agresję. Działania naprawcze powinny obejmować wiele zakresów jej pracy. Jednak w centrum uwagi jest nauczyciel: i ten szkolny, i ten akademicki, który kształci nauczycieli”².

Niniejsza publikacja stanowi zbiór inspiracji do myślenia o nauczycielu, o jego pracy i rozwoju zawodowym. Autorzy starają się pokazać zmieniające się społeczne konteksty pracy nauczyciela oraz różnorodne zadania, które stanowią dla niego codzienne wyzwanie. Ambicją autorów stało się podkreślenie szczególnej wagi relacji jaka łączy nauczanie z wychowaniem. Wychowawcze role nauczyciela nie powinny być, wbrew nazbyt częstym opiniom, marginalizowane, a rola nauczyciela sprowadzona wyłącznie do aktywności dydaktycznej. Wiele lat temu filozof przypominał: „kryzys szkoły jest więc pierwotnie, w swoim źródle, kryzysem osobowym. Oznacza to najpierw, że szkoła przestała być wspólnotą nauczycieli i uczniów, wspólnotą, w której dokonuje się edukacja”, i dalej: „samo oddzielenie wychowania od przekazu wiedzy jest znakiem wspomnianego kryzysu”³. Spersonalizowanie edukacji, zwrócenie uwagi na fakt, że szkoła zamiast „produkować funkcjonariuszy – pieniądza, technologii, czy polityki” powinna być zainteresowana, aby uczniowie stawali się „dobrzy i sprawiedliwi”⁴, to zadanie, którego realizacja może przynieść zaskakujące efekty dla całego społeczeństwa.

² H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 11.

³ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób* [w:] T. Gadacz, *O ulotności życia*, T. Gadacz, Warszawa 2008, s. 51 (pierwsza publikacja tego tekstu to rok 1993).

⁴ S. Grygiel, *W kręgu wiary i kultury* [za:] T. Gadacz, *Wychowanie...* [w:] idem, *O ulotności...*, op.cit., s. 52.

Wychowawcy i wychowanie wobec problemów płynnej nowoczesności

Stanisław Kowal, Iwona Ocetkiewicz

W ostatnim dwudziestolecu XX wieku wszedł w użycie i rozpowszednił się termin ponowoczesność. Badacze, którzy starają się opisać przemiany ostatnich kilkudziesięciu lat używają również innych określeń, jak „późna nowoczesność”, „druga nowoczesność”, „nad-nowoczesność” oraz „nowoczesność refleksyjna”¹. Zbigniew Kwieciński określił czas przemian jako „współczesność nieustannego kryzysu”, a Zygmunt Bauman używa sformułowania „płynna nowoczesność”. Porządek współczesnego świata ma znaczący wpływ na procesy wychowania. Wychowanie jest bowiem „uzależnione od kultury i uwarunkowanie to dotyczy nie tylko jego treści, ale także i formy”². Warto zatem podjąć próbę zbliżenia się do tego, co według badaczy, stanowi istotę współczesnych przemian.

W pracy *44 listy ze świata płynnej nowoczesności* Bauman tak opisuje to, co nas otacza: „wszystko lub niemal wszystko w naszym świecie zmienia się: mody, którym ulegamy, i przedmioty, którym poświęcamy uwagę (równie nietrwałą jak wszystko inne: wszak dzisiaj tracimy zainteresowanie tym, co jeszcze wczoraj nas przyciągało, by już jutro zobojętnieć na to, co ekscytuje nas dzisiaj)”, i dalej pisze: „mówiąc krótko, nasz świat, świat płynnej nowoczesności nieustannie nas zaskakuje: to, co dziś wydaje się pewne i na właściwym miejscu, już jutro może się okazać żalosną pomyłką, czymś płonnym i niedorzecznym”³. Zmiana staje się podstawową potrzebą. Jednak dotychczas zmiana rozumiana była jako element postępu ku lepszej rzeczywistości, ku stabilizacji –

¹ Por. Z. Bauman, *Ponowoczesność* [w:] Bogdan Szlachta (red.), *Słownik społeczny*, Kraków 2004, s. 902-903.

² T. Buliński, *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie, pojęcia, procesy, konteksty*, Gdańsk 2007, s. 95.

³ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2012, s. 6.

teraz jest ona wartością samą w sobie, jest upragniona, bo dowodzi, że stać człowieka na zmierzenie się z nowymi wyzwaniami. „Ludzie ponowocześni są trenowani lub tresowani w pragnieniu raczej *innego* dziś, niż lepszego *jutra*”⁴. Ekscytacja i „łowienie doznań” dotyczą chwili, tego, co tu i teraz, perspektywa jutra, albo dalszej przyszłości nie ma znaczenia.

„W świecie płynnej nowoczesności trwałość rzeczy, podobnie jak trwałość więzi międzyludzkich, traktuje się zwykle z niechęcią, widząc w niej zagrożenie. W końcu każda przysięga wierności, każde długoterminowe (a cóż dopiero dożgonne) zaangażowanie zapowiada przyszłość obciążoną brzemieniem zobowiązań, które ograniczają swobodę ruchów i możliwość skorzystania z nowych, nieznanych jeszcze okazji, gdy te (niechybnie) się pojawiają. Perspektywa obarczania się jakimś nieusuwalnym ciężarem albo związania się z czymkolwiek na całe życie jest z gruntu odpychająca i napawa lękiem”⁵. Swoboda ruchów jest ważniejsza od trwałych więzi międzyludzkich. Przekonanie, że zaangażowanie skutkuje ograniczeniem i obciążeniem, stawia pod znakiem zapytania sens zjawiska odpowiedzialności. Lekkość, ulotność i łatwość manewrowania wykluczają wszelkie długotrwałe więzi z zestawu potrzeb podstawowych. Ich archaiczność i podejrzana stabilność muszą, w takim kontekście, prawdziwie niepokoić. Obawa przed unieruchomieniem, przed zakończeniem możliwości nieograniczonego korzystania z pełnej puli doznań dyskwalifikują tego typu relacje.

Długoterminowe zaangażowanie, brzemień zobowiązań oraz trwałe więzi międzyludzkie to zjawiska i postawy, które nie znajdują swojego miejsca w opisywanej przez Baumana płynności. Wobec gwałtownych i nieuchronnych zmian, wobec ulotności, ale także wobec sugerowanego stylu życia, charakteryzującego się nieustającą tendencją do maksymalizowania przyjemności i doznań, tego rodzaju postawy i zjawiska wydają się co najmniej zbędne. Długoterminowe zaangażowanie w „kulturze typu instant” to Fiat 126p na autostradzie pełnej szybkich i nowoczesnych samochodów. Zaangażowanie, które nie przynosi natychmiastowego skutku w postaci sukcesu, przyjemności czy przynajmniej komfortu psychicznego wydaje się czymś nieprzystającym do współczesności. Życie w „natychmiastowości” to przeróżne formy skondensowanej przyjemności (*fast food, fast sex, fast car...*). To Internet i telefon komórkowy, które powodują, że na nic nie trzeba czekać.

⁴ Z. Bauman, *Ponowoczesność*, op. cit., s. 907.

⁵ Idem, *44 listy...*, s. 150.

Niepotrzebny jest długotrwały wysiłek (także myślowy), wszystko możemy osiągnąć tu i teraz, wszystkie odpowiedzi są na wyciągnięcie ręki, dostępne są także „style życia” do natychmiastowego wykorzystania i dzięki temu zdobywamy poczucie panowania nad czasem i przestrzenią. Współczesna młodzież oczekuje natychmiastowości, nie chce i nie umie czekać – dominującym przekazem ideologii konsumpcji jest: nie odkładaj życia na później⁶.

Jakże trudno przy takiej interpretacji rzeczywistości skutecznie planować oddziaływania wychowawcze. Wychowanie bowiem wymaga pewnej stabilizacji, pewnego porządku, który może być podstawą formułowania celów. Innymi słowy wychowanie domaga się wiary w istnienie pewnego ładu i dlatego koncepcje, które zakładają możliwość dowolnego konstruowania rzeczywistości oraz całkowitą plastyczność świata i osoby ludzkiej są dla wychowawców prawdziwym wyzwaniem. Ponowoczesność, to czas rozprawiania się z wszelkimi choćby najdrobniejszymi przejawami konserwatyzmu (rozumianego tutaj jako wiara w istnienie ładu zarówno w świecie, jaki i w człowieku oraz przekonanie, że ten ład to coś wartościowego). Wolność nie prowadzi nas przecież w stronę uporządkowania, ale w stronę konsumpcji, w stronę nieustających zmian, w stronę nowych „stylów życia” zmienianych jak rękawiczki.

W kulturze współczesnej, jak zauważa Melosik, nastąpiła bardzo ważna zmiana w sposobie postrzegania wolności. Wolność nie jest już rozumiana jako wartość absolutna i uniwersalna, ale działa jako społeczna konstrukcja, odwołująca się do konkretnego „tu i teraz”. W praktyce pojawiła się nowa, społecznie akceptowana, forma wolności – wolność do konsumpcji. „Dla młodych ludzi wolność oznacza wolność wyboru spośród oferowanego przez rynek i media pakietu produktów, gadżetów kulturowych i stylów życia”⁷. Co wobec tego stało się z inną kategorią, która do niedawna w sposób nierozzerwalny była wiązana z wolnością – co stało się z odpowiedzialnością? Czy odpowiedzialność ma oznaczać branie na siebie konsekwencji wyborów „konsumpcyjnych”? Nie jest to wymagane ponieważ „rzeczy i więzi mają służyć tylko przez pewien określony czas, a kiedy przestaną być przydatne – co musi kiedyś nastąpić – należy je zniszczyć, odrzucić lub w inny sposób

⁶ Por. Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika* t. 2, Warszawa 2003, s.71-72.

⁷ Ibidem, s. 76.

usunąć z pola widzenia”⁸.

Odpowiedzialność, rozumiana tak jak dotychczas, staje się wobec tego pojęciem i zjawiskiem nieprzystającym do warunków płynnej nowoczesności. Staje się czymś niewygodnie niepokojącym, a w związku z tym zbędnym. Niepokój i myślenie o konsekwencjach mogą przecież zakłócać surfowanie wśród wielu konsumpcyjnych możliwości: „surfing wygrywa na lekkości i zwinności surfera; dobrze też, jeśli surferzy nie okażą się szczególnie wybredni w doborze fal i gotowi będą w każdej chwili zmienić upodobania”⁹. Jeśli twój wybór nie będzie dobry/wygodny (dla ciebie) to należy wybrane *zniszczyć, odrzucić, albo usunąć z pola widzenia*. Odpowiedzialność, rozumiana jako niechciane brzemie zobowiązań, staje się zjawiskiem z innej epoki.

Także trwałe więzi międzyludzkie budowane na wzajemnej odpowiedzialności stanowią balast, który można odrzucić w momencie gdy doznania nie będą przyjemne i zadowalające. „Euforia supermarketu” dotyczy także międzyludzkich relacji. To co jest trudne, niepokojące, obciążające, może być, a nawet powinno być odrzucone w imię ideologii przyjemności i wobec przymusu życia w natychmiastowości – *ciesz się życiem, kolekcjonuj przyjemności, nie bądź nudziarzem*¹⁰. Zbyszko Melosik zauważa, że dokonuje się dzisiaj przejście od hierarchii celów, postaw i działań do „heterarchii”, gdy różnice istnieją jedna obok drugiej, lecz bez jakiegokolwiek zasady wspólności czy porządku. Wobec tego ruch zdaje się być wszystkim, a cel niczym – ruch jest bezładny i donikąd nie prowadzi¹¹.

Rozwój technologii prowadzi do „dzielenia/rozkładania/fragmentaryzacji/atomizowania”¹², które z kolei prowadzą do specjalizacji ekspertyzy i ekspertów. Jeśli żyjemy dziś w czasach powszechnego „rozbitcia, zróżnicowania i fragmentaryzacji”¹³ istnieje duże niebezpieczeństwo, że także sam człowiek i jego życie będzie takiej fragmentaryzacji poddawane. Otrzymujemy wtedy pasmo problemów do załatwienia i zestaw „problematycznych” cech. Gdy dokonało się fragmentaryzacji to mamy do czynienia z rozmaitością pragnień, z których każde, w poszukiwaniu

⁸ Z. Bauman, *44 listy...*, s. 150.

⁹ Ibidem, s. 153.

¹⁰ Z. Melosik, *Kultura popularna...*, s. 76

¹¹ Idem, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, s. 33.

¹² Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*. Warszawa 1996, s. 266.

¹³ J. Tokarska-Bakir, *Obraz osobliwy: Hermeneutyczna lektura źródeł etnograficznych*, Kraków 2000, s. 12.

zaspokojenia, domaga się konkretnych dóbr czy usług. Brakuje okazji do tego, aby „stanać oko w oko z całością – całością świata, czy choćby jego pojedynczego mieszkańca”¹⁴.

Z jednej strony mamy więc ogromny problem z celami wychowania, które zgodnie z tym, co pisze Melosik, trudno będzie zhierarchizować, trudno będzie ustalić jakiegokolwiek uporządkowanie. Ważny jest bowiem ruch i zmiana – cel przestaje być czymś ważnym. Z drugiej strony mamy problem z depersonalizacją – fragmentaryzacja prowadzi bowiem do sytuacji, gdy tak naprawdę, niestety także w procesach wychowania, nie jest ważna osoba jako całość, ale *zestaw problemów do załatwienia*, a zestaw problemów do załatwienia, to na pewno o wiele mniej niż osoba.

Jako podsumowanie tej części rozważań warto przytoczyć jeszcze jeden cytat z pracy Z. Baumana: „w naszym niestabilnym świecie, którym rządzi błyskawiczna i nieprzewidywalna zmiana, ostateczne cele tradycyjnej edukacji – stałe nawyki, solidne ramy poznawcze i stabilne hierarchie wartości – stają się kulą u nogi. A przynajmniej tak traktuje je rynek wiedzy, dla którego (tak jak dla wszystkich innych rynków) lojalność, nierozdzielne więzi i długoterminowe zobowiązania stanowią przekleństwo”¹⁵.

Powyższe opisy i analizy nie mają na celu uzyskania całościowego obrazu płynnej nowoczesności. Wielowątkowość i zróżnicowanie jest tu tak wielkie, że podobne roszczenia są raczej z góry skazane na niepowodzenie. To tylko kilka charakterystycznych tendencji, kilka fragmentów bardzo długiego filmu. Opis płynnej nowoczesności, który otrzymujemy dzięki Z. Baumanowi możemy przyjąć lub odrzucić. Zanim jednak ktoś zdecyduje się na wybranie drugiej możliwości, warto postawić pytanie, czy niepokój wywołany tym opisem nie może zaowocować czymś cennym dla wychowania i wychowawców? Jak wychowawcy mogą odpowiedzieć na wyzwania płynnej nowoczesności? Czy w świecie gdzie wszystko zmienia się błyskawicznie, a stabilność postrzegana jest jak *kula u nogi*, mogą istnieć jakieś mniej lub bardziej wyraziste punkty orientacyjne, dzięki którym wychowanie byłoby jeszcze możliwe i owocne? W końcu jaka jest istota wychowania w płynnej nowoczesności? Jaka jest rola wychowawców jeśli tak trudno o długoterminowe zobowiązania?

Wszystkie dotychczas zaprezentowane analizy dotyczące płynnej nowoczesności należy uzupełnić o bardzo ważną, może kluczową dla

¹⁴ Z. Bauman, *Etyka...*, s. 269.

¹⁵ Idem, *44 listy...*, s. 155.

niniejszego tekstu uwagę Baumana. Socjolog zauważa, że „dzisiejszy kształt społeczeństwa ponowoczesnego, nie jest *koniecznością historyczną*. Jest on wytworem ludzkich – świadomych lub nieświadomych, umyślnych lub narzuconych – wyborów. Współżycie ludzkie nie musi poddawać się regułom wymiany towarowej ani ludzka potrzeba samostanowienia i samourzeczywistnienia nie musi się wyrażać w traktowaniu innych ludzi, więzów międzyludzkich i reszty świata ludzkiego na wzór i podobieństwo aktualnych i potencjalnych przedmiotów spożycia do *jednorazowego użytku*. Nie ma też żadnej konieczności, by wartości trwałe, wykraczające poza chwilę przeżywaną, straciły moc nadawania znaczenia ludzkiemu życiu. Muszą być one tylko wciąż na nowo społecznie *negocjowane, wspierane coraz to nowymi argumentami* zakorzenionymi w zmiennych warunkach społecznych i ludzkich doświadczeniach”¹⁶.

Na zakończenie niewątpliwie niepokojącego dla wychowawców opisu *płynnej nowoczesności* Bauman dodaje kilka ważnych i inspirujących zdań, które zamieniają *bezużyteczny* niepokój na plan konkretnych działań. Wychowanie może być szansą na *negocjowanie i wspieranie* ludzkich wyborów, może być szansą na to, aby trwałe wartości były na nowo uzasadniane i argumentowane. Otwiera się więc przestrzeń dla wychowawców i wychowania, w której można, dzięki podjętej odpowiedzialności, wpływać na kształt życia społecznego. Wychowanie zatem nie musi bezrefleksyjnie odzwierciedlać aktualnych trendów kulturowych, a może uczestniczyć w kreowaniu tych trendów.

Bauman podkreśla, że „droga do wykorzystania szans moralnych, jakie niesie ponowoczesność i zapobieżenia groźbom, jakimi jest ona brzemienne, wiedzie przez uświadamianie niezbywalnej odpowiedzialności ciężącej dziś na jednostce ludzkiej jako suwerennym podmiocie życiowych wyborów i przez opanowanie trudnej sztuki życzliwego, nacelowanego na dobro wspólne, dialogu wymaganego gwoili spełnienia owej odpowiedzialności”¹⁷. Plan dla wychowawców i wychowania staje się jeszcze bardziej wyraźny: życzliwy, nacelowany na dobro wspólne dialog prowadzący do uświadomienia odpowiedzialności ciężącej na jednostce.

Zbyszko Melosik analizując zjawiska i tendencje współczesnej kultury popularnej zadaje pytanie o możliwe reakcje wychowawców (rodziców i nauczycieli) i podaje cztery możliwości:

¹⁶ Z. Bauman, *Ponowoczesność* [w:] *Słownik społeczny...*, op. cit., s. 913.

¹⁷ *Ibidem*, s. 914.

- „świadome dążenie do zablokowania istniejących trendów kulturowych, w imię uznanych, tradycyjnych wartości kulturowych;
- bezrefleksyjne dryfowanie wraz z szybko zmieniającą się kulturą;
- akceptacja euforii supermarketu i bezkrytyczne *klikanie* w rzeczywistość, tak jak gdyby to była strona z Internetu;
- negocjacja z młodzieżą kształtu rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy, a w szczególności kształtowanie w młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów odnośnie do kształtu własnego *ja*¹⁸.

Autor ukazuje czwartą możliwość jako, bez wątpienia, jedyną szansę na realne uczestnictwo wychowawców w kształtowaniu tożsamości, marzeń i życia współczesnej młodzieży. To niewątpliwie interesująca i inspirująca propozycja, jednak wymaga ona pewnych uściśleń. Melosik proponuje negocjacje kształtu rzeczywistości, wydaje się jednak, że wszystko, co możemy na wstępie zrobić to podjąć próby negocjowania rozumienia tej rzeczywistości. Świadome wybory dotyczące kształtu własnego „ja” powinny być zrównoważone świadomością, nazwijmy ją w skrócie wspólnotową, bo przecież żadne „ja” nie jest *samotną wyspą*, choć niektórzy wbrew rozsądkowi starają się forsować samotniczą interpretację ludzkiego życia. Propozycja Melosika, bez wątpienia, znajduje swoje zastosowanie także w relacji do zespołu zjawisk nazwanych *płynną nowoczesnością*.

Podsumowując powyższe uwagi na temat wychowania i roli wychowawców w *płynnej nowoczesności* trzeba nakreślić plan dalszych działań. Podejmiemy próbę przyglądnięcia się zjawiskom i procesom, które zostały zasygnalizowane jako szansa na dobre wychowanie w niewątpliwie *trudnych czasach*. Rozpocznemy od dobra wspólnego i odpowiedzialności. Stanie się to podstawą do dalszych rozważań o świadomym dokonywaniu wyborów związanych z kształtem „ja” i o wymaganiach, które powinien spełnić wychowawca.

Antoine de Saint-Exupéry pisze w *Twierdzy*: „jeśli królestwo utraci dla nich swój sens, nie pojmują tego, że wysychają wewnętrznie i stają się puści, a rzeczy tracą w ich oczach znaczenie”¹⁹. W królestwo, które utraciło sens, czyli dobra wspólne, hierarchie wartości, wyższe cele, za które warto umierać zostały zastąpione przez „małe i pospolite wzru-

¹⁸ Z. Melosik, *Kultura...*, s. 90.

¹⁹ A. de Saint-Exupéry, *Twierdza*, Warszawa 1990, s. 47.

szenia”. Ludzie skupiają się na swoim własnym indywidualnym życiu, na drobnych przyjemnościach, na jakości życia. Ale choć jakość jest coraz wyższa, to człowiek wysycha wewnątrz, a kolejne rzeczy tracą swoje znaczenie. Życie uległo spłaszczeniu i zawężeniu, a ma to związek z „patologicznym i godnym pożałowania egotyzmem”²⁰, którego przyczyna leży w pewnych, opisanych wcześniej, tendencjach współczesnej kultury.

Wielu pedagogów podkreśla, że kryterium odpowiednio rozumianego wychowania stanowi odniesienie dobra pojedynczego wychowanka do dobra ogółu. Według W. Brezinki nieodpowiedzialne byłoby uwzględnienie w edukacji jedynie lub przede wszystkim dobra wychowanka, bez odniesienia do szerszej płaszczyzny, czyli do dobra wspólnego. Tylko człowiek, który potrafi pogodzić swoje dobro z dobrem większej grupy, jest w stanie harmonijnie żyć z innymi i do tego potrafi brać odpowiedzialność za przyszłość tych większych zbiorowości²¹. Podejmowanie odpowiedzialności wymaga czegoś więcej niż tylko skupienia się na sobie i swoich sprawach, konieczny jest jakiś rodzaj zaangażowania w dialog prowadzący do wyłonienia/odkrycia dobra wspólnego i potem zaangażowania w ochronę tego dobra. Jednak odniesienie do dobra wspólnego jest wyrazem zdecydowanie innego myślenia o współczesności, edukacji i rozwoju, niż to, co zostało przedstawione w baumanowskich analizach płynnej nowoczesności.

Amitai Etzioni, inicjator stworzenia dokumentu *The Responsive Communitarian Platform*, w którym zwraca się uwagę na potrzebę troski o wspólnoty rodzinne, sąsiedzkie, lokalne itp., podaje definicję wspólnoty jako sieci powiązanych wzajemnie relacji międzyludzkich zabarwionych elementem emocjonalnym oraz pewnego zobowiązania wobec podzielanych wartości, norm, znaczeń, historii i tożsamości. Wartości nie powinny być przez nikogo narzucane, ale wyłaniane w toku debaty, jedynie wówczas mogą być bowiem wspólnie realizowane²². Komunitarianie to nurt społeczny, który podejmuje się trudnego zadania dokonania korekty współczesnego liberalizmu nazywanego przez nich narcystycznym, albo ekspresywnym. Podważając założenia skrajnego indywidualizmu, zarazem kwestionują stosunki i praktykę społeczną tym sposobem myślenia powodowane²³.

²⁰ Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, Kraków 2002, s. 12.

²¹ Por. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, Kraków 2007, s. 19.

²² Por. A. Gawkowska, *Komunitaryzm* [w:] *Słownik społeczny*, Kraków 2004, s. 567.

²³ Por. P. Śpiewak, *Poszukiwanie wspólnoty* [w:] P. Śpiewak (red.), *Komunitarianie. Wybór tekstów*, Warszawa 2004, s. 5.

Liberalizm i indywidualizm każą nam wierzyć, że człowiek jest twórcą samego siebie i że nikt ani nic nie powinno tego zakłócać ani zmieniać. Etzioni i inni komunitarianie przypominają jednak, że nasze samookreślenie jest głęboko osadzone społecznie i kulturowo. To, kim jesteśmy, jak i co wybieramy, nie zależy tylko od nas, nie jest kwestią indywidualnego wyboru, ale zależy też od jakości rozmowy, do której wkraczamy, w której bierzemy udział. Jest wyznaczone, jak pisał Taylor, horyzontem wspólnych znaczeń. Zawsze mówimy z wnętrza wspólnego „bycia w świecie”²⁴.

Komunitarianie zwracają szczególną uwagę na dwie instytucje, którym zawdzięczamy korzenie moralne i dzięki którym możemy nauczyć się rozpoznawać dobra wspólne, a następnie podejmować za nie odpowiedzialność, to rodzina i szkoła. Jednak zabiegani rodzice, zajęci własną karierą i zarabianiem pieniędzy, nie poświęcają dzieciom wystarczającego czasu. Swoje edukacyjno-moralne obowiązki często starają się przerzucić na szkołę. Szkoła natomiast zbyt często stara się odciąć od obowiązków wychowawczych, dowodząc, że jest to domena rodziców. Jeśli dodamy do tego obawy dotyczące potencjalnie niebezpiecznego wpływu szkoły na światopogląd młodych ludzi, to otrzymujemy sytuację, w której zdefiniowane wcześniej zadania nie mogą być skutecznie realizowane.

Komunitarianie postulują wzmocnienie rodziny i szkoły. „Zakłady pracy powinny zapewniać rodzicom takie warunki, aby mogli oni poświęcić istotną część swego czasu i energii, istotną część swego życia na zajęcie się swymi edukacyjno-moralnymi obowiązkami w imię dobra następnego pokolenia, jego obywatelskiego i moralnego charakteru (...). Wychowanie dzieci jest ważną, wartościową pracą i powinno być traktowane z szacunkiem zarówno przez rodziców, jak i przez społeczność, a nie lekceważone”²⁵

Autorzy *Komunitariańskiej platformy programowej* zwracają uwagę na fakt, że nieuzasadnione obawy dotyczące indoktrynacyjnej działalności niektórych nauczycieli, mogą doprowadzić do sytuacji, w której szkoły zamilkną w kwestiach moralnych i wtedy „młodzież zostaje wystawiona na oddziaływanie wszelkich innych opinii i wartości oprócz tych, za którymi opowiadają się ich nauczyciele”. Konieczne jest zaakceptowanie faktu, że „w ten czy inny sposób moralna edukacja odbywa się w szkołach. Pozostaje tylko pytanie, czy szkoła i nauczyciele będą

²⁴ Ibidem, s. 11.

²⁵ *Komunitariańska platforma programowa* [w:] *Komunitarianie...*, s. 21.

biernie stali na uboczu, czy podejmą się odegrania aktywnej i odpowiedzialnej roli²⁶. Musimy bowiem zauważyć, że odpowiedzialność ponoszona nie zawsze jest odpowiedzialnością aktywnie podejmowaną. Bez wątplenia w przypadku rodziców i nauczycieli wiele zależy od poczucia odpowiedzialności, czyli od afektywnego zaangażowania, ale także od jasnego rozeznania zakresu odpowiedzialności. I jeśli z tym pierwszym, przynajmniej w przypadku rodziców, nie ma większego problemu, to należy stwierdzić, że określenie (jasne i zdecydowane) tego, za co tak właściwie dzisiejsi rodzice i nauczyciele są odpowiedzialni, nastęrcza wielu trudności.

„To, co charakteryzuje nasze zdezorientowane społeczeństwo jako całość, a mianowicie: społeczne odosobnienie, indywidualizacja ideałów i stylów życia, dowolne zmienianie normatywnych dóbr przewodnich, spotyka się także naturalnie wśród rodziców (...). Rodzice potrzebują wsparcia moralnego i dopełnienia ich wysiłku w kwestiach wychowania²⁷. Brezinka w interesujący sposób określa treść *wsparcia moralnego*. Najważniejsze jest dodanie rodzicom odwagi, aby „zdali sobie sprawę z własnych przekonań normatywnych i żyli zgodnie z nimi. Wielu rodziców jest wprawdzie gotowych uznać ideały za obowiązujące oraz wartościować i działać zgodnie z nimi, hamuje ich jednak fałszywe wyobrażenie o tolerancji. Mylą oni tolerancję z brakiem przekonania, z moralną obojętnością i bezkrytycznym zostawianiem w spokoju²⁸”.

Odpowiedzialność za wychowanie, jeśli ma być realizowana w płynnej nowoczesności, wymaga pewnego rodzaju **żarliwości**. Kontekst gwałtownych zmian i wszechogarniająca kultura konsumpcji oraz szkodliwe dla młodych ludzi skutki niezwykłego rozwoju technologii wskazują na konieczność większego niż przeciętne zaangażowania wychowawców. **Żarliwość** ta dotyczy zarówno dbałości o stan własnych przekonań jak i jakości relacji wychowawczych, które musi charakteryzować gotowość do życzliwego, nacelowanego na dobro wspólne, dialogu. Należy dodać, że wymagania te dotyczą zarówno rodziców jak i nauczycieli-wychowawców. Choć, zgodnie z rozróżnieniem Hansa Jonasa, nauczyciele podejmują tylko odpowiedzialność kontraktową (relacja rodzic-dziecko jest najlepszym przykładem odpowiedzialności naturalnej), czyli przyjmują pewne zobowiązania, ze względu na posiadane kompetencje, a treść i czas tej odpowiedzialności wyznaczane

²⁶ Ibidem, s. 23.

²⁷ W. Brezinka, op. cit., s. 195.

²⁸ Ibidem.

są przez konkretne zadania, z których można zrezygnować lub zostać zwolnionym²⁹. Jednak bez pasji, zaangażowania i żarliwości nie będą oni mogli udzielić *moralnego wsparcia* rodzicom.

Jeśli uznajemy, że rodzina i szkoła to dwie najważniejsze instytucje, które są odpowiedzialne za wychowanie młodego pokolenia, za moralną edukację, za wstępne ujawnienie dóbr wspólnych i za kształtowanie debaty o tych dobrach, to pozostaje jeszcze pytanie o współpracę pomiędzy rodzicami i nauczycielami. Pytanie o uzgodnienia, które mogą taka współpracę uczynić prawdziwie efektywną. Uzgodnienia powinny dotyczyć wartości i ideałów, które zostaną poważnie potraktowane zarówno w życiu prywatnym, jak i w działaniach profesjonalnych. Dobry przykład dorosłych, jak pisze Brezinka, „pozostaje najskuteczniejszym środkiem pomocy młodemu pokoleniu w zorientowaniu na wartości”³⁰.

Odpowiedzialność rodziców i nauczycieli można zatem rozszerzyć na utrzymywanie wzajemnego dialogu, który wydaje się konieczny, aby wychowanie mogło odwoływać się do względnie trwałych punktów orientacyjnych. Te punkty orientacyjne nie pozwolą na „upłynnienie wychowania”. Wybór punktów orientacyjnych może spowodować, że trwałe wartości nie będą traktowane przez wychowanków jak *przedmioty do jednorazowego użytku*. Życzliwy dialog dorosłych może być także skutecznym środkiem pomocy młodemu pokoleniu w zorientowaniu na negocjacje i dialog.

W trudnych dla wychowania czasach, gdy nazbyt często kwestionowane jest to, co dotychczas stanowiło fundament procesów wychowania, trzeba odpowiedzieć sobie na ważne pytanie o podstawowe kompetencje wychowawców. Jakich wychowawców potrzebują młodzi ludzie? Jacy wychowawcy będą mogli uzyskać autentyczny wpływ na wychowanków? Stephen Covey w książce *Siedem nawyków skutecznego działania* charakteryzuje postawę, którą nazywa proaktywnością. Covey nawiązuje do doświadczeń psychiatry Viktora Frankla, który był więziony w nazistowskim obozie zagłady: „pewnego dnia, gdy nagi siedział samotnie w maleńkiej celi, zaczął uświadamiać sobie coś, co nazwał *resztką ludzkiej wolności* – wolności, której nazistowscy władcy zabrać mu nie mogli. Mogli kontrolować całe jego otoczenie, mogli robić, co chcieli z jego ciałem, ale sam Viktor Frankl pozostawał samoświadomym istnieniem, potrafiącym patrzeć jako obserwator na wszystko, co się dzieje. Mógł decydować w swoim wnętrzu, w jaki

²⁹ Por. H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności*, Kraków 1996, s. 176.

³⁰ W. Brezinka, op. cit., s. 199.

sposób wszystko, co przeżywa, będzie na niego wpływać. Pomiędzy tym, co mu się przytrafiło, czyli bodźcem, a jego reakcją na to była jego wolność, czy też moc wyboru tej reakcji.

S. Covey charakteryzując proaktywność zwraca uwagę szczególnie na to, że jako ludzie jesteśmy odpowiedzialni za własne życie. Nasze zachowanie jest funkcją przede wszystkim naszych decyzji – nie warunków. Możemy także podporządkować uczucia wartościom. W naszych rękach jest inicjatywa i odpowiedzialność za to, co się dzieje. Ludzie proaktywni także podlegają wpływom zewnętrznych bodźców, czy to fizycznych, społecznych czy psychologicznych. Jednak ich odpowiedzialnością na nie jest – świadoma czy nie – reakcja oparta na wartościach. „Zasadniczą cechą osób proaktywnych jest podporządkowanie bodźców wartościom. Motorem działania ludzi reaktywnych są uczucia, okoliczności, warunki, środowisko”³¹.

Proaktywność jako postawa wychowawcy mogłaby skutecznie wpływać na budowanie postawy wychowanków. Jeśli zalewa nas fala zmienności, jeśli konsumpcja staje się bożkiem, a więzi międzyludzkie są kwestionowane, a nawet ośmieszane – to jednak wciąż i niezmiennie wybór, reakcja należy nadal do osoby. To człowiek dokonuje wyboru, podejmuje decyzję, jak to wszystko co go otacza będzie na niego wpływać, jakie będzie jego działanie. Ukształtowanie takiej postawy może być ważnym, a może podstawowym celem wychowania w płynnej nowoczesności. Budowanie świadomości, że jesteśmy odpowiedzialni za nasze życie, że nie musimy poddawać się prądom i trendom, że możemy sterować i wybierać kierunek, że kierunek możemy wybierać w oparciu o wartości, które zaakceptujemy i uznamy za własne i ważne, może stać się głównym zadaniem dla wychowawców.

Konieczne jest w tym momencie przypomnienie dotyczące bardzo ważnego źródła wartości. Tym źródłem może być *horyzont wspólnych znaczeń*, który powstaje w *sieci wzajemnie powiązanych relacji międzyludzkich zabarwionych elementem emocjonalnym*. Wspólnota, jako wyraz pewnego zobowiązania *wobec podzielanych wartości, norm, znaczeń, historii i tożsamości*, może pełnić rolę nie do zastąpienia w procesie poszukiwania punktów orientacyjnych niezbędnych zarówno w procesach wychowania, jak i w procesach dokonywania wszelkich ludzkich wyborów.

Proaktywność, to wobec tego także odwaga dokonywania wyborów wraz z odpowiedzialnością inicjowaną przez te wybory. Innymi słowy

³¹ S. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, Poznań 2007, s. 71.

w życiu najbardziej liczy się nasza odpowiedź na to, czego w nim doświadczamy. Aby udzielać odpowiedzi potrzebna jest inicjatywa i aktywność. Bez nich pozostaje tylko dostosowywanie się do tego, co nas otacza³². Wychowywać to mieć odwagę podejmowania inicjatywy. Możemy zarówno wybierać naszą reakcję na określone okoliczności, ale także możemy tworzyć te okoliczności. Hasło *mieście odwagę wychowywać* nabiera tu nowego znaczenia. Wychowanek, w tak rozumianych procesach wychowania, nabiera umiejętności czy raczej gotowości do udzielania odpowiedzi. Staje się wobec tego odpowiedzialnym za siebie, za swoje życie, ale także za kierunek, w którym będzie zmierzał świat.

Na zakończenie możemy stwierdzić, że wychowawca to ten, kto podejmuje inicjatywę, nie dostosowuje się, ale kreuje warunki, z zaangażowaniem i pasją stara się inicjować *życzliwy dialog*, z żarliwością podejmuje wyzwanie polegające na poszukiwaniu punktów orientacyjnych w morzu płynnej nowoczesności i w końcu, mimo niesprzyjających warunków zewnętrznych, uporczywie podejmuje trud, który Antoine de Saint-Exupéry opisuje tak: „wiecznie trzeba budzić w człowieku to, co w nim jest wielkością, i nawracać go na jego własną wielkość”³³.

Bibliografia

- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2012.
- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996.
- Bauman Z., *Ponowoczesność* [w:] Bogdan Szlachta (red.), *Słownik społeczny*, Kraków 2004.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj*, Kraków 2007.
- Buliński T., *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak Walczak (red.), *Wychowanie, pojęcia, procesy, konteksty*, Gdańsk 2007.
- Covey S., *7 nawyków skutecznego działania*, Poznań 2007.
- de Saint-Exupéry A., *Twierdza*, Warszawa 1990.
- Gawkowska A., *Komunitaryzm* [w:] *Słownik społeczny*, Kraków 2004.
- Jonas H., *Zasada odpowiedzialności*, Kraków 1996.
- Komunitariańska platforma programowa* [w:] *Komunitarianie. Wybór tekstów*, Warszawa 2004.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] Z. Kwieciński,

³² Por. ibidem, s. 71-73.

³³ A. de Saint-Exupéry, op. cit., 1990, s. 49.

B. Śliwerski (red.) *Pedagogika* t. 2, Warszawa 2003.

Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995.

Śpiewak P., *Poszukiwanie wspólnoty* [w:] P. Śpiewak (red.), *Komunitarianie. Wybór tekstów*, Warszawa 2004.

Taylor Ch., *Etyka autentyczności*, Kraków 2002.

Tokarska-Bakir J., *Obraz osobliwy: Hermeneutyczna lektura źródeł etnograficznych*, Kraków 2000.

Mozaikowe ujęcie profesjonalizmu nauczyciela

Anna Kwatera

Wprowadzenie

Mozaika to nie tylko obraz lub dekoracyjny wzór wykonany z drobnych kawałków kolorowych kamieni, bądź szkła, służących jako ozdoba sklepień czy posadzek. To także zbiór różnorodnych elementów tworzących jakąś całość¹. Całość, którą tu mam na myśli odnosi się do szerokich umiejętności i wysokiego poziomu, wykonywanej zawodowo pracy nauczyciela. Umiejętnościom zawsze powinna towarzyszyć wiedza, stanowiąca punkt wyjścia wszelkiego działania, wiedza o różnym charakterze i wielowymiarowej strukturze: deklaratorywna, proceduralna i warunkowa, jawna i ukryta, z której umiejętności wyrastają.

Profesjonalizacja zawodowa nauczyciela rozpoczyna się już w momencie, kiedy dana osoba powodowana swoimi zainteresowaniami czy przeświadczeniami o słuszności takiego wyboru, świadomie podejmuje decyzję o chęci wykonywania tego zawodu i stawia ukierunkowane kroki, aby zdobyć kompetencje i kwalifikacje do jego rzetelnego, efektywnego, zgodnego ze społecznymi oczekiwaniami, a także, co nie mniej ważne, satysfakcjonującego wykonywania².

1. Struktura (nie)oczywistej wiedzy nauczyciela-profesjonalisty

Nad ogólnym zagadnieniem wiedzy dyskutuje się od czasów starożytnych. Odniesienie definiujące to pojęcie, do którego sięga się najczęściej, uznając za jedno z podstawowych, każe przywołać Platona i jego dialog *Teajtet*, w którym filozof wiedzę nazywa „sąd prawdziwy

¹ <http://sjp.pwn.pl/szukaj/mozaika>.

² Należy tu wyabstrahować tych nauczycieli, którzy trafiają do zawodu w wyniku selekcji negatywnej, przez przypadek czy kierowani motywami wyłącznie pragmatycznymi wynikającymi z przywilejów dostępnych dla tej grupy zawodowej.

z dołączeniem wiedzy o różnicy jednostkowej”³, w tym odnoszącej się do kontekstu, w jakim ta wiedza występuje. Kolejni wielcy filozofowie definiowali wiedzę wzbogacając jej pojęcie o nowe elementy. Arystoteles w podejściu empirycznym uwzględniał rolę zmysłów, Kartezjusz z kolei hołdował myśleniu racjonalnemu opartemu na aksjomatach. Jednym z tych, którzy próbowali połączyć te dwa antagonistyczne podejścia do rozumienia wiedzy (empiryczne i racjonalne) był Immanuel Kant. Wychodził on z założenia, że wiedza wprawdzie opiera się na doświadczeniu, jednak doświadczenie zmysłowe, winno być poparte logicznym rozumowaniem.

Wśród współczesnych definicji wiedzy, warto wziąć pod uwagę te, które uwzględniają podejście wielowymiarowe i odnoszą się do ogółu treści utrwalonych w ludzkim umyśle w wyniku kumulowania doświadczenia oraz uczenia się. Przy zawężeniu tego rozumienia, wiedzę stanowić może także osobisty stan poznania człowieka w wyniku oddziaływania na niego obiektywnej rzeczywistości⁴.

Wiedza deklaratywna – proceduralna – warunkowa – metawiedza

Trzeba przywołać tu także dychotomiczne zróżnicowanie wiedzy, które jest jednym z najczęściej używanych w odniesieniu do jej rodzajów. Dokonał go G. Ryle⁵ wyróżniając **wiedzę deklaratywną** (*declarative knowledge*) odnoszącą się do znajomości, czy wiedzy na temat faktów i zdarzeń (tzw. wiedza „że”) oraz **wiedzę proceduralną** (*procedural knowledge*), dotyczącą procedur działania, czyli innymi słowy umiejętności i sprawności wykonywania czegoś (wiedza „jak”). Trzeci rodzaj wiedzy, który A. Woolfolk wymienia obok dwóch powyższych, jako element metapoznania, to **wiedza warunkowa** (*conditional knowledge*), określająca kiedy i dlaczego wypełniać procedury, i stosować poszczególne strategie⁶. Wszystkie te rodzaje wiedzy, określają zakres intelektualnego i działaniowego funkcjonowania człowieka, także więc nauczyciela, zwłaszcza podczas wypełniania przez niego zadań związanych z realizacją roli zawodowej.

³ Platon, *Parmenides*. *Teajtet*, przekł. W. Witwicki, Kęty 2002, s. 191.

⁴ M. Pondel, *Wybrane narzędzia informatyczne pozyskiwania wiedzy i zarządzania wiedzą*. Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu nr 975, Wrocław 2003, s. 372.

⁵ G. Ryle, *The concept of mind*, New York 1949.

⁶ A. Woolfolk, *Educational Psychology*, Boston 2001, s. 260 [za:] I. Kawecki, *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Kraków 2004, s. 225.

Wiedza jest wartością, do której się dąży, angażując potencjały umysłowe i różnorodność doświadczeń. Wiedzę się zdobywa, konstruuje, gromadzi, przetwarza, przechowuje, wykorzystuje, chroni bądź rozpowszechnia. Wiedzę można się dzielić i przekazywać ją, jak robią to nauczyciele. Można wiedzę kategoryzować. W przejrzysty sposób dokonał tego W. Flakiewicz, wyodrębniając cztery **kryteria podziału wiedzy** i przyporządkowując im konkretne jej kategorie:

1. **Kryterium różnorodności:** *wiedza faktograficzna* – oparta na faktach; *wiedza proceduralna* – algorytmiczna, heurystyczna; *wiedza semantyczna* – uwzględniająca znaczenie wyrazów i terminów; *wiedza normatywna* – ustalająca normy i wzorce; *wiedza strukturalna* – badająca strukturę zjawisk.

2. **Kryterium ogólności:** *wiedza teoretyczna* – budowana na twierdzeniach, teoriach, itp. *wiedza empiryczna* – oparta na obserwacji i doświadczeniu; *wiedza sterująca* – będąca syntezą wiedzy teoretycznej i empirycznej.

3. **Kryterium różnorodności:** *wiedza pewna* – oparta na faktach i udowodnionych prawach; *wiedza niepewna* – częściowo tylko potwierdzona faktami i prawami; *wiedza hipotetyczna* – oparta o przypuszczenia; *niewiedza* – całkowity brak wiedzy w danym obszarze.

4. **Kryterium stopnia zbliżenia do danej dziedziny:** *wiedza specyficzna* – bezpośrednio związana z daną dziedziną; *wiedza abstrakcyjna* – modelowa, ogólna; *wiedza interdyscyplinarna* – wykorzystująca połączenie wielu dziedzin wiedzy do opisu i analizy zjawiska⁷.

Przywołany autor, definiując tak ustrukturalizowaną wiedzę, określa ją jako „uporządkowany (...), posiadający swoją własną strukturę wewnętrzną, spójny zbiór informacji dotyczących określonej dziedziny, zagadnienia lub obserwowanego wycinka rzeczywistości”⁸. Znajomość jakości i złożoności elementów tworzących wiedzę pozwala świadomie sięgać do jej zróżnicowanych źródeł, aby obraz świata, funkcjonujący w umysłowości osoby (nauczyciela) będącej jej transmitterem i twórcą, stawał się coraz bardziej zasobny i uszczegółowiony.

Nadrzędne, w stosunku do przedstawionych powyżej wybranych teorii wiedzy, jest pojęcie metawiedzy, zdefiniowane między innymi

⁷ W. Flakiewicz, *Systemy informacyjne w zarządzaniu. Uwarunkowania, technologie, rodzaje*, Warszawa 2002, s. 36.

⁸ Ibidem, s. 35-36.

przez J. H. Flavella⁹, to jest wiedzy o wiedzy, którą posiadamy. Odnosi się ona do indywidualnej świadomości tego, jak możemy określać zarówno obszary naszej wiedzy, jak i niewiedzy.¹⁰ Jest to, jak się wydaje, jedna z najbardziej istotnych kategorii wiedzy nauczyciela, którego obowiązkiem jest stałe aktualizowanie nie tylko zagadnień ogólnych, tych z zakresu swojej specjalności, ale i dyscyplin pokrewnych.

Wiedza jawna vs wiedza niejawna

Przydatne w analizie wiedzy nauczyciela jest także podejście M. Polanyi¹¹, który jeszcze w latach 60-tych XX wieku, wskazał na istnienie **wiedzy ukrytej** (cichej, „milczącej” – *tacit knowledge*), rozumiejąc ją jako taką, o której nie wiemy, że ją posiadamy, którą z powodzeniem możemy wykorzystywać, jako element własnych doświadczeń, pomimo tego, że nie potrafimy jej zwerbalizować. Często ten typ wiedzy wykorzystujemy w swoich działaniach, zupełnie sobie tego nie uświadamiając, na przykład, kiedy jeździmy na rowerze lub pływamy.

A.S. Reber, rozszerzając znaczenie wiedzy niejawnej stwierdził, że podstawowym sposobem jej nabywania jest uczenie się mimowolne (*implicit learning*), odbywające się bez wcześniej powziętej intencji i bez świadomego stosowania konkretnych strategii uczenia się. Nabyta w ten sposób wiedza może być wykorzystywana w sposób również nieuświadomiony podczas rozwiązywania złożonych problemów czy podejmowania decyzji, niezależnie od tego, czy są one podobne do sytuacji, w których wiedza została nabyta¹².

Najczęściej wiedza niejawna, czyli mówiąc obrazowo taka, którą możemy streścić słowami „nie wiem, że to wiem”, bywa odzwierciedlana w różnych procedurach działania, kiedy to, wykonując określone czynności, nie zastanawiamy się nad ich teoretycznymi przesłankami. Nie znaczy to jednak, że nie możemy jej sobie uświadomić, kiedy zajdzie taka potrzeba¹³.

⁹ H. Flavell, *Metacognition and cognitive monitoring*, „American Psychologist” 1979, 34, 906-911 [za:] E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2008, s. 139.

¹⁰ Por. E. Nęcka i in., op. cit. s. 139.

¹¹ M. Polanyi, *The Tacit Dimension*, Chicago 1966, s. 22.

¹² A. S. Reber, *Implicit learning and tacit knowledge*, „Journal of Experimental Psychology”, General 1989, 118, 219-235.

¹³ Por. E. Nęcka i in., op. cit., s. 139.

D.C. Berry i Z. Dienes dowodzą, że wiedzę niejawną tworzy wiedza deklaratorywna i proceduralna, a jej cechą wyróżniającą jest przeniesienie, czyli transfer, którego dokonujemy – również w sposób niejawny – na nowe sytuacje¹⁴.

Omawiając kwestię wiedzy ukrytej, warto dla równowagi przywołać stanowisko I. Nonaki i H. Takeuchi. Dowodzą oni, że obok tej niejawnej, wykorzystywanej na co dzień, ale trudnej do wyrażenia za pomocą słów, istnieje także **wiedza jawna**, dostępna (formalna) – która da się usystematyzować i przedstawić za pomocą słów, liczb, znaków lub symboli, i dzięki temu można przekazać ją innej osobie¹⁵. Z jej zasobów nauczyciele korzystają planując, realizując, ewaluując i dokumentując proces dydaktyczny/program szkoły w tym **jawnym wymiarze programu**, który jest systemowo zaprojektowany, weryfikowany i ewaluowany. Realizacja **programu ukrytego szkoły**, czyli tego wszystkiego, „co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu”¹⁶, to bardziej sięganie do zasobów wiedzy nieformalnej, czyli niejawnej. Ta wiedza o przystosowaniu i regułach, jakie w związku z nim obowiązują, która zmienia ucznia mimo, iż nie jest wiedzą programową, często jest nie tylko nieprzewidziana, ale też sprzeczna z programową. Ona właśnie wynika z działania programu ukrytego¹⁷.

Jeśli odnosimy się do sensu ogólnego wiedzy (nie tylko nauczyciela), najczęściej mamy na myśli jawne i niejawne jej aspekty. Także wtedy, kiedy działamy, sięgamy do ich zasobów. Warto tu przytoczyć tezę M. Spitzera, że „w przeciwieństwie do wiedzy jawnej, która pojawia się skokowo, utajone umiejętności rozwijają się w sposób powolny i ciągły”¹⁸.

¹⁴ D. C. Berry, Z. Dienes, *Implicit learning: Theoretical and empirical issues*, Hillsdale 1993.

¹⁵ I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Warszawa 2000, s. 25.

¹⁶ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 71. Pionierem posługiwania się pojęciem programu ukrytego był Philip W. Jackson, który jako pierwszy w latach 60-tych XX wieku opisał tzw. teorię trzech R: Reguły, Rutynowe formy, Rozporządzenia, które wg niego występują we wszystkich szkołach niezależnie od ich szczebla, sprawiając, że ich przyswojenie jest warunkiem przetrwania w klasie [za:] R. Meighan, op. cit. s. 78.

¹⁷ P. W. Jackson, *Life in classroom*, New York, 1968 [za:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2009, s. 140.

¹⁸ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2007, s. 59.

Refleksyjność vs bezrefleksyjność

W odniesieniu do działań nauczyciela kwestię wiedzy ukrytej, jak i jawnej odnaleźć możemy w teorii **refleksyjnego praktyka** (*reflective practitioner*) Donalda Schöna. Mimo, iż nie odnosi się ona li tylko do zawodu nauczyciela, a wnioski, jakie z niej wypływają uogólnić można na szereg innych zawodów, szczególnie w kontekście zadań realizowanych przez nauczyciela, są wyjątkowo trafne.

Teoria w praktyce, czyli weryfikacja w profesjonalnym działaniu kompetencji nabytych wcześniej, w toku realizacji zadań praktycznych, uwzględniających specyfikę kontekstu działania – to jedna z tych istotnych kompetencji każdego nauczyciela, która wraz ze wzrostem doświadczeń, wymaga od niego włączania w repertuar swoich profesjonalnych działań zawodowych *refleksji w działaniu* i *refleksji nad działaniem* – wyszczególnionych przez D. Schona.

Refleksja w działaniu (*reflection in action*), to ten rodzaj twórczego namysłu, który ma miejsce w trakcie działania, towarzyszy mu, dzięki czemu mamy zdolność natychmiastowego modyfikowania go, jeśli okaże się to konieczne z punktu widzenia realizacji przyjętych celów. Wykorzystując ów namysł, możemy twórczo weryfikować swoje wcześniejsze założenia, postawy, idee, sposoby myślenia, rozumowania, a wreszcie i działania, konfrontując je z praktyką, do której się odnoszą, i bezpośrednio w niej znajdują zastosowanie.

Refleksja nad działaniem (*reflection-on-action*), to także namysł, jednak umiejscowiony po zakończeniu działania, pozwalający na spojrzanie wstecz z uwzględnieniem dystansu czasowego, dającego możliwość pogłębionej analizy swoich działań, pozbawionej jednak negatywnych skutków presji czasu, która często utrudnia praktyczną refleksję w czasie wykonywania zadań. Ten rodzaj refleksji odnosi się do wiedzy o działaniu, o skuteczności poszczególnych jego etapów, stosowności doboru metod i narzędzi do jego realizacji. Pomimo tego, że dla minionego działania nie będzie miała już znaczenia, może pozytywnie skutkować w działaniach przyszłych¹⁹.

Rola obydwu wyróżnionych tu rodzajów refleksji w pracy nauczyciela, zwłaszcza tego, któremu doświadczenie pozwala na pełne korzystanie z ich pozytywnych skutków, jest nie do przecenienia. Wiadomo bowiem, że wszelkie często stosowane algorytmy/schematy działań

¹⁹D. A. Schön, *The Reflective Practitioner*, New York 1983, s. 29.

nauczycielskich, które nie uwzględniają wyjątkowości poszczególnych sytuacji pozornie tylko niezmiennych, nie zapewnią uczniom optymalnych wyników. Nauczyciel mając świadomość tego faktu w swojej refleksyjnej praktyce, powinien wychodzić poza ramy swojej wiedzy, umiejętności, wcześniejszych planów i posiadanych doświadczeń, i tworzyć taką wiedzę, która zyskuje wymiar jeszcze bardziej skutecznego, bo myślowo i działaniowo zweryfikowanego oddziaływania nauczającego, wzbogaconego o walor wyjątkowości (miejsca, czasu, sytuacji).

W kontekście powyższego, ważne jest więc dążenie do unikania **bezrefleksyjności**, którą można scharakteryzować jako „angażowanie się w działania bez świadomego monitorowania ich wykonywania lub przebiegu”²⁰. Jak pisze J. Maciuszek, bezrefleksyjność, podobnie jak refleksyjność, jest stanem umysłu. Jej przejawem może być posługiwanie się jednym poziomem analizy danego zjawiska, jego ogląd tylko z własnego punktu widzenia, a także uwzględnianie raz przyjętych znaczeń i interpretacji, które nie są aktualizowane pomimo zmiany kontekstu. Nie jest także wtedy uwzględniany fakt, że przyjęte wcześniej znaczenie ogranicza możliwości, prowadzące do obniżenia zarówno efektywności działania, jak i poziomu wykonania. Takie schematy funkcjonowania, przejawiają się na przykład w uproszczonych heurystykach wydawania sądów (bez analizy większości informacji, które w tych sądach powinny być brane pod uwagę)²¹. Precyzując to zagadnienie, J. Maciuszek wskazuje tu na następujące **rodzaje heurystyk**:

– *dostępności*, kiedy o częstości lub prawdopodobieństwie wystąpienia zdarzeń wnioskujemy tylko na podstawie łatwości wskazania ich przykładów;

– *zakotwiczenia*, kiedy formułując swoje zdanie na określony temat, kierujemy się sędami innych, traktując je jako punkt odniesienia, „kotwicę” dla tworzenia własnych;

– *reprezentatywności* – kiedy dokonujemy klasyfikacji rzeczy, czy osób na podstawie odniesień do przypadków typowych²².

Często ludzie w swoim poznawczym funkcjonowaniu, posługują się strategią minimalnego przetwarzania danych. Takie modele uproszczonego myślenia, choć charakterystyczne dla większości ludzi, zwłaszcza nauczy-

²⁰ S. P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi*, Warszawa 2007, s. 337.

²¹ J. Maciuszek, *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*, Warszawa 2013, s. 51.

²² Ibidem, s. 51.

celom powinny być znane ze względu na specyfikę ich zawodowej roli i dzięki tej wiedzy choć w pewnym stopniu kontrolowane.

Bezrefleksyjne korzystanie z tego modelu przez nauczycieli ma miejsce w sytuacjach, kiedy wyjaśniają sobie zachowanie uczniów, czy przyjmują opinię większości (np. innych nauczycieli z grona pedagogicznego) za własną, bez wnikania w szczegóły, kiedy na podstawie jednostkowych zachowań wnioskuje o uczniowskich postawach, bądź nie przyjmują do wiadomości uczniowskich wyjaśnień, tłumacząc je wyłącznie złą wolą ucznia. Może to prowadzić do uzyskiwania efektów zgoła innych niż optymalne. Kiedy nie ma czasu na staranne przemyślenie rozwiązania problemu, występuje przeciążenie informacjami utrudniające, bądź wręcz uniemożliwiające ich właściwy ogląd, bywa, że te uproszczone modele rozumowania bywają pomocne. Jednak, gdy brakuje gruntownej wiedzy pozwalającej podjąć właściwą decyzję, takie sposoby rozumowania okazują się pomocne jedynie pozornie. Usypiają bowiem wrażliwość na niepowszechność i wyjątkowość zdarzeń, które zawsze powinny być analizowane z uwzględnieniem indywidualnego kontekstu ich występowania, zwłaszcza że często zależy od nich dobro ucznia. Odrzucenie schematycznych ścieżek rozumowania pozwoli wtedy uniknąć tak negatywnych dla niego skutków, jak stereotypowe myślenie nauczyciela, etykietowanie ucznia czy uleganie nieuświadomionym zniekształceniom poznawczym, które w istocie nie przybliżają do rozwiązania problemu, a jedynie stwarzają pozór działania w tym kierunku²³. Jednocześnie pozostawanie w obrębie zamkniętych struktur łączy się zazwyczaj ze stosowaniem „domykającego” stylu kierowania klasą szkolną, który – jak twierdzi B. Majerek – „reprodukuje odtwórczość, schematyczność, bierność oraz poczucie zagubienia i niepewności”²⁴.

Pamiętać należy, że „świat, jaki jawi się w świadomości nauczycieli, cele, do których dążą, ocena swoich możliwości i wiara w nie, kształtują stosunek zarówno do wykonywanej pracy, jak i, a może przede wszystkim, do osób od nich zależnych”²⁵.

²³ Por. A. Kwatera, *Praktyczne implikacje zniekształceń poznawczych i ich znaczenie w wyjaśnianiu (d)efektów skutecznego oddziaływania nauczycieli – wybrane zagadnienia* [w:] A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Kraków 2014, s. 27-45.

²⁴ B. Majerek, *Styl „otwierający” i „domykający”, czyli kontrowersje wokół oceny (nie)efektywności pracy nauczyciela* [w:] A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, op. cit., s. 49.

²⁵ A. Domagała-Kręcioch, *Nauczyciel źródłem szkolnego nieporozumienia. Odbicie w krzywym zwierciadle?* [w:] A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, op. cit., s. 22.

2. Składniki profesjonalnych kompetencji nauczyciela

Profesjonalizm w swoim ogólnym znaczeniu, definiowany jest jako fachowość, biegłość w wykonywaniu jakiegoś działania, znajomość rzeczy odnosząca się do spełniania wysokich standardów wykonywania zawodu, w zgodzie z wszystkimi regułami sztuki, jakie się na niego składają. Reguły te odnoszą się do wieloaspektowej wiedzy teoretycznej i praktycznej, jaka tworzy zestaw kompetencji warunkujących optymalne wywiązywanie się z podejmowanej roli zawodowej. Profesjonalizm jest pojęciem złożonym. Odnosząc go do zawodu nauczyciela, warto zwrócić uwagę na specyficzne dla niego warstwy znaczeniowe, wyrażone w sposobie analizowania tego pojęcia.

Profesjonalna wiedza nauczyciela, której rozumienie zaproponował B. Jeans, składa się z trzech elementów: wiedzy *paradygmatycznej* (lub związanej z dyscypliną naukową), wiedzy *pedagogicznej* i *pragmatycznej* (lub osobistej)²⁶.

Trafnie ujęte **wyznaczniki pedagogicznej wiedzy nauczyciela** przedstawił L.S. Shulman²⁷, wyróżniając kategorie odnoszące się do zasobu wyjściowej wiedzy niezbędnej nauczycielowi do nauczania. Wskazał on konkretne jej elementy: treści wiedzy przedmiotowej, ogólną wiedzę pedagogiczną, wiedzę o programie nauczania, o uczących się i ich właściwościach, o kontekście edukacyjnym, o celach, zamierzeniach i wartościach edukacyjnych oraz ich filozoficznych i historycznych podstawach, a także o pedagogicznych treściach wiedzy przedmiotowej – PCK (*pedagogical content knowledge*, w polskiej dydaktyce często nie do końca trafnie, zastępowane pojęciem *dydaktyka szczegółowa*), którym przypisał najbardziej istotną rolę. Co ważne, nie utożsamiał jej wyłącznie z wiedzą ogólnopedagogiczną związaną z teoriami rozwoju, nauczania, wychowania, czy technologii kształcenia. Precyzując jej znaczenie, odniósł ją do tych treści związanych z nauczaniem danego przedmiotu, które pozwolą w optymalny sposób, to jest adekwatnie dobranymi metodami, formami i środkami, uczynić wiedzę z określonego zakresu, najbardziej zrozumiałą i przystępną dla innych. Akcentował przy tym rolę doświadczeń nauczających, na które składają

²⁶ B. Jeans, „Pedagogical Knowledge: Text and Context”, maszynopis referatu przedstawionego na XIII Annual Seminary of the International Society for Teacher Education, Comburg, Germany 1993 [za:] I. Kawecki, op. cit., s. 53.

²⁷ L.S. Shulman, *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, „Harvard Educational Review” 1987, 57, 1, s. 1-23.

się także i takie elementy, jak znajomość wiedzy uprzedniej uczniów, związanej z określonymi zagadnieniami i ewentualne, błędnie ukształtowane przekonania na jej temat, ich zdolności i motywacje, a także orientacja w sposobach przedstawiania wiedzy w podręcznikach i innych źródłach²⁸.

Konkludując, można zatem stwierdzić, że **pedagogiczne treści wiedzy przedmiotowej**, to te, które z jednej strony wiążą się z umiejętnością przystępnego nauczania danego przedmiotu, a z drugiej – ukontekstowane są innymi typami wiedzy, zaś kryterium pozwalającym wartościować kompetencje nauczyciela w tym obszarze, będą rzeczywiste efekty osiągnięte przez uczniów, w zakresie poznawczego zaangażowania przedmiotowego.

Wszystkie te aspekty wiedzy nauczyciela, które pozwalają mu właściwie realizować zadania wynikające z jego roli zawodowej, zostały skategoryzowane na różnych poziomach ogólności w postaci jego kompetencji.

Etymologicznie, **kompetencje** mogą być rozumiane jako potencjał jednostki, wyznaczający jej zdolności do wykonywania określonego typu działań²⁹ oraz gotowość do wypełniania zadań na określonym poziomie, który nie tylko jest zgodny ze społecznymi standardami, ale także pozwala przyjmować odpowiedzialność za konsekwencje tych działań³⁰. W analizach znaczeniowych pojęcia kompetencje, zwraca się uwagę na dwa jego wymiary: *statyczny*, uwzględniający osobowe, indywidualne cechy danej osoby kończącej proces przygotowania zawodowego, które są niezbędne do realizacji zadań wynikających z pełnionej roli. Drugi wymiar – *dynamiczny*, odnosi się do transformacji zachodzących w osobie wykonującej dany zawód, dzięki nabywanym doświadczeniom i refleksjom o charakterze weryfikującym słuszność podejmowanych działań.

Nie można także pomijać tych elementów kompetencji nauczyciela, które zależą nie tylko od ich wiedzy i instrumentalnych zdolności do nauczania, ale także od **indywidualnych potencjałów osobowych** tkwiących w osobach pełniących tę rolę. Składają się na nie: potencjał

²⁸ L. S. Shulman, *Those Who Understand: Knowledge Growth in teaching*, http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf, [dostęp: 14.09.2013].

²⁹ A. Męczkowska, *Kompetencje* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003, s. 693.

³⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 87-88.

kulturowy środowiska życia i wzrastania przyszłego nauczyciela, jakoś naśladowanych przez niego wzorców, specyficzne cechy charakteru ułtwiające np. kontakty interpersonalne czy zakresy zaangażowania w wypełnianie swoich obowiązków, samodoskonalenie pozwalające osiągać coraz wyższe etapy rozwoju zawodowego³¹. Trzeba też uwzględnić osobiste teorie na temat zawodowego funkcjonowania, pozwalające konstruować wizję siebie w zawodzie. Nie bez znaczenia jest tu i relacja pomiędzy ogólną wiedzą o świecie, a tymi jej aspektami, które odnoszą się do wiedzy na temat praktycznych aspektów zawodu.

Konkretyzując pojęcie kompetencji nauczyciela, warto też przywołać to ich znaczenie, które jest najbardziej ogólne i trafne zarazem, jako że uwzględnia wiedzę, umiejętności, dyspozycje i postawy niezbędne do tego, by móc skutecznie realizować zadania wynikające z określonej koncepcji edukacyjnej³².

W literaturze pedeutologicznej można znaleźć bardzo wiele sposobów klasyfikowania kompetencji nauczyciela, w zależności od kryteriów przyjętych przez ich twórców. Będą to więc **kompetencje**: osobowe, intelektualne, dydaktyczne, tj. prakseologiczno-pedagogiczne, wychowawcze i zewnętrzne (Cz. Banach), praktyczno-moralne i techniczne (R. Kwaśnica); bazowe, konieczne i pożądane (S. Dylak); merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne, techniczne, ewaluacyjne, autoedukacyjne (W. Strykowski); autokreacyjne, prakseologiczne, komunikacyjne, kooperacyjne, kreatywne, informatyczne, moralne, ewaluacyjne i badawcze (E. Piotrowski)³³ i wiele innych.

³¹ Użyte tu określenie „etapy rozwoju zawodowego” odnosi się do dynamiki rozwoju zawodowego nauczycieli zaproponowanego przez H. Kwiatkowską w oparciu o fazową teorię rozwoju człowieka Habermasa-Kohlberga-Eriksona (stadium przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne) [w:] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 204, nie zaś do formalnych etapów rozwoju zawodowego nauczyciela znormalizowanego w Ustawie *Karta Nauczyciela* (nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany – art. 9a, <http://karta-nauczyciela.org/>, [dostęp 5.02.2014].

³² E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997, s. 52.

³³ Cz. Banach, *Cechy właściwości osobowościowe nauczycieli* [w:] A. Jopkiewicz, *Edukacja i rozwój. Jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie*, Kielce 1995, s. 210; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2004, s. 298-305; S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 37-38; W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań: eMPI2, 2003, s. 24-25; E. Piotrowski, *Kompetencje nauczyciela jako kierunek adaptacji do pełnienia*

Wszystkie przywołane tu (choć ze względu na ograniczenie miejsca nie wyczerpujące zagadnienia) klasyfikacje oczekiwań względem nauczyciela, zawarte w sposobach rozumienia poszczególnych jego kompetencji, są istotne punktu widzenia efektów, jakie osiągać powinni uczniowie tak kompetentnych nauczycieli.

R.I. Arends pisząc o **skutecznym nauczaniu**, jako wyniku działania efektywnych nauczycieli, zwraca uwagę na cztery najważniejsze w tej kwestii elementy: 1/ władanie zasobem wiedzy o naukowych podstawach nauczania, 2/ dysponowanie repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego, 3/ wykazywanie postaw i umiejętności niezbędnych dla systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów oraz 4/ pojmowanie nauki nauczania, jako procesu ustawicznego, tak by nauczanie było udziałem „ludzi biegłych w przedmiocie nauczania, którzy jednocześnie troszczą się o dobro swoich uczniów; ludzi dla których miarą sukcesu zawodowego są osiągnięcia szkolne i społeczna dojrzałość uczniów”³⁴. Przywołany tu autor stawia te wymagania wszystkim nauczycielom, niezależnie od szczebla nauczania, przedmiotu i typu szkoły, po to, aby mogli właściwie realizować przypisane im **funkcje**: 1/ kierowniczą (przewodzenie grupie uczniów), 2/ interakcyjną (nauczanie w bezpośrednim kontakcie z uczniami) i 3/ organizacyjną (współpraca z innymi)³⁵.

Charakteryzując **profesjonalne postępowanie nauczycieli** wpisane w ich kompetencje, S. Kowalik wymienia trzy tworzące je rodzaje wiedzy: 1/ potoczną, 2/ instytucjonalną i 3/ naukową. Pierwszą z nich – *potoczną* – nazywa wiedzą zdroworozsądkową, czy też doświadczeniem życiowym nabywanym przez całe życie w różnych sytuacjach, w których uczestniczymy albo tylko je obserwujemy. Niepowtarzalność kolei życiowych każdego człowieka powoduje, że ten rodzaj wiedzy wymyka się wszelkim sposobom formalnego jej klasyfikowania powodując, że będzie ona u każdego odmienna.

Drugim rodzajem wiedzy – *instytucjonalnej*, regulującej skuteczne działanie nauczyciela jest znajomość i stosowanie norm formalnych (w postaci aktów prawnych, takich jak: ustawy, rozporządzenia, wytyczne, regulaminy) podobnych bądź tożsamy, obowiązujących w większości placówek określonego typu oraz norm nieformalnych, odno-

ról zawodowych [w:] J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, Częstochowa 2009, s. 100-102; K. Denek, *Nauczyciel – jego tożsamość, role i kompetencje*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2011, nr 3, s. 9-10.

³⁴ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 2002, s. 36.

³⁵ Ibidem, s. 41.

szących się do repertuaru zachowań i zwyczajów funkcjonujących w konkretnej instytucji (relacje wewnątrz grona pedagogicznego, wzajemne odniesienia nauczycieli i rodziców, czy uogólnione sposoby traktowania uczniów).

Trzeci rodzaj wiedzy – *naukowej*, dotyczy teoretyczno-badawczego wyodrębnienia tych elementów rzeczywistości edukacyjnej, które pozwolą nauczycielom działać skutecznie. Opierają się one głównie na tych pedagogicznych celach, dyrektywach i wytycznych, które skonstruowane zostały, jako najpewniejsze sposoby osiągnięcia określonych wcześniej celów działania³⁶,

Istotną kwestią, na którą Kowalik zwraca uwagę jest współwystępowanie u nauczyciela wszystkich tu wymienionych rodzajów wiedzy, które warunkować będą efektywność jego profesjonalnego działania.

Warto jeszcze przywołać bardzo istotną propozycję H. Kwiatkowskiej, która za jedną z podstawowych kompetencji profesjonalnych nauczyciela uważa **zdolność do tworzenia wiedzy**, nazywając ją wręcz podstawową zdolnością w pracy pedagogicznej. Jest kwestią bezsporną, iż „nauczyciel w swych decyzjach zawodowych często wykracza poza repertuar znanych praw, albo działa wbrew nim. Żeby działać, musi stworzyć nowe zasoby intelektualne i instrumentalne, które są mu potrzebne do zinterpretowania niestandardowej sytuacji oraz do działania na miarę jej złożoności”³⁷.

Można postawić tu pytanie: dlaczego z kompetencjami nauczycieli wiąże się aż tak duża ich różnorodność i tak wiele wymiarów je definiuje? Odpowiedź nie przysparza zbyt wielu trudności. Ta złożoność wiedzy, umiejętności, sprawności i kontekstów związanych z osobistymi doświadczeniami jest konieczna dla osiągnięcia **metakompetencji**, jaką stanowi ich **zdolność do kształtowania kompetencji i postaw uczniów**, czyli pełnego realizowania zadań wynikających z pełnionych przez nich ról.

Culture of can, czyli kształtowanie postawy: chęć i moge

Dokumenty oświatowe regulujące efekty kształceniowego oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego, określają dość szczegółowo zestaw kompetencji i postaw, jakie instytucje edukacyjne (w tym zwłaszcza szkoły – poprzez nauczycieli) powinny ukształtować. Wymienia się tu postawy interpersonalne (tworzenie właściwych relacji

³⁶ Kowalik S., *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Warszawa 2011, s. 34-36.

³⁷ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 74.

z innymi ludźmi), moralne (uwewnętrznianie wartości ogólnoludzkich), prospołeczne (działania na rzecz innych), obywatelskie/demokratyczne (działania na rzecz poprawy warunków życia społecznego), duchowe (religijne), i wiele innych. Mówiąc *szkoła* w istocie mamy na myśli nauczycieli, którzy powinni dysponować wiedzą, umiejętnościami i narzędziami do ich urzeczywistniania w rozwijaniu osobowości uczniów. Bardzo często w codziennej pracy z uczniami czy wychowankami, pomija się kwestię kształtowania tych postaw, które w sposób szczególny rzutują na jakość szkolnego i pozaszkolnego życia dziecka, a potem dorosłego człowieka. Mowa tu o jednej z postaw intrapersonalnych, czyli tych, które tworzą nasz stosunek do siebie samych – postawy własnej sprawczości. Jest ona bezpośrednio związana z poczuciem własnej wartości i przekonaniem o własnej skuteczności w osiąganiu celów zarówno zewnętrznych, jak i tych wynikających z wewnętrznych motywacji każdej osoby.

Terrell Heick³⁸ zwracając uwagę na potrzebę rozwijania u uczniów zróżnicowanych kompetencji, a nie tylko tzw. wiedzy szkolnej i umiejętności z nią związanych, postuluje wdrożenie kultury „mogę” (*culture of can*), która jest postawą wychodzącą poza poczucie własnej wartości i skuteczności. Jej pojawienie się w sposobie funkcjonowania młodego człowieka, powinno poprzedzać rozpoczęcie formalnej edukacji. Biorąc jednak pod uwagę fakt dużego zróżnicowania potencjałów kulturowych środowisk rodzinnych, z jakich wywodzą się dzieci, może okazać się, że to szkoła, a ściślej ujmując – nauczyciel będzie tym, który jako pierwszy uświadomi dziecku jego własne możliwości i pokaże, jak twórczo z nich korzystać, nie tylko w szkole, ale przede wszystkim w życiu. Nie każdy tę świadomość, czy umiejętność posiada. Wielu musi się jej nauczyć. Rolą nauczyciela jest więc takie organizowanie przestrzeni uczenia się, aby tworzyć pole konstruowania doświadczeń w tym obszarze. W jaki sposób to zrobić? S. Berman proponuje trzy rozwiązania w tym zakresie: tworzenie bezpiecznego środowiska uczenia się, podążanie za myśleniem ucznia i koncentrowanie się w nauczaniu bardziej na zadawaniu pytań, niż udzielaniu odpowiedzi³⁹. Te propozycje odnoszą się do emocjonalnego zaangażowania, z którego nie trzeba rezygnować, bo dzięki niemu możemy dojść do modelu przejmowania przez uczących się odpowiedzialności, za realizację celów, które nawet jeśli nie sami

³⁸ <http://www.edutopia.org/blog/creating-a-culture-of-can-terrell-heick> [dostęp 21.11.2013].

³⁹ S. Berman, *Thinking in Context: Teaching for Open-Mindedness and Critical Understanding* [w:] A. L. Costa (red.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, 2001, s.12-13.

sobie wyznaczają, to przez uwewnętrznienie i afektywne do nich nastawienie, zoptymalizują ich realizację.

To *stopniowe uwalnianie modelu odpowiedzialności* jest pierwszym z zaproponowanych przez Heicka sposobów kreowania postawy „mogę”. Najtrafniej można ją ująć w słowa: „pokaż mi – pomóż mi – daj mi”. Stopniowe uwalnianie, odnosi się tutaj do powolnego przechodzenia w procesie nauczania-uczenia się od działań pod kontrolą wspierającego nauczyciela, przez kooperację z innymi kompetentnymi osobami, aż do uzyskania niezależnej od nikogo samodzielności ucznia – ona jest celem i końcowym efektem. Oczekiwanie, że uczeń przejmie kontrolę nie polega na rzuceniu go na głęboką wodę i nakłanianiu do posługiwania się wiedzą czy umiejętnościami, nawet jeśli nie jest jeszcze na to gotowy. Ważne jest tu stworzenie przez nauczyciela pewnych wzorcowych pomysłów i praktyk, które pozwolą uczniowi osiągnąć niezależność, stanowiącą jego stały rys osobowościowy.

Druga możliwość osiągnięcia postawy „mogę” to *pozwolenie uczniom na tworzenie kultury uczenia się* poprzez generowanie w czasie lekcji dobrych nawyków, podczas prowadzenia dyskusji, tworzenia odpowiedniego nastroju w trakcie wspólnego wykonywania zadań. Ważne, aby nie były to próby wertykalnego narzucania tej kultury przez nauczyciela, ale wzmocnianie przez niego pozytywnych przejawów zachowań uczniów, polegające na wspomaganiu, kibicowaniu im, wsparciu emocjonalnym, pozytywnym feedbacku w trakcie trwania długoterminowych projektów. Doświadczając takich przejawów zachowania ze strony nauczyciela, z czasem włączają je w repertuar swoich własnych.

Trzecią możliwością sugerowaną przez Heicka są *zróżnicowane i autentyczne miary sukcesu*, które mogą zaważyć na dobrych lub złych doświadczeniach dziecka z nauką, a w dużej mierze zależą od nauczyciela. Odnosi się ono do różnorodnych tematów prac pisemnych, ilości wyborów działań projektowych czy samodzielnie konstruowanych zadań, ale także do proponowania przez nauczyciela wielu kategorii oceny końcowych efektów. Dzięki temu uczniowie poprzez głębsze zaangażowanie w działania dla nich atrakcyjne, a także uwzględniające ich indywidualne możliwości i zainteresowania, tworzą własne motywacje do uczenia się, określają swoje standardy jakości wykonania zadań i własne miary ich sukcesu.

Sytuacja idealna wymaga, aby te umiejętności już na etapie profesjonalizacji zawodowej były kształtowane u przyszłych nauczycieli.

Konkluzje końcowe

Konsekwencje tempa i zakresu, czy jak możemy dzisiaj powiedzieć, nieprzerwanie postępującego multiplikowania się wiedzy w każdej wybranej dziedzinie, każą przyjąć pokorną postawę pogodzenia się z faktem, że nie jesteśmy w stanie wszystkiego się nauczyć, ani do wszystkiego samodzielnie dotrzeć. Choć faktem jest, że zaawansowana technologia coraz bardziej ułatwia samodzielne zdobywanie informacji, potrzebna jest nam wiedza dotycząca tego, jak należy to robić, uwzględniająca zestaw najbardziej istotnych kompetencji człowieka przystosowanego do wyzwań współczesnej i przyszłej rzeczywistości. Mowa tu o umiejętności efektywnego działania indywidualnego i równie ważnej współpracy z innymi, o której E. C. Wragg pisze, że dzięki niej „starania jednostki zostaną zwielokrotnione i wzmocnione (...) a ważne problemy społeczne, techniczne, i naukowe będą rozwiązywane przez mniejsze albo większe zespoły ludzi o wysokich specjalistycznych kwalifikacjach, chętnych i umiejących służyć swoimi kwalifikacjami innym”⁴⁰. A jeśli już przy pomocy innych (nauczycieli) i przy użyciu wysoce zaawansowanych technologii, dotrzemy do informacji pozwalających budować indywidualne struktury wiedzy, potrzebne będzie wykorzystywanie umiejętności jej analizowania, rozumienia, wartościowania i wykorzystywania we wspólnym działaniu, czyli kolejne kompetencje, w których należy nabyć w przestrzeni intelektualnego oddziaływania przy udziale nauczycieli. Wobec powyższego ich rola, choć już utracili pozycję dominującego źródła informacji w transmisji wiedzy, choć zasadniczo zmieniona, nieprędko (jeśli w ogóle) stanie się zbędna.

Na marginesie rozważań o zróżnicowaniu kompetencji nauczyciela, a zatem oczekiwaniach kierowanych pod jego adresem, warto wspomnieć o pewnej istotnej kwestii, na którą wskazywał W. Brezinka, by nie pomylić ich (oczekiwań) z przesadnymi i nierealistycznymi roszczeniami, powstającymi wtedy, kiedy na nauczycieli przerzuca się zbyt wiele zadań wychowawczych, których nie mogą spełnić ze względu na obiektywnie istniejące przeszkody. Skutkiem tego jest, jak to określa Brezinka, mimowolne sprzyjanie minimalizmowi, jako że „od kogo wymaga się zbyt wiele i w sposób nierealistyczny, ten ze względu na zrozumiałą samoobronę doświadcza pokusy, by nie czynić nawet tego, czego można się po nim spodziewać”⁴¹. Nie znaczy to oczywiście, że modeli

⁴⁰ E. C. Wragg, *Trzy wymiary programu*, Warszawa 1997, s. 26-27.

⁴¹ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Kraków s. 240-241.

kompetencyjnych nie należy tworzyć, bądź je zawęzić. Chodzi o to, aby je znać i stosować racjonalnie, to jest w sposób możliwie rzetelny i zgodny z możliwościami, mając w pamięci fakt, że zawód nauczyciela wciąż możemy (za Z. Freudem)⁴² zaliczać do „zawodów koniecznych acz niemożliwych”, czyli takich, w których wymagania i przypisywane oczekiwania z jednej strony są konieczne, a z drugiej niemożliwe do spełnienia. I na tym właśnie polega ich paradoks.

Bibliografia

- Aichhorn A., *Verwahrloste Jugend*, Bern 1974.
- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 2002.
- Berman S., *Thinking in Context: Teaching for Open-Mindedness and Critical Understanding* [w:] A. L. Costa (red.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, 2001.
- Berry D. C., Dienes Z., *Implicit learning: Theoretical and empirical issues*, Hillsdale 1993.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Kraków 2007.
- Chmielewska-Długosz A., *Koleżeńskie doradztwo, czyli o kulturze uczenia się od siebie nawzajem. Doświadczenia niemieckich pedagogów i nauczycieli*, Kraków 2007.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
- Denek K., *Nauczyciel – jego tożsamość, role i kompetencje*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2011, nr 3.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Flavell J. H., *Metacognition and cognitive monitoring*. „American Psychologist” 1979, 34, 906-911.
- Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997.
- <http://sjp.pwn.pl/szukaj/mozaika> [dostęp 17.11.2013].
- <http://www.edutopia.org/blog/creating-a-culture-of-can-terrell-heick>, [dostęp: 21.11.2013].
- <http://karta-nauczyciela.org> [dostęp 5.02.2014].

⁴² A. Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*, Bern 1974, s.7 [za:] A. Chmielewska-Długosz, *Koleżeńskie doradztwo, czyli o kulturze uczenia się od siebie nawzajem. Doświadczenia niemieckich pedagogów i nauczycieli*, Kraków 2007, s. 7-8.

http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdfShulman_1986.pdf [dostęp 14.09.2013].

Jackson P. W., *Life in classroom*, New York 1968.

Jeans B., „Pedagogical Knowledge: Text and Context”, maszynopis referatu przedstawionego na XIII Annual Seminary of the International Society for Teacher Education, Comburg, Germany 1993.

Kawecki I., *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Kraków 2004.

Kowalik S., *Psychologia uczenia i nauczyciela*, Warszawa 2011.

Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2009.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2004.

Kwaterna A., *Praktyczne implikacje zniekształceń poznawczych i ich znaczenie w wyjaśnianiu (d)efektów skutecznego oddziaływania nauczycieli – wybrane zagadnienia* [w:] A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Kraków 2014.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.

Maciuszek J., *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*, Warszawa 2013.

Morreale S. P., Spitzberg B. H., Barge J. K., *Komunikacja między ludźmi*, Warszawa 2007.

Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.

Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2008.

Piotrowski E., *Kompetencje nauczyciela jako kierunek adaptacji do pełnienia ról zawodowych* [w:] J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, Częstochowa 2009.

Platon, *Parmenides. Teajtet*, przeł. W. Witwicki, Kęty 2002.

Polanyi M., *The Tacit Dimension*, Chicago 1966.

Pondel M., *Wybrane narzędzia informatyczne pozyskiwania wiedzy i zarządzania wiedzą*, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu”, nr 975, Wrocław 2003.

Reber, A. S., *Implicit learning and tacit knowledge*, „Journal of Experimental Psychology”, 1989, 118, 219-235.

Ryle G., *The concept of mind*, New York 1949.

Schon D. A., *The Reflective Practitioner*, New York 1983.

Shulman L. S., *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, „Harvard Educational Review”, 1987, 57, 1.

Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2007.

Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.

Woolfolk A., *Educational Psychology*, Boston 2001.

Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne

Joanna M. Łukasik

Wstęp

Życie we współczesnym, nieustannie zmieniającym się świecie zmusza „współczesnego człowieka do wysiłku intelektualnego pozwalającego zarówno na rozumienie świata, jak i bycie w świecie. Rozumienie świata, w którym żyjemy, zdolność do radzenia sobie z sytuacjami, na jakie natrafiamy, jakie organizujemy, w jakich uczestniczymy wymaga od nas określonej wiedzy”¹. Zatem funkcjonowanie w świecie zmiany wymaga od człowieka wiedzy, ale również namysłu i refleksyjności, krytycznego spojrzenia.

Świat zmiany jest szczególnie bliski nauczycielowi. Dzieje się tak z wielu powodów: on każdego dnia doświadcza zmiany w sytuacjach dydaktycznych, wychowawczych, jest świadkiem niepowtarzalności i zmienności, w pewnym sensie również nieprzewidywalności doświadczeń w przestrzeni własnej pracy zawodowej i równocześnie jest inicjatorem i promotorem zmiany (wdraża nowości, profesjonalne rozwiązania wykraczające poza utarte schematy). To powoduje, że jego działanie nie przedkłada pewności, niemożliwości popełnienia błędu nad refleksyjność, pedagogiczną wartość wahania i namysłu w decydowaniu pedagogicznym². Błędne byłoby bowiem przyjęcie założenia, że wyposażenie w wiedzę naukową i dydaktyczną (wyposażenie w gotowe przepisy, przedmiotowa identyfikacja z rolą) jest wystarczającym czynnikiem nauczania w świecie zmiany. W świecie zmiany pożądanym jest nauczyciel na nią otwarty, który poddaje ją krytycznej analizie, refleksji i jednocześnie przygotowuje uczniów do świadomego udziału w niej. Wynika to z tego, że współczesny świat zmienia się w sposób, „który stale zaprzecza prawdzie istniejącej wiedzy”³. W tym świecie adaptacyjny model nauczyciela nie jest w stanie sprostać wymaganiom i wyzwaniom. Możliwość zakorzenienia się w nieustannej zmianie wymaga namysłu

¹ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń 2001, s. 9.

² Ibidem.

³ Z. Bauman, *Razem osobno*, Kraków 2003, s. 110.

i refleksyjności⁴. Stąd pojawiła się koncepcja nauczyciela – refleksyjnego praktyka, który analizuje swoje działanie, a w sytuacjach niepewnych i wyjątkowych potrafi znaleźć rozwiązanie adekwatne do zaistniałej sytuacji. Refleksyjny praktyk to nauczyciel, który „wie-co”, „wie-jak”, „wie-dlaczego”, „wie-kto” i „dlaczego ja”⁵.

Nauczyciel może być przygotowany do funkcjonowania w świecie zmiany. Jest to możliwe między innymi poprzez edukację przez zdarzenia krytyczne, która umożliwia doświadczanie rzeczywistości, zdobywanie wiedzy i umiejętności, dzięki temu, że doświadczenie staje się czynnikiem rozwoju i zmiany a nie oporu i stagnacji. W prezentowanym artykule skoncentrowano się na takiej edukacji nauczycieli z wykorzystaniem koncepcji Davida Trippa.

Rozumienie świata i pełnionej roli zawodowej przez nauczycieli

Z badań prowadzonych przez pedeutologów wyłania się obraz nauczyciela jako osoby biernej, uległej, bezrefleksyjnej. Przejawia się to między innymi w tym, że nauczyciele uważają, iż przemiany są niezwykle ważne i powinny się dokonywać, jednakże autorstwo przemian nie jest obiektem ich zabiegów, dystansują się do nich⁶. Zdecydowanie lepiej czują się w sytuacjach ściśle określonych przydziałów obowiązków, czyli zewnętrznego zarządzania ich pracą⁷. To przekład się na mało krytyczne spojrzenie na rzeczywistość, przemiany zachodzące w świecie, ujmowanie siebie i uczniów w tej rzeczywistości oraz namysł nad światem, sobą w świecie, własnym rozwojem i możliwością dokonywania wyboru czy zmiany. Nauczyciele o standardzie przedmiotowym, adaptacyjnym ujmują rzeczywistość przez

⁴ Por. J. Rutkowiak, *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*, Warszawa 1982; M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007; M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t.5, Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności, Gdańsk 2010; M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń 2001; M. Nowak-Dziemianowicz, *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia, zmiany* [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, E. Kurantowicz (red.) *Narracja – Krytyka – Zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wrocław 2007; M. Nowak-Dziemianowicz M., *Narracja – Tożsamość – Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, „Terazniejszość. Człowiek. Edukacja” 2011, nr 3; M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Kraków 2012.

⁵ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela...*,

⁶ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.

⁷ Por. Ibidem oraz M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela...*,

pryzmat hierarchicznych zależności i wykazują tendencję do odnajdowania się w tym układzie przez uległe, bezrefleksyjne podporządkowanie siebie i innych odgórnym decyzjom. Zatem ich sposób interpretowania świata, rozumienia rzeczywistości przekłada się na sposób funkcjonowania w roli zawodowej.

Z badań H. Kwiatkowskiej⁸, która analizowała sposoby funkcjonowania nauczycieli w roli zawodowej w kontekście pełnionych funkcji i powierzonych zadań wynika, że najczęściej jest nauczycieli funkcjonujących zgodnie z przepisem roli, a więc nauczycieli o standardzie przedmiotowym (tzw. bycie w roli, tu lojalność wobec roli nie podlega dyskusji, rola rozumiana jest jako zbiór zewnętrznie narzuconych wymagań, a ich wypełnienie gwarantuje pewność i satysfakcję). Jest to reakcja na rodzaj oczekiwań społecznych w postaci nauczyciela dyspozycyjnego. Następną grupą to nauczyciele zagubieni, wykonujący swój zawód bez większego namysłu, w sposób bezrefleksyjny (cehuje ich powierzchowność w odbiorze rzeczywistości pedagogicznej, przy braku pogłębionej interpretacji i rozumienia faktów, pewność działania i brak autorefleksji). Ostatnią grupę stanowią nauczyciele, którzy pokonali opór konwencjonalnych wymagań i funkcjonują w sposób autonomiczny (świadoma forma niezależnego nauczycielstwa, wyzwolonego z przepisów zewnętrznie narzuconej roli, nauczycielstwa indywidualnej odpowiedzialności, utożsamiającego się ze swym działaniem, biorącego za nie odpowiedzialność). Tych jest jednak najmniej.

Adaptacyjny, bezrefleksyjny, przedmiotowy sposób funkcjonowania nauczycieli w roli potwierdzają też późniejsze badania H. Kwiatkowskiej⁹ nad tożsamością nauczycieli. Autorka zauważa, że wśród nauczycieli dominuje tożsamość o standardzie przedmiotowym, na co wskazuje identyfikowanie się nauczycieli z tożsamością moratoryjną (np. odraczanie działań odpowiedzialnych), nadaną (podporządkowywanie się komuś lub czemuś) i rozproszoną (minimalizowanie własnego wysiłku przy maksymalizowaniu własnych korzyści). Podobne wyniki uzyskała M. Nowak-Dziemianowicz¹⁰. Z jej badań wyłania się obraz nauczycieli niezadowolonych z pełnionej roli zawodowej, sfrustrowanych sytuacją panującą w szkole, biernych i niezdolnych do zmiany, którzy nie znajdują żadnych strategii rozwiązania

⁸ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, s. 74-75.

⁹ Por. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*

¹⁰ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela...*, zob. też. J. Łukasik, *Łuki w kształceniu nauczycieli* [w:] W. Kremien, T. Lewowoicki, S. Sysojewa (red.), *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*, Warszawa – Kraków 2010; J. Łukasik J., *Między szkołą a domem. Role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela*, Kraków 2009.

niekorzystnych sytuacji. Mimo zauważania ich i poczucia niezadowolenia, nie inicjują działań zorientowanych na zmianę. Dyskomfort nie staje się motorem zmiany, a raczej utwierdza ich w biernym przystosowaniu do rzeczywistości nie przynoszącej satysfakcji. W większości badani nauczyciele to osoby o zewnętrznym umiejscowieniu kontroli wzmocnień, o orientacji adaptacyjnej, uległym sposobie funkcjonowania w roli. Zdaniem badaczki nie widzą oni związku między własnymi działaniami a ich skutkami, postrzegając życie w kategoriach losu, przypadku.

Z badań prowadzonych nad realizacją zadań zawodowych przez nauczycieli wynika, że również wielu z nich funkcjonuje w roli zawodowej w sposób autonomiczny. Są to osoby o wewnętrznej kontroli, refleksyjne, traktujące doświadczenia zawodowe jako źródło i możliwość rozwoju oraz zmiany, a także dokonujące zmiany z poczuciem odpowiedzialności¹¹. Jednak jest ich zdecydowanie mniej¹².

Sumując, można powiedzieć, że nauczyciele:

- doceniają przemiany i rozumieją ich wartość – autorstwo przemian nie jest obiektem ich zabiegów (dystans);
- brak im krytycznego spojrzenia na rzeczywistość, przemiany zachodzące w świecie, ujmowanie siebie i uczniów w tej rzeczywistości;
- postrzegają rzeczywistość przez pryzmat hierarchicznych zależności (podporządkowanie siebie i innych odgórnym decyzjom);
- czują się bezpiecznie w sytuacjach ściśle określonych przydziałów, obowiązków (zewnętrzne umiejscowienie kontroli wzmocnień);
- funkcjonują w roli najczęściej w sposób przedmiotowy i bezrefleksyjny, a nie autonomiczny (dominacja tożsamości o standardzie przedmiotowym);
- brak umiejętności radzenia sobie z rzeczywistością szkolną naraża nauczycieli na stres oraz wypalenie zawodowe¹³.

¹¹ Zob.: J. Michałak-Madalińska J., *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie*, Łódź 2012; J. M. Michałak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Łódź 2007; W. Dróżka, *Nauczycielska dojrzałość: pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli* 2004, Kielce 2005; W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich* 2004, Kielce 2008; H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – Wzory – Pola dyskursu*, Toruń 2012; R. Ligus, *Biograficzna tożsamość nauczycieli: historie z pogranicza*, Wrocław 2009.

¹² H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli...*, H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela...*

¹³ Ibidem oraz H. Kędzierska, *Kariery zawodowe...*, J. Pyżalski, D. Merez (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli: pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków 2010.

Wobec powyższego należy prześledzić przyczyny adaptacyjnego, przedmiotowego funkcjonowania nauczycieli w roli zawodowej.

Tabela 1. Przyczyny przedmiotowego funkcjonowania nauczycieli w roli zawodowej.

Edukacja	<ul style="list-style-type: none"> • brak spójności między teorią a praktyką • brak stosowania zdobytych umiejętności w praktyce szkolnej • brak refleksji i poszukiwania działań alternatywnych • niewystarczające przygotowanie z zakresu psychologii i pedagogiki • brak zajęć z zakresu autodiagnozy, projektowania rozwoju • brak umiejętności przyjmowania informacji o sobie przez nauczycieli
Polityka oświatowa	<ul style="list-style-type: none"> • podporządkowanie przepisom roli • wtłoczenie w ściśle określone ramy zawodowych obowiązków i powinności, z których nauczyciel jest rozliczany
Rekrutacja	<ul style="list-style-type: none"> • brak selekcji do zawodu na poziomie wyboru kierunku studiów, specjalności nauczycielskiej • przypadkowy wybór zawodu • powszechne przekonanie o łatwości zdobycia kwalifikacji nauczycielskich • niski odsiew w czasie studiów (ekonomia uczelni)

Opracowanie własne na podstawie źródeł: M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997; H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk 2005; H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000; B. D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza-biegłość-refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998; M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń 2001; M. Nowak-Dziemianowicz, *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia, zmiany* [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, E. Kurantowicz (red.), *Narracja – Krytyka – Zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wrocław 2007; M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracja – Tożsamość – Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2011, nr 3; M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Kraków 2012; W. Dróżka, *Nauczyciel pod presją nierówności społeczno-edukacyjnych (Na kanwie pamiętników średniego pokolenia nauczycieli 2004)* [w:] R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, Kraków 2010.

Analizując przyczyny adaptacyjnego funkcjonowania nauczycieli w roli zawodowej należy zastanowić się jakie działania podjąć, aby dokonała się zmiana w sposobie ich myślenia o świecie, o sobie i własnej pracy, a także rozumienia i funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej.

Oczekiwania może spełnić refleksyjny praktyk, który poddaje refleksji, analizie sytuacje i zdarzenia w których uczestniczy, by je zrozumieć, zmodyfikować i łatwiej radzić sobie z tym co zmienne, nieznane, nieprzewidywalne. Łączy w sobie „badacza” i „sprawcę zmian”. Jego namysł nad doświadczeniami jest drogą i okazją do zdobywania zupełnie innego typu wiedzy, stwarza możliwość budowania samowiedzy. Istnieje zatem potrzeba przygotowania nauczyciela, który jest:

- „sprawcą” zmiany – mającym poczucie wpływu na sytuacje edukacyjne, zdarzenia, modyfikowanie ich oraz zwiększającym stopień zarządzania własną aktywnością umysłową,
- refleksyjny – nie mechanicznie „wkuwa na pamięć”, ale pojmuje sensu przyswajanego przedmiotu, uczy się ze zrozumieniem, analizuje i konfrontuje wiedzę z rzeczywistością, uczy się z doświadczenia,
- „otwartym umysłem” – co oznacza, że „bierze w nawias” istniejącą rzeczywistość i poddaje krytycznej analizie to wszystko, co zwykle traktuje się jako naturalny i „prawdziwy” porządek rzeczy,
- wewnętrzsterowny – czyli podejmuje działania dla satysfakcji wynikającej z samej aktywności, kieruje się kompetencjami, a nie zakazami czy nakazami. Jeśli zadania w pracy traktowane są przez nauczyciela jako wewnętrzny wymiar własnej egzystencji wówczas pobudzają do refleksji, do zadumy,
- twórczy, innowacyjny – przekracza bariery, schematy, łamie rutynę, ale „nie wyważa otwartych drzwi” (buduje na wiedzy, umiejętnościach i doświadczeniu nowe wzory myślenia i działania),
- odpowiedzialny – rozważa konsekwencje, do których mogą doprowadzić podejmowane działania,
- szczerzy w analizie i ocenie celów i konsekwencji własnych działań¹⁴.

¹⁴ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela...*, s. 176; J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 126 [za:] M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela...*, s. 175.

H. Kwiatkowska podkreśla, że osoba nauczyciela przesądza o jakości szkoły i jest w najwyższym stopniu sprawczym czynnikiem rozwoju ucznia. Działanie nauczyciela jest zaś bardziej skuteczne, im bardziej nauczyciel sam podlega procesom rozwojowym, im bardziej jest świadomy siebie, a także świadomy realizacji przez szkołę jego własnych potrzeb zawodowych oraz egzystencjalnych¹⁵. Zatem istnieje potrzeba przygotowania nauczyciela do rozwoju przez całe życie. Jednym ze sposobów ułatwiających i umożliwiających rozwój jest analiza zdarzeń krytycznych.

System kształcenia nauczycieli a edukacja przez zdarzenia krytyczne

Obecny system edukacji nauczycieli, obejmujący wielostronne kształcenie ze szczególnym uwzględnieniem i naciskiem położonym na rozwój umiejętności pragmatycznych zdobywanych w toku kształcenia modułowego, zakłada przygotowanie nauczycieli do całościowego rozwoju. Jedną z metod, która się do tego przyczynia, a której efekty są zapisane w Rozporządzeniu MNiSW w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17.01.2012r., jest analiza zdarzeń krytycznych¹⁶. Wartość przygotowania do bycia nauczycielem refleksyjnym odzwierciedlają zapisy zarówno w efektach kształcenia wspomnianego rozporządzenia, jak i w modułach (w ich treściach wiedzy, umiejętności i kompetencji). Między innymi w efektach kształcenia, w zakresie umiejętności znajduje się zapis który mówi, że nauczyciel potrafi analizować własne działania pedagogiczne (dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze), wskazywać obszary wymagające modyfikacji (podpunkt n) oraz potrafi zaprojektować plan własnego rozwoju zawodowego (podpunkt o). W zakresie kompetencji społecznych zaś znaleźć możemy w zapisie: nauczyciel ma świadomość znaczenia profesjonalizmu oraz wykazuje cechy refleksyjnego praktyka (podpunkt d). Jeśli chodzi o zapisy w module 2 (przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne) i 3 (przygotowanie w zakresie dydaktycznym) to interesujące z perspektywy niniejszego artykułu treści znajdują się w następujących obszarach: w module 2 w obszarze dotyczącym ogólnego przygotowania pedagogiczno-psychologicznego pojawia się zapis w obszarze wiedzy w zakresie zawodu nauczyciela, jako wiedza o: roz-

¹⁵ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli*, op. cit., s. 52.

¹⁶ Rozporządzenie MNiSW w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17.01.2012 r.

woju profesjonalnym (tu zaś: program wewnętrzny nauczyciela, przygotowanie zawodowe, wiedza prywatna, potoczna i naukowa nauczyciela, uczenie się w miejscu pracy; uczenie się przez całe życie) oraz w zapisie dotyczącym praktyk odbywanych w ramach tego modułu, który dotyczy analizy i interpretacji zaobserwowanych albo doświadczonych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych w tym: konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką (pkt. 5 b) i konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych sytuacji i przeprowadzonych działań (pkt. 5 e). Natomiast w przypadku modułu 3, treści edukacji do bycia refleksyjnym nauczycielem, otwartym na zmiany znajdują się zarówno w treściach kształcenia (w obszarze: szkoła jako instytucja wspomagająca rozwój jednostki i społeczeństwa, pojawia się w treściach: *Modele profesjonalizmu i ich implikacje dla edukacji nauczycieli* oraz *Edukacja do refleksyjnej praktyki*), jak i w zapisie o praktykach (podobnie jak w module 2 w punkcie 5 dotyczącym praktyk), gdzie szczególny nacisk położony jest na analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczonych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych (w tym: konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką (pkt. 5 b); ocena własnego funkcjonowania w toku realizowanych zadań opiekuńczych i wychowawczych (dostrzeganie swoich mocnych stron) (pkt. 5 c); ocenę przebiegu prowadzonych działań oraz realizacji zamierzonych celów (pkt. 5 d); konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych sytuacji i przeprowadzonych działań (pkt. 5 e) i omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów (słuchaczy) (pkt. 5 f). Analogiczny zapis jest w module 5, odnoszącym się do przygotowania do pracy w nauczyciela charakterze nauczyciela kształcenia specjalnego.

Zatem istnieje duże prawdopodobieństwo, że w przygotowaniu do pracy w zawodzie nauczyciela jest wykorzystywana metoda analizy zdarzeń krytycznych. Zastosowanie tej metody nie jest jednak łatwe, bowiem analizy krytycznej doświadczanych zdarzeń może nauczyć wyłącznie nauczyciel akademicki, który sam wie na czym metoda ta polega, stosuje ją w praktyce, a w pracy indywidualnej ze studentem jest jego potencjalnym „krytycznym przyjacielem”.



Analiza zdarzenia krytycznego:

- utrwalenie
- przekształcanie
- weryfikacja

WARUNEK: OBECNOŚĆ KRYTYCZNEGO PRZYJACIELA

Rys. 1. Zdarzenia krytyczne w ujęciu Davida Trippa

Źródło: opracowanie własne na podstawie D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa 1996 oraz J. Szymczak, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu jako egzemplifikacja permanentnej pracy nauczyciela nad własną osobą [w:] Edukacja i praca, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów”, Zeszyt 13, Bydgoszcz 2009 s. 82-92.*

Zdarzeniem krytycznym określa się to, które zaistniało w przestrzeni szkoły (w klasie szkolnej, na korytarzu, w pokoju nauczycielskim i nie tylko), kreowane przez nauczyciela – obserwatora siebie. „To właśnie on, poprzez dokonywanie interpretacji, wydawanie sądu wartościującego, nadawanie znaczenia, czyni zdarzenie krytycznym. Tak naprawdę zdarzeniem, któremu nadaje się wymiar krytyczny (czyli poddaje się wnikliwej analizie), może być każdy incydent, który z określonego powodu zwrócił uwagę obserwatora. Zdarzenie krytyczne powinno być dokładnie opisane (istotne są szczegóły). Jego analizy dokonuje się nie tylko w ograniczonym kontekście, w którym ono zaistniało, ale wychodzi się poza ten kontekst, stosuje się podejście holistyczne”¹⁷. Sam proces analizy zdarzenia krytycznego rozpoczyna się zaś w momencie, kiedy doświadczenia sytuacji zaabsorbują uwagę nauczyciela na tyle, że zapragnie odkryć, co jest ich istotą. Inaczej mówiąc kiedy uzna, że to czego doświadczył stanowi problem

¹⁷ J. Szymczak, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu jako egzemplifikacja permanentnej pracy nauczyciela nad własną osobą [w:] Edukacja i praca, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów”, Zeszyt 13, Bydgoszcz 2009, s. 82.*

i pragnie poszukać jego rozwiązania¹⁸.

David Tripp wyróżnia dwa rodzaje zdarzeń: zdarzenia z biografii zawodowej oraz „wspomnienia wojenne”¹⁹.

Z perspektywy edukacji nauczycielskiej, kształcenia do zawodu nauczyciela istotna jest analiza zdarzeń, w których nauczyciel uczestniczył z racji pełnionej funkcji, czyli zdarzenia z własnej biografii zawodowej, w tym zdarzenia uświadamiane oraz nieuświadamiane²⁰. Zdarzenia uświadamiane to te, z których przypomnieniem nauczyciel nie ma problemu, nawet po długim czasie od ich zajścia. Przypomnienie ich wynika z tego, że są to wydarzenia dla nauczyciela istotne albo też mają tak duży ładunek emocjonalny, że nie może o nich zapomnieć. Zdarzenia nieuświadomione zaś, to te momenty, o których nauczyciel nie chce pamiętać. Jak podkreśla J. Szymczak, są to najczęściej „incydenty postrzegane przez nauczyciela jako trudne, niewygodne, negatywne, a może nawet niegodne, do których nie wypada się przyznać, a więc lepiej uznać, iż nie miał miejsca. Ujawnia się tu problem błędu, pomyłki, nieadekwatnego rozwiązania, do których nauczyciel często nie daje sobie prawa”²¹.

Specyficzny rodzaj zdarzeń krytycznych stanowią „wspomnienia wojenne”. Są to poglądy i konstrukty nauczycielskiej praktyki, które wyrażają się w działaniach nauczyciela. Najczęściej nie mają one charakteru jawnego, zaś ich ukazanie niejednokrotnie przybiera postać dramatyczną (por. Ibidem).

Zaproponowana przez D. Trippa analiza zdarzenia krytycznego ma charakter procesu, którego istotę stanowią trzy etapy:

I. utrwalenie (w formie pisemnej na etapie kształcenia – później omówienie),

II. przekształcanie,

III. weryfikacja.

Zdaniem autora, zdarzenie powinno być poddawane wielokrotnej analizie, zaś pierwsza analiza powinna być traktowana jako tymczasowa. Ważna bowiem jest ciągłość namysłu, dzięki której nauczyciel

¹⁸ por. B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa 1999, s. 108.

¹⁹ D. Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa 1996, s. 121-132.

²⁰ por. J. Szymczak, op. cit., s. 83.

²¹ Ibidem, s. 84.

wciąż poszukuje hipotez i poglądów podatnych na zmiany, korektę i przekształcenia. Zatem analiza zdarzenia nie powinna mieć charakteru ostatecznego, zamkniętego. Uważam, że analizę zdarzeń krytycznych na etapie przygotowania do zawodu nauczyciela można traktować jako wdrażanie do procesu namysłu i zmiany. Dzięki niemu nauczyciel może być dobrze przygotowany do propagowanej przez Daniela Schöna „refleksji nad działaniem”, by z czasem osiągnąć umiejętności „refleksji w działaniu”. Dzięki umiejętności analizy zdarzeń krytycznych, umiejętności snucia namysłu nauczyciel uczy się formułowania własnych, doraźnych teorii, niezależnie od teorii naukowych, jednocześnie wzbogacając własną wiedzę i sposób działania. D. Schön uważa, że refleksja jest namysłem nad pojedynczą czynnością, ale również nad całym działaniem, analizą doświadczenia i wprowadzeniem zmian w sposoby myślenia i bycia nauczyciela, w zależności od sytuacji i jej kontekstów. Refleksja w działaniu jest namysłem w trakcie wykonywania jakiejś czynności. Natychmiastowy namysł krytyczny nad własną wiedzą, myśleniem, działaniem jest oczywiście możliwy głównie u nauczycieli z pewnym doświadczeniem, a równocześnie bogatych w wiedzę teoretyczną i sprawnych wykonawczo. Refleksja nad działaniem ma natomiast znaczenie dla przyszłego postępowania, gdyż jest to namysł nad działaniem, który dokonuje się z pewnym dystansem. Walorem edukacji przez analizę zdarzeń krytycznych do refleksyjności jest wspomniana zdolność do tworzenia wiedzy. Zdolność ta jest możliwa dzięki namysłowi, a jest niezwykle ważna ponieważ, sytuacje edukacyjne są dynamiczne, nacechowane zmianą, nieprzewidywalnością, niepowtarzalnością i brakuje gotowej wiedzy do ich opisywania. Dlatego nauczyciel musi posiadać umiejętność namysłu, a w konsekwencji tworzenia nowych wartości poznawczych w sytuacji praktycznego działania. Zdobyciu tej umiejętności służy między innymi analiza zdarzeń krytycznych D. Trippa.

Warto dodać, że w procesie krytycznej analizy zdarzeń krytycznych, szczególnie na etapie przygotowywania się do pracy zawodowej nauczyciela czy też zdobywania umiejętności stosowania jej w praktyce przez doświadczonych nauczycieli, niezbędna jest zdaniem D. Trippa obecność „Krytycznego Przyjaciela”. Może nim być nauczyciel akademicki, nauczyciel i/lub opiekun praktyk z uczelni lub ze szkoły ćwiczeń, zaś dla czynnych zawodowo nauczycieli – inny nauczyciel, pedagog (coach, tutor, superwizor).

Wśród licznych walorów wpływających z umiejętności wykorzy-

stywania przez nauczycieli w codziennej pracy zawodowej analizy zdarzeń krytycznych można wyróżnić następujące:

- umożliwia zrozumienie własnego postępowania,
- pozwala panować nad własnym zachowaniem, a wprowadzane w nim zmiany dokonują się świadomie, jako konsekwencja namysłu i refleksji,
- inspiruje do poszukiwania rozwiązań alternatywnych, adekwatnych do sytuacji,
- ułatwia rozpoznawanie posiadanych kompetencji oraz ocenę poziom ich rozwoju,
- uświadamia obszary profesjonalizmu, nad którymi powinien podjąć pracę²²,
- motywuje do sięgania po różnorodne źródła wiedzy²³.

Wykorzystanie w edukacji nauczycieli metody analizy zdarzeń krytycznych sprzyja refleksyjności nad własnym działaniem oraz formułowaniu oceny własnego postępowania. Ponadto metoda ta zachęca do stawiania hipotez i weryfikowania ich na podstawie informacji zawartych w literaturze naukowej, do dzielenia się nimi z innymi nauczycielami, a także przyjmowania ich opinii, refleksji, przemyśleń w odniesieniu do określonego zdarzenia krytycznego. Poza tym uświadamia zachowania nauczyciela, co sprzyja poszukiwaniu przyczyn określonego postępowania, by ukazać jego mocne strony, wskazać obszary wymagające pracy nad sobą oraz zachęcić do poszukiwania alternatywnych rozwiązań dotyczących określonej sytuacji w różnorodnych źródłach. Umiejętność wykorzystywania metody analizy zdarzeń krytycznych sprzyjają zatem świadomemu samorozwojowi nauczyciela.

Podsumowanie

Wysokiej jakości praktyczne działania nauczycieli w procesie dydaktycznym nie są możliwe bez odpowiedniego przygotowania merytorycznego oraz motywacji do pracy wykształconej w ścisłym związku z ich rozwojem osobowym. Edukacja poprzez analizę zdarzeń krytycznych może wzmocnić jakość pracy nauczycieli, ich motywację do pracy

²² por. J. Szymczak, op. cit.

²³ M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007, s. 304-305.

oraz samoocenę. Dzięki niej proces nabywania umiejętności nauczania i wychowania jest bardziej świadomy i wzbogacony. W tym celu w edukacji nauczycieli niezbędne jest: wykorzystanie edukacji poprzez zdarzenia krytyczne, wprowadzenie zajęć z zakresu wiedzy o sobie, budowanie sieci wsparcia, wykorzystanie coachingu, superwizji oraz wprowadzenie selekcji wstępnej do zawodu na poziomie rekrutacji.

Bibliografia

- Bauman Z., *Razem osobno*, Kraków 2003.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
- Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004.
- Dróżka W., *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studium pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Kielce 2002.
- Dróżka W., *Nauczyciel pod presją nierówności społeczno-edukacyjnych (Na kanwie pamiętników średniego pokolenia nauczycieli 2004)* [w:] R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, Kraków 2010.
- Dróżka W., *Nauczycielska dojrzałość: pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*, Kielce 2005.
- Dróżka W., *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce 2008.
- Dudzikowa, *Pomyśl siebie... minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., *Wychowanie. Pojęcia-Procesy-Konteksty, t.5, Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, Gdańsk 2010.
- Gołębnik B. D. (red.), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2002.
- Gołębnik B. D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza-biegłość-refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa 1999.
- Kędzierska H., *Nauczyciele polskiej szkoły w poszukiwaniu samoświadomości* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa 2008.
- Kędzierska H., *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – Wzory – Pola dyskursu*, Toruń 2012.

Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.

Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.

Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S. (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000.

Ligus R., *Biograficzna tożsamość nauczycieli: historie z pogranicza*, Wrocław 2009.

Łukasik, J. *Luki w kształceniu nauczycieli* [w:] W. Kremien, T. Lewowicki, S. Sysojewa (red.), *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*, Warszawa – Kraków 2010.

Łukasik J., *Między szkołą a domem. Role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela*, Kraków 2009.

Łukasik J., *O nauczycielskim postrzeganiu prestiżu zawodu nauczyciela* [w:] R. Kwiecińska, M. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, Kraków 2010.

Łukasik J., *O doszkaltaniu i doskonaleniu nauczycieli czyli po co uczy się polski nauczyciel?* [w:] Kwatera A., Cieśla P., *Rola i zadania dydaktyk przedmiotowych w kształceniu nauczycieli*, Kraków 2010.

Michalak-Madalińska J., *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie*, Łódź 2012.

Michalak J. M., *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Łódź 2007.

Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń 2001.

Nowak-Dziemianowicz M., *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia, zmiany* [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, E. Kurantowicz (red.), *Narracja – Krytyka – Zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wrocław 2007.

Nowak-Dziemianowicz M., *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Kraków 2012.

Nowak-Dziemianowicz M., *Narracja-Tożsamość-Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, „Terazniejszość. Człowiek. Edukacja” 2011, nr 3.

Pyżalski J., Merecz D. (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli: pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków 2010.

Rozporządzenie MNiSW w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17.01.2012r.

Rutkowiak J., *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*, Warszawa 1982.

Szymczak J., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu jako egzemplifikacja perma-*

nentnej pracy nauczyciela nad własną osobą [w:] „Edukacja i praca. Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów”, Zeszyt 13. Bydgoszcz 2009.

Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996.

WYCHOWANIE PERSONALISTYCZNE A PODEJŚCIE INDYWIDUALNE

MONIKA JAKUBOWSKA

Zarówno wśród praktyków jak i teoretyków wychowania można zauważyć skrajne podejścia do personalizmu – wywołuje on fascynacje, przyciągając holistyczną wizją człowieka, jak i negację, najczęściej w wyniku nadania mu charakteru konfesyjnego i nieaktualnych metod. Niezależnie od nastawienia wobec personalizmu dość często ma miejsce błędne rozumienie jego istoty, w szczególności zaś przypisywanie mu cech charakterystycznych dla indywidualizmu. Przyczyną takiego stanu może być niedostateczna refleksja antropologiczna oraz schematyczny obraz człowieka, utrwalony przez środki przekazu, pielęgnujące konsumpcyjny styl życia. Dość powszechne wydaje się utożsamianie wychowania personalistycznego z podejściem indywidualnym o podłożu egoistycznym. „Trzeba tu od razu odeprzeć opaczne interpretacje, które wciąż na nowo powstają wokół personalizmu. Personalizm nie jest nową postacią indywidualizmu”¹.

W poniższym tekście staram się zarysować różnicę między personalizmem, traktującym człowieka całościowo i podkreślającym jego godność, a indywidualizmem, czyniącym z pojęcia wolności naczelną zasadę, determinującą godność jednostki. Powyższa problematyka, ułożona na pograniczu filozofii i pedagogiki, wymaga rzetelnego studium, którego nie podejmuję się w tym miejscu zaprezentować. Celem poniższego tekstu jest jedynie zarysowanie istoty przytoczonej różnicy i zachęta do lektury dzieł personalistów, w szczególności tych z nich, którzy zajmują się wychowaniem. W poniższym artykule postaram się przede wszystkim zwrócić uwagę na konsekwencję wyboru określonej antropologii dla praktyki wychowawczej.

Na wstępie warto zaznaczyć, że istnieje wiele nurtów personalistycznych. Dodatkowo samo pojęcie personalizmu było i jest nadużywane przez odnośnienie go do rozmaitych poglądów, w których jest mowa o rozumności, wolności, godności lub indywidualności człowieka, bez względu na podłoże ontyczno-epistemologiczne.

¹E. Mounier, *Co to jest personalizm?*, Kraków 1960, s. 200.

Najczęściej wymienia się trzy nurty personalizmu: chrześcijański, egzystencjalistyczny i ateistyczny. Spotykamy również inne klasyfikacje i podziały, w zależności od przyjętego kryterium. Franciszek Adamski wyróżnia personalizm: metafizyczny, realistyczny, teocentryczny, epistemologiczny, pragmatyczny, pedagogiczny, etyczny, itd., w zależności od kategorii filozoficznych, w których ujmuje się osobę². Jeszcze inną perspektywę podziału przedstawia Ignacy Dec, wyróżniając personalizmy horyzontalne (antropocentryczne, najczęściej ateistyczne), personalizmy teistyczne, teocentryczne i pozatomistyczne i personalizm klasyczny – tomistyczny o orientacji metafizycznej³. Jacques Maritain, personalista tomistyczny, podkreślił podstawową różnicę w definiowaniu człowieka, wynikającą z usytuowania go w centrum lub uznania wyższości Boga, któremu człowiek jest podległy. Odróżnił on dwa rodzaje humanizmów: humanizm teocentryczny i humanizm antropocentryczny⁴. Z kolei Juan Manuel Burgos odróżnia personalizm od humanizmów, podkreślając personalistyczne założenie jedności ontycznej osoby i uznanie wszystkich wymiarów jej bytu cielesno-duchowego⁵. Założenia realistyczne uwalniają personalizm od ideologii, czyniąc go koncepcją niezależną od wpływów politycznych i ekonomicznych.

Wielość myśli, u podłoża których leży personalistyczna wizja człowieka, jest efektem tworzenia w podobnym czasie równoległych koncepcji. Specyfika nurtu filozofii personalistycznej wynika z kontekstu jej powstania. Stanowiła ona odpowiedź na określony problem społeczny i kulturowy pierwszej połowy XX wieku. Jako reakcja przeciwko indywidualizmowi i jego antytezie – kolektywizmowi stanowiła środek oddziaływania na rzeczywistość. Z tego względu filozofia personalistyczna wydaje się być szczególnie istotna podczas analizowania praktyki wychowawczej. W poniższym rozdziale nie będę charakteryzowała poszczególnych nurtów ale postaram się odnieść do wielu autorów, niezależnie od szkoły, którą reprezentują. Pomijam również poruszane często dylematy, czy personalizm jest metodą (E. Mounier), dogmatem (A. Niesiołowski), naturalną podstawą integralnego humanizmu (J. Maritain), kierunkiem filozoficznym (S. Kowalczyk – w odniesieniu do personalizmu chrześcijańskiego), nurtem filozoficznym (F. Adamski), itd.

² F. Adamski, *Wychowanie personalistyczne*, Kraków, 2005, s. 12.

³ I. Dec, *Personalizm w filozofii (próba systematyzacji)* [w:] M. Rusecki (red.), *Personalizm Polski*, Lublin 2008, s. 301-313.

⁴ J. Maritain, *Humanizm integralny*, Rzym 1946, s. 28.

⁵ J. M. Burgos, *Personalizm*, Warszawa 2010, s. 11.

Mylenie personalizmu z jego przeciwieństwem – indywidualizmem, wynika z powierzchownego ujęcia jego istoty. U podstaw refleksji personalistycznej znajduje się dostępne każdemu człowiekowi doświadczenie fenomenu osoby⁶. Osoba jest bytem samoświadomym, wolnym i obdarzonym godnością. Personalizm powstał jako odpowiedź na problem antropologiczny, uwidoczniiony w okresie rozkwitu indywidualizmu liberalnego i kolektywizmu marksistowskiego⁷, jednak nie traci na znaczeniu również dziś, będąc antidotum na tendencje neoliberalne i postmodernistyczne.

Konsekwencją indywidualizmu jest redukcjonizm antropologiczny, czyli skupienie się na jakimś aspekcie ludzkiego życia. Uzyskana w ten sposób wizja człowieka opiera się na wybranej dominancie ideowej. Personalizm realistyczny jest natomiast teorią uniwersalną i neutralną (nie uwikłany w żadną ideologię)⁸, dzięki czemu unika „błędu antropologicznego”⁹.

Zarówno personalizm jak i indywidualizm za punkt centralny swoich rozważań i działań stawia człowieka. Odmienne jest natomiast rozumienie jego istoty. Perspektywa personalistyczna podkreśla, że człowiek rozwija swój potencjał w relacji z innymi, nierzadko – rezygnując z własnych upodobań dla dobra wspólnego. Koncepcje oparte na indywidualizmie upatrują szczęścia człowieka w realizacji osobistych zamierzeń. Współczesny świat stwarza przestrzeń, w której człowiek skierowany ku sobie, podejmuje takie działania, które przyniosą mu określone korzyści.

Pojmowanie dobra

W dużej mierze odpowiedzialność za nadmierną koncentrację na osobistych korzyściach ponosi różnica interpretacji tego, co jest dla człowieka dobre. Bardzo często mamy do czynienia z subiektywnym rozumieniem dobra. Może to wynikać z codziennych doświadczeń zmysłowych – na przykład coś może być dla kogoś dobre (smaczne jedzenie, dobrze dobrane ubranie) lub niedobre (niesmaczne jedzenie, ubranie źle

⁶ J. M. Burgos, op. cit., s. 10.

⁷ Ibidem, s. 13.

⁸ H. Kiereś, *Personalizm* [w:] *Encyklopedia „Białych plam”*, t. XX. *Suplement*, Radom 2006, s. 109-112.

⁹ Pojęcie stosowane przez Jana Pawła II w encyklice „*Centesimus annus*” dotyczy błędnego rozumienia człowieka, które stało się podstawą fałszywej ideologii.

dobrane). W takich sytuacjach można uzależnić ocenę dobre-złe od gustu czy osobistych preferencji. Sprawa wygląda jednak inaczej, gdy dotyczy istoty człowieczeństwa. Rozstrzygnięcie, czy coś jest dobre dla osoby wymaga zdefiniowania kim jest osoba i jaki jest cel jej rozwoju. Decyzje pozbawione tego podstawowego namysłu antropologicznego, są często wynikiem uległości wobec panujących trendów, skutkiem zrywów emocjonalnych czy przyjęcia praktycznych, często niespójnych celów doraźnych. W przypadku wychowania, powyższy problem uwidacznia się na przykład w kontekście przyzwalania na określone zachowania czy postawy. Przedstawię to na prostym przykładzie, jakim jest spożywanie posiłków. Jak już wcześniej pisałam kwestia smaku jest indywidualna, a więc to, co dla kogoś jest smaczne, innemu może nie smakować. Rodzice często starają się nakłonić dziecko do jedzenia potraw mniej dla niego „atrakcyjnych”. Wynika to z potrzeb zdrowotnych dziecka a także świadomości, że dopiero poznaje ono niektóre smaki, zatem jego preferencje mają ograniczoną podstawę. Wielu wychowawców spotyka się z buntem dziecka, który często bardzo ostentacyjnie okazuje niechęć do wybranych potraw. Kapryszenie przy posiłkach może być przejawem egoizmu, skutkiem określonych przyzwyczajzeń, wynikających z nadmiernej koncentracji na własnej osobie. Dziecko wie, że może odsunąć talerz z nielubianą potrawą a w zamian dostanie coś, co akceptuje. W skrajnych przypadkach, niektóre dzieci są skłonne przyjąć jedynie kilka wybranych potraw. Nierzadko taka postawa obejmuje pozostałe aktywności dziecka – prędzej czy później skłoni ono dorosłego do uległości wobec jego kaprysów. Wychowawca staje wobec takich sytuacji wielokrotnie w ciągu dnia. Decyzje, jakie podejmuje są często wynikiem pobudek, niemających uzasadnienia w deklarowanej antropologii. W danej chwili wydaje się, że szczęście dziecka zależy od zmiany zawartości talerza a sama sytuacja nie ma większego znaczenia dla jego wychowania. Należy jednak zadać pytanie o wiele głębsze i perspektywiczne – jakie cechy charakteru pomogą dziecku stać się dobrym człowiekiem oraz co powinno być podstawą jego wyborów? Odpowiedzi na te pytania są konsekwencją przyjętej antropologii, w tym refleksji nad pojęciem dobra.

Subiektywizm poznawczy, charakterystyczny dla indywidualizmu, przeceniając wagę podmiotu w procesie poznania „ztraca pojęcie prawdy jako poznania tego, co niezależne od osoby, i który otwiera drogę do relatywizmu”¹⁰. Tendencje postmodernistyczne, sprzyjające

¹⁰ J. M. Burgos, op. cit., s. 165.

idei indywidualizmu, podkreślają pragmatyzm, tak więc kryterium dobra i prawdy staje się użyteczność. Decyzje podejmowane w oparciu o takie przesłanki mogą wydawać się bez znaczenia dla skutków wychowawczych lub są efektem świadomego działania, nastawionego na kształtowanie *homo oeconomicus*.

Pojmowanie wolności

Podstawą założeń personalistycznych jest godność człowieka, niezależna od jego wolności zewnętrznej¹¹. Wychowawca tworzy relacje wychowawcze w oparciu o godność wychowanka – szanując jego godność i pomagając mu ją zrozumieć i doświadczyć. Traktuje każdego człowieka z troską i powagą, zachęcając do dobrego korzystania z danej mu wolności. Kluczem do rozumienia wolności (nieodłącznie związanej z odpowiedzialnością) jest pojmowanie godności i holistyczne ujęcie człowieczeństwa. Wolność pozwala człowiekowi panować nad samym sobą i decydować kim chce być.

Wolność w rozumieniu personalistycznym jest skierowana „ku” i stanowi wolność wyboru. Ze względu na swoją godność i realizację pełni człowieczeństwa, wolność wyboru jest zorientowana na dobro. Krytycy tej koncepcji upatrują w powyższym założeniu podstaw determinizmu a więc negację wolności. Nie da się zrozumieć istoty wolności bez przyjęcia personalnej koncepcji człowieczeństwa, nierozzerwalnie związanej z dobrem. Osoba – dziecko czy dorosły – staje się szczęśliwa i spełniona, kiedy w wolności wybiera dobro. Proces wychowania polega na przygotowaniu do odróżnienia dobra od zła (w szczególności do odróżnienia „dobra” subiektywnego od dobra uniwersalnego) oraz usposobieniu woli do wyboru dobra. Odbywa się to przez uwrażliwienie człowieka na wartości oraz na pragnienie uczestnictwa w nich. Kryteria oceny rzeczywistości muszą być oparte na prawdzie a nie na subiektywnej i indywidualistycznej interpretacji.

Odminną perspektywę ukazuje indywidualizm, traktujący godność człowieka jako konsekwencję jego wolności. Należy zaznaczyć, że wolność ma tu odwrotny niż w personalizmie kierunek – jest to wolność

¹¹ Więcej na ten temat pisze Victor Frankl, twórca logoterapii, pozwalającej zapelnąć egzystencjalną pustkę, skłaniając pacjenta do poszukiwania sensu życia. Wolność człowieka, w okolicznościach zniewolenia zewnętrznego opisał Frankl w swojej książce *Człowiek w poszukiwaniu sensu*.

„od”. Taka postawa jest zarazem niebezpieczna i nierealna. Zagrożenia przyjęcia powyższej koncepcji znane są w historii wychowania chociażby na podstawie skutków permissywizmu pedagogicznego. Brak określonych zasad w okresie dorastania może skutkować postawą egotystyczną ale także biernością (wycofaniem) w przypadku pojawiających się trudności. Charakter utopijny takiego założenia polega na braku możliwości całkowitej wolności „od” (ludzi, materii, idei, pokus). Może to być jedynie wolność od tego, co w danej chwili wydaje się być trudne, nieprzyjemne, czy niechciane, jednak wówczas staje się efektem zniewolenia przez własne słabości. Całkowita wolność „od” rzeczy i ludzi oraz wynikające z niej szczęście jest zatem nierealne.

Oczywiście jest możliwe a nawet wskazane, żeby wychowanek sam tworzył sobie granice i zasady postępowania. Potrzebuje jednak zachęty, najlepiej w postaci wzoru rodzicielskiego. Wolny wybór odpowiedniego sądu praktycznego wymaga wewnętrznej determinacji do działania. Człowiek doświadcza swojej wolności przeżywając osobiste decyzje w oparciu o chęć/nie chęć; mogę/nie mogę, itd. Zatem, ze względu na osobistą wolność człowieka, bardzo ważne jest usprawnienie jego woli, by nie ulegała słabościom ciała i kuszeniu umysłu, oddalając od wyboru dobra. W tym również przejawia się związek wolności i godności ludzkiej – granicą własnej wolności jest bowiem wolność drugiej osoby do wyboru dobra. Kryterium wolności drugiej osoby jest podnoszone również w koncepcjach indywidualistycznych – różnica w stosunku do nurtu personalistycznego dotyczy pojmowania dobra (odnoszącego się do każdej osoby).

Personalizm koncentruje się na kształtowaniu postawy dojrzałego przeżywania swojej wolności, będącej ontyczną cechą człowieka i nakierowującą go na prawdę. „Istotną racją wyboru oraz samej zdolności wybierania nie może być nic innego, jak swoiste odniesienie do prawdy, które wnika w intencjonalność chcenia i tworzy jakby jego zasadę wewnętrzną”¹². Karol Górski przeciwstawia pojęcie *wolności wyboru* pojęciu *wolności autonomii*, czyli „swobody czynienia tylko dobrze”¹³. Poza problemem rozpoznania dobra pozostaje jeszcze kwestia obowiązku *samokształtowania*¹⁴, by poznane dobro wybierać i realizować. Wymaga to samozaparcia, przewyciężenia samego siebie, które sta-

¹² K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000, s. 181.

¹³ K. Górski, *Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936, s. 16.

¹⁴ Pojęcie zaczerpnięte od Karola Górskiego. Współcześnie na temat samodyscypliny pisze m.in. Dariusz Zalewski (*Sztuka samowychowania, Decyduj i walcz* i in.).

nowi podstawę rozwoju człowieka. Człowiek obawia się wysiłku i konieczności walki ze sobą, dlatego czasem woli nie decydować ale być prowadzonym przez innych¹⁵. Jednak ten wysiłek jest konieczny, by człowiek mógł oprzeć się działaniom przeciwnym jego dobru. Dlatego tak ważne jest jego wychowanie, rozumiane jako przygotowanie do wolnego wyboru: „...bez wykształconego rozumu i ukształtowanej woli nie ma trafnych (słusznych) decyzji, życie ludzkie skazane jest na przypadek, a tam gdzie króluje przypadek (chaos), tam nie ma ani celu działania, ani wolności!”¹⁶

Pojmowanie kreatywności

Indywidualizm jest ciągle atrakcyjną i kuszącą perspektywą. Postuluje bowiem niezależność i kreatywność jednostek. Kwestię niezależności omówiłam powyżej (jest to pochodna wolności „od”), pozostaje zatem rozważyć jak rozumiana jest kreatywność. Zarówno w indywidualizmie jak i personalizmie kreatywność jest cechą pozytywną, pozwalającą na skuteczniejsze działanie. Podobnie jak w pozostałych kwestiach, różnica dotyczy przyjętej antropologii. Z perspektywy personalistycznej kreatywność wiąże się z panowaniem nad sobą a nie tylko nad materią zewnętrzną. „Umysły prawdziwie oryginalne są te, które o tym nie myślą, które szukają prawdy, a nie oryginalności, t.zn. samego siebie”¹⁷. Człowiek niejako tworzy samego siebie, dzięki temu, że może sobą rozporządzać. Nie jest zajęty, czy wręcz przytłoczony samym sobą. Przeciwnie, wychodzi poza siebie, jest gotów poświęcić się sprawie, która go przewyższa, a którą jednocześnie czyni swoją¹⁸. W owym przekraczaniu siebie Gabriel Marcel upatruje idei mocy i twórczenia „...ów proces twórczy jest niemniej rzeczywisty, choćby nawet był mniej widoczny, tam, gdzie realizuje się wszelki rozwój osobowy”¹⁹.

Personalizm zakłada, że każda jednostka jest indywidualna w tym znaczeniu, że jest niepowtarzalna. Relacja wychowawcza jest oparta na godności każdej osoby. Jednocześnie nie ma potrzeby podkreślania czy afirmowania odrębności jednostki, rozumianej jako przejaw oryginal-

¹⁵ A. Niesiołowski, *Personalizm i jego perspektywy*, Warszawa 1938, s. 30.

¹⁶ B. Kiereś, *O personalizm w pedagogice: studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin 2009, s. 74.

¹⁷ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986, s. 56.

¹⁸ G. Marcel, *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, Warszawa 1984, s. 24.

¹⁹ *Ibidem*, s. 25.

ności. Człowiek nie powinien opierać swojej wartości na robieniu rzeczy nietypowych, szokowaniu czy na braku konwencji w zachowaniu. Oryginalność może być pociągająca, pozwala człowiekowi być w centrum uwagi, jednak nie zawsze jest to dla niego dobre. Uwolnienie od chęci wyróżnienia się nie jest łatwe, szczególnie, że człowiek często jest porównywany z innymi ludźmi. Jednak dla jednostki skoncentrowanej na sobie bycie oryginalnym nierzadko staje się celem samym w sobie. Nie staram się zachęcać do unifikacji zachowań, ale pokazać szkodliwość podkreślania indywidualności i traktowania go jako celu. Czym innym jest bowiem oryginalność jako odpowiedź na pojawiające się potrzeby, czym innym zaś chęć odróżniania się, traktowana jako podstawa własnej wartości.

Pojmowanie relacyjności

Odejście od skupienia się na jednostce nie oznacza natomiast podporządkowania człowieka kolektywowi. Ograniczenie się do opozycji indywidualizm-kolektywizm upraszcza pojmowanie rzeczywistego sensu życia człowieka, pomijając podłoże antropologiczne. Człowiek jest podmiotem samodzielnym, choć jego bytowanie zależy od kontekstu przyrodniczego i społecznego. Jest zatem „ważniejszy” niż społeczność i jednocześnie społeczności potrzebujący dla rozwoju osobowego. „Równocześnie jednak człowiek żyjący w społeczeństwie i korzystający z pracy „drugiego” sam też nie rozwinie się, jeśli nie ukształtuje swego życia poprzez działanie dla drugiego człowieka”²⁰. Kolektywizm oznacza prymat ogółu nad jednostką, co jest niezgodne z założeniami personalistycznymi. W rozumieniu personalistycznym każda z osób jest całością a nie częścią całości. Mylenie obu pojęć może wynikać z błędnego rozumienia „dobra wspólnego” – w przypadku kolektywizmu akcentowana jest wspólnotowość, zaś personalizm podkreśla sens dobra²¹. Zgodnie z założeniami personalistycznymi, wspólne dobro jest możliwe przez pragnienie osoby, by ona sama jak i inne osoby były dobre. Celem człowieka jest zatem aktualizacja dobra osobowego, które jest zarazem dobrem wspólnym. „Naturalnym horyzontem każdego człowieka jest życie społeczne: w nim się aktualizują jego twórcze możliwości i aspiracje, ono również gwarantuje ciągłość historii ludzkiej”²².

²⁰ M. A. Krapiec, *Człowiek w kulturze*, Warszawa 1996, s. 80.

²¹ Ibidem, s. 82.

²² S. Kowalczyk, *Zarys filozofii człowieka*, Sandomierz 2002, s. 283.

Wypracowana przez Maritaina teoria społeczna, oparta na prymacie osoby w stosunku do społeczeństwa przeciwstawia się totalitaryzmowi, zaś fakt relacyjności człowieka neguje indywidualizm, kierujący człowieka jedynie na własne korzyści. Według Andrzeja Niesiołowskiego, kolektywizm jest oparty na tych samych założeniach co indywidualizm, jednak w konsekwencji doprowadza do zwalczania się już nie samych jednostek a grup (np. społeczeństw): „...na miejsce jednego błędu, jakim było przecenienie praw jednostki przez indywidualizm, wpadnięto w przeciwny ekstrem zupełnej ich negacji, dochodzącej aż do zniesienia podstawowych praw człowieka do wolności sumienia i prawa dysponowania swą osobą i osobistego bezpieczeństwa”²³.

Charakter społeczny i wspólnotowy osoby podkreśla Mounier, wskazując, że inni ludzie nie ograniczają człowieka, ale sprawiają, że może on wzrastać. „Osoba ludzka nie przeciwstawia się pojęciu »my« – to »my« ją utwierdza i wzbogaca, przeciwstawia się natomiast formie bezosobowej, zacierającej poczucie odpowiedzialności i tyranizującej człowieka”²⁴. Jednocześnie sprzeciwiał się kolektywizmowi, zakładającemu prymat ekonomii nad osobą. Posiadanie i pomnażanie bogactwa kosztem innych ludzi (np. robotników) wydaje się obecnie jednoznacznie złe. Należy jednak zwrócić uwagę, że tendencje neoliberalne i dziś stanowią zagrożenie dla godności człowieka, ukierunkowując go na zysk i posiadanie. Nawet jeśli nie dzieje się to jednoznacznie kosztem innych, to i tak następuje zniewalanie człowieka przez tworzenie potrzeb, nie zawsze zgodnych z tym co dla niego dobre. Jeszcze raz należy podkreślić różnice między tym co dobre a przyjemne oraz między wartością człowieka a wymaganymi od niego kompetencjami, wpisanymi w potrzeby rynku. Współcześnie coraz częściej troszczymy się o wartości, których realizacja nie jest zbieżna z celowością bytu ludzkiego.

Idee kolektywizmu są dziś powszechnie krytykowane, swój triumf święci natomiast socjologizm wychowania, traktujący społeczeństwo jako źródło najwyższych reguł i wzorców wychowania. Warto zwrócić uwagę, że taka relacja nie daje możliwości weryfikacji czy obrany kierunek jest słuszny ze względu na dobro osoby. W ostatnich latach nowe wymagania edukacyjne projektują międzynarodowe organizacje gospodarcze (Bank Światowy, OECD²⁵) nastawione na wartości ekonomiczne.

²³ A. Niesiołowski, *Personalizm i jego perspektywy*, Warszawa 1938, s. 15.

²⁴ E. Mounier, op. cit., s. 201.

²⁵ Między innymi koordynacja badań PISA (Programme for International Student Assessment).

Należałoby zweryfikować priorytety tego programu w kontekście celu wychowania, jakim jest rozwój osobowy człowieka. „Warto zaznaczyć, że idea zewnętrznego testowego sprawdzania szkolnych zasobów informacyjnych, mająca podłoże w nacisku na wyposażenie ucznia przede wszystkim w zasób informacyjny (a nie w wiedzę) i znacząca dla ujednolicenia wyposażania sprawnej i mobilnej w skali planety siły roboczej, odpowiadającej korporacyjnym potrzebom technologicznym, sprzyja opanowywaniu standardów przeznaczonych jednakowo dla wszystkich i unifikacji uczniowskich zasobów orientacyjnych. Odpowiada to strategiom neoliberalnym, według których pożądana jest jednostka dobrze przystosowana, poddająca się władzy”²⁶.

Człowiek, żyjący w globalnym społeczeństwie, o wyraźnych tendencjach konsumpcyjnych jest nieustannie zachęcany do podejmowania decyzji sterowanych odgórnie (przez zasady ekonomii, mody, reklamy), a jednocześnie przekonywany, że działa w pełni autonomicznie. Być może mamy do czynienia z hybrydową ideą „masowego indywidualizmu”, która dzięki subordynacji mas, zyskuje niezwykłą siłę społecznienia, wzmocnioną tłumieniem instynktu samozachowawczego jednostki, przekonanej o własnym indywidualizmie. Instrumentalne traktowanie człowieka przez totalitarne władze gospodarcze jest trudne do zidentyfikowania, ze względu na wyrafinowany sposób działania. Ludzie nauczyli się zadowalać doraźnymi sukcesami i za nimi podążać, nie zważając na dobro własne i drugiego człowieka.

Proces indywidualizacji może się również jawić jako proces cywilizacji, rodzący w jednostce poczucie odrębności i istnienia bez relacji z innymi ludźmi²⁷. Wydaje się także uporczywym dążeniem do rzeczywistości pozornej – indywidualizmu, którego osiągnięcie jest nierealne²⁸.

Omawiane powyżej aspekty mają odzwierciedlenie w programach (czy może raczej „ofertach”) edukacyjnych, chętnie i bezkrytycznie przyjmowanych przez wychowawców (czy może raczej „klientów”). Uwrażliwienie na tego typu mechanizmy oraz większa samoświadomość (a więc wiedza antropologiczna) pozwoli dostrzec zagrożenia związane z przyjęciem paradygmatów osadzonych w „błędzie antropologicznym”.

²⁶ J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 24.

²⁷ N. Elias, *Spoleczeństwo jednostek*, Warszawa 2008, s. 145.

²⁸ O trudnościach życia w kulturze indywidualizmu pisze m.in. Małgorzata Jacyno w książce *Kultura indywidualizmu*.

Podsumowanie

Powszechność „błędu antropologicznego” i rozmycie ontycznych podstaw rozumienia osoby są przyczyną wielu postaw niezgodnych z wartościami właściwymi człowiekowi. Troska o wyrazistość antropologicznych założeń praktyki edukacyjnej pozwoli na określenie spójności ontyczno-epistemologicznej (aplikacyjnej) programów wychowawczych, epatujących atrakcyjnością form i równocześnie wydających się pozostawać w próżni aksjologicznej²⁹. Pomijanie pytania--: „kim jest człowiek?” skutkuje relatywizmem aksjologicznym, u podłoża którego leży redukcjonizm antropologiczny (np. materializm, sceptycyzm, utylitaryzm). Drugim problemem jest pozorność jedności semantycznej używanego przez wychowawców języka. Takie pojęcia jak tolerancja, godność, miłość czy wolność w ustach różnych osób oznaczają odmienne treści, co prowadzi do relatywizmu wychowawczego³⁰.

Dzisiejszy świat, określany przez Zygmunta Baumana jako „płynny”, nie daje człowiekowi stabilnego punktu odniesienia. Trudno jednak uznać za słuszną taką koncepcję wychowania, której celem jest dopasowanie się do nieustannie zmieniających się nurtów. Nabywanie coraz to nowych kompetencji, określanych raczej przez rynek ekonomiczny niż wychowawców, pozwala reagować na zmiany gospodarcze, coraz bardziej jednak oddala człowieka od siebie samego.

²⁹ W rzeczywistości każdy program edukacyjny ma oddziaływanie wychowawcze, nie zawsze jednak jest to kierunek uświadamiany.

³⁰ B. Kiereś, *O personalizmie...*, s. 24.

Bibliografia:

- Adamski F., *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005.
- Burgos J. M., *Personalizm*, Warszawa 2010.
- Dec I., *Personalizm w filozofii (próba systematyzacji)* [w:] M. Rusecki (red.), *Personalizm*, Lublin 2008.
- Elias N., *Spółczesność jednostek*, Warszawa 2008.
- Frankl V. E., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2009.
- Górski K., *Wychowanie personalistyczne*, Poznań, 1936.
- Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007.
- Kiereś B., *O personalizm w pedagogice: studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin 2009.
- Kiereś H., *Personalizm* [w:] *Encyklopedia „Białych plam”*, t. XX. Suplement, Radom 2006.
- Kowalczyk S., *Zarys filozofii człowieka*, Sandomierz 2002.
- Krąpiec M. A., *Człowiek w kulturze*, Warszawa 1996.
- Marcel G., *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, Warszawa 1984.
- Maritain J., *Humanizm integralny*, Rzym 1946.
- Mounier E., *Co to jest personalizm?*, Kraków 1960.
- Niesiołowski A., *Personalizm i jego perspektywy*, Warszawa, 1938.
- Rutkowiak J., *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986.

Znaczenie wzoru osobowego nauczyciela w wychowaniu rozumianym jako przekazywanie wartości

Dobrochna Lama

We wstępie do podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach można odnaleźć krótką wzmiankę o roli szkoły w przekazywaniu wartości i kształtowaniu postaw:

„W procesie kształcenia ogólnego [szkoła] kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawczą, kreatywność, przedsiębiorczość, kulturę osobistą, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji”¹.

Można na tej podstawie stwierdzić, że nauczyciel ma z jednej strony wspomagać młodego człowieka w procesie intelektualnego poznawania wartości, rozumienia pojęć z nimi związanych oraz uznania ich roli, a z drugiej strony powinien kształtować wynikające z tego procesu postawy, czyli pomóc praktykować te wartości we własnej rzeczywistości szkolnej, rodzinnej i społecznej.

Wychowanie może być więc rozumiane jako proces przekazywania wychowankowi pewnych wartości². Powstają jednak pytania: „Czym

¹ Tom 1-8. Załączniki nr 1, 2 i 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z komentarzem. Część wstępna podstawy programowej.

² W niniejszym artykule nie zamierzam wchodzić w dyskusję ani omówienie – ważnej skądinąd kwestii – czy wszystkie wartości są równoprawne, czy ma znaczenie w jakich wartościach wychowujemy, i czy wystarczy wychowankowi przedstawić „menu” wartości, aby mógł wybrać to co jest „dobre dla niego”. Skupiam się tylko na sposobie ich przekazywania oraz na niektórych cechach nauczyciela personalisty, które wydają się niezbędne dla skuteczności jego pracy wychowawczej.

tak naprawdę są te wartości?”, „W jaki sposób mogą być przekazywane?” Barrio w swojej książce *Elementy antropologii pedagogicznej* daje pewną wskazówkę do odnalezienia odpowiedzi na to pytanie:

„Jeśli wartości są czymś, to ewidentnie nie są faktami. Wartości odnoszą się do »powinności bycia«, a to, co powinno być, nie jest tym »co jest«, tylko tym, co właśnie »powinno być« (...) W swoich dziełach Scheler stale nalega na niezależność wartości od świata faktycznego. W pewien sposób uchwycenie wartości zakłada pewną możliwość wnikania w fakty, perforacji powierzchni faktów w poszukiwaniu czegoś co przychodzi do mnie poprzez fakty, ale nie utożsamia się z faktami poprzez które do mnie przyszło”³.

To, być może nieco zawiłe, stwierdzenie pokazuje coś bardzo ważnego, a mianowicie, że wartości – aby mogły zostać dostrzeżone i uchwycone – docierają do nas poprzez fakty. Czym są te fakty w kontekście procesu wychowania? W uproszczeniu możemy je zredukować do słów i działań (czynów). Choć oba należą do świata faktów, to jednak intuicyjnie postrzegamy, że – z punktu widzenia ich odbioru – „silniejszym” faktem jest czyn. Cóż więc dopiero powiedzieć o dwóch, trzech czynach lub o widocznej powtarzalności czynów, stale obserwowanych na przestrzeni czasu? Oczywiście trudno jest empirycznie „zmierzyć” tę siłę oddziaływania, ale bezspornie należy ona do osobistego doświadczenia każdej osoby. Prostą ilustracją może być różnica, z jaką przemawia do nas pogadanka o odwadze, a zaobserwowane u kogoś odważne przyznanie się do swoich przekonań w niesprzyjającym środowisku, i w końcu, przebywanie na co dzień z osobą, która zwykle, nawykowo postępuje odważnie w obliczu trudniejszych sytuacji.

Właściwe cele wychowawcze

Wbrew powyższej regule, często w procesie wychowawczym dajemy priorytet słowom, chcąc wierzyć, że jeśli coś komuś powiedzieliśmy, wytłumaczyliśmy, poprowadziliśmy pogadankę, to tym samym przekazaliśmy daną wartość. Jest to subtelna pokusa sprowadzania procesu wychowawczego do procesu teoretycznej znajomości świata wartości u wychowanka, pewnej teoretycznej zgody na to, że dane pojęcie jest „czymś dobrym”. Jednak, nawet w sytuacji, gdy ten słowny przekaz został przez wychowanka przyjęty i zaakceptowany na poziomie pewnych pojęć, nie oznacza, że osiągnęliśmy cel ukształtowania danej postawy, która jest odzwierciedleniem danego pojęcia w działaniu.

³ J. M. Barrio, *Elementos de antropologia pedagógica*, Madryt 2004, s. 187 (tłum własne).

Na drugim biegunie nauczyciel personalista często może, równie nieświadomie, wpaść w pułapkę zaniżania celów wychowawczych. Jest to niebezpieczeństwo konformizmu, ograniczania się do drobnych, małych celów, należących co prawda do świata czynów, ale łatwych do zdobycia na krótką metę. Te cele mogą być atrakcyjne ze względu na ich mierzalność. Mogą zostać empirycznie zmierzone i kontrolowane według ściśle określonej metodologii. Nie ujmuję ważności takim badaniom, które zresztą mogą być niezwykle cennym źródłem wiedzy do dalszej refleksji. Chodzi tylko o to, że badacz może (a nawet powinien) być skupiony na określeniu skuteczności danej metody, natomiast dla wychowawcy to samo skupienie łatwo staje się powodem zawężenia horyzontów.

Przykładowo, można określić cel wychowawczy związany z wytrwałością w formie hasła: „Codziennie odrabiam zadanie domowe”. Realizacja tego celu jest mierzalna i kontrolowalna. Ale – nawet jeśli udało nam się sprawić to, że wszystkie dzieci w klasie rzeczywiście codziennie odrabiają zadania domowe – czy naprawdę możemy uważać, że wykształciliśmy w nich cechę wytrwałości?

Szerokie horyzonty pozwalają rozumieć te drobne, mierzalne cele jako małe kroki na drodze do wychowania w wartościach. Wartości natomiast są w pewnym sensie „utopijne”, są to paradygmaty prawie platoniczne, „stany doskonałości” poza tym światem. Przykładem może być osoba hojna, nawet bardzo hojna – ale czy może ona być tak hojna, że utożsamimy ją z samą wartością hojności? Wartość hojności nigdy nie jest wyczerpana w jednej osobie, a dana osoba zawsze może pełnić daną wartość wcielić⁴.

Wychowanie jest możliwe wtedy, gdy współistnieje z „samo-wychowaniem”

Personalizacja kształcenia, czyli inaczej kształcenie nakierowane na osobę, jest procesem, podczas którego nauczyciel (będący zawsze jednocześnie wychowawcą), pomaga swojemu wychowankowi dochodzić do osobistej dojrzałości. Proces ten, w szerokim ujęciu, polega na wykorzystaniu zróżnicowanych bodźców i sytuacji oraz na takich działaniach, by młody człowiek mógł z wolnością rozwijać swój potencjał, nabywać wiedzę i doświadczenie, nawyki oraz umiejętności. To właśnie one, i ich jakość, są ostatecznie budulcem większej lub mniejszej doj-

⁴ Por. Ibidem, s. 189-190.

rzałości i pozwalają mu bardziej lub mniej świadomie kierować swoim życiem.

Stąd powinniśmy postrzegać działania wychowawcze nie tyle w kontekście „co chciałbym/chciałabym, by to dziecko umiało zrobić”, a raczej w kontekście „co mogę zrobić, by ten młody człowiek stał się lepszy”. Inaczej mówiąc, w pracy wychowawcy ważne jest stałe przeformułowywanie celów. Przykładowo, w przekazywaniu wartości ważniejsze jest ontologiczne „poszukiwanie dobra” i „poszukiwanie poprawy” przez samego wychowanka, niż „umiejętność dobrego zrobienia czegoś” lub „poprawienia jakiegoś błędu”, choć te ostatnie są często składowymi, lub drogą do tych poprzednich. Mówiąc o tym jeszcze inaczej, wychowanie powinno być rozumiane nie tyle jako „działanie rozwiązujące problemy, lecz skłonienie wychowanka do refleksji, aby sam próbował znaleźć odpowiednie rozwiązania i podjąć właściwe decyzje”⁵.

Jest to więc proces, który wymaga od samego nauczyciela dwojakiej postawy: samemu w sposób stały prowadzić refleksję i uczyć prowadzić refleksję; samemu działać i uczyć działać. Używając języka kompetencji, można tę postawę nazwać posiadaniem kompetencji moralnych, które nie są „wiedzą o nakazach i zakazach moralnych, ale zdolnością do prowadzenia refleksji moralnej nad własnym postępowaniem oraz stawiania pytań o prawomocność moralną własnego postępowania”⁶. Gdy się zastanowimy nad powyższym stwierdzeniem, widać, że równie ważne stają się przykład własny i wypowiedane słowa, a między tymi dwiema rzeczywistościami niezbędna jest spójność. Być może właśnie dlatego wychowanie jest tak wymagającym procesem. Ostatecznie wychowujemy naprawdę tylko wtedy, gdy sami stale się „samo-wychowujemy”, to znaczy, gdy utrzymujemy świadomość i zobowiązanie uczciwej i lojalnej pracy nad sobą⁷.

Marek Dziewiecki ujmuje to tak:

„Wychowywać źle może każdy i bez trudności. Każdy może wychowanka wprowadzić w świat antywartości, w świat kłamstwa czy nienawiści. Natomiast wprowadzanie w świat prawdy i miłości wymaga wieloletniego kontaktu z tymi, którzy uczciwie i odważnie szukają prawdy o człowieku i którzy potrafią dojrzałe i wiernie kochać. Aby wychowywać ku wartościom nie wystarczy bowiem mieć rację. Trzeba kochać. (...)

⁵ J. A. Alcazar, J. M. Cervera, *Hijos, tutores y padres*, Madryt 2003, s. 98 (tłum. własne).

⁶ J. Madalińska-Michalak, R. Góralaska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012, s. 79.

⁷ Por. J. A. Alcazar, J. M. Cervera, *Hijos...*, s. 100.

Wychowanie ku wartościom dokonuje się nie tylko przez oficjalne rozmowy i pouczenia na ten temat. Najczęściej i najskuteczniej dokonuje się w sposób niemal niezauważalny: poprzez klimat panujący między rodzicami a dziećmi, między wychowankiem a wychowawcą, poprzez wspólne działanie, poprzez sposoby reagowania na pojawiające się konflikty czy trudności, poprzez treść i styl rozmów, poprzez sposoby wzajemnego odnoszenia się do siebie. I ostatnia już refleksja. W wychowaniu ku wartościom należy posługiwać się różnymi metodami. Trzeba demaskować antywartości i wartości pozorne. Trzeba konfrontować wychowanka z obiektywnymi konsekwencjami jego zachowań. Trzeba pozwolić, by cierpiał, gdy postępuje w błędny sposób, gdyż to właśnie dzięki cierpieniu wychowanek uczy się odróżniać dobro od zła, wartość od antywartości. Wszystkie te metody są potrzebne i konieczne. Ale najskuteczniejszą metodą wychowania ku wartościom jest stosowanie metody pozytywnej, czyli ZAFASCYNOWANIE wychowanka życiem w miłości i prawdzie. Zafascynowanie go osobistym przykładem i osobistą satysfakcją, która jest konsekwencją wybierania i czynienia w życiu tego, co wartościowsze, a nie tego, co łatwiejsze czy przyjemniejsze⁸.

Rola nauczyciela personalisty

Wobec różnorodnych wyzwań jakim musi stawiać czoła w swojej codziennej pracy, nauczyciel nierzadko może sobie zadawać pytanie o to, jaką tak naprawdę ma pełnić rolę. Czy – aby przekazywać wartości – wystarczy by kompetentnie uczył swojego przedmiotu? Czy ma iść przodem i wskazywać kierunek, czy raczej ma towarzyszyć swoim wychowankom w ich samorozwoju? Kim ma być?

Ciekawe ujęcie tego zagadnienia możemy odnaleźć w następującym tekście:

„Musimy być zdolni do porzucenia tkwiących w nas głęboko, zakorzenionych i sterujących naszym myśleniem i działaniem METAFOR: rzeźbiarza i gliny, banku i klienta, transmisji z góry do dołu, mistrza i naśladowcy – z jednej strony, a z drugiej: ogrodnika i rośliny, pielęgniarki i samorozwoju do dojrzałości. (...) Specjalista – tak, ale krytyczny wobec własnej dyscypliny, ciągle zadający jej pytania o zasadność jej podstawowych problemów i ich rozwiązań. Zarazem jednak mądry, odpowiedzialny przewodnik (...)”⁹.

⁸ M. Dziewiecki, *Wychowanie ku wartościom*, <http://www.marekdziewiecki.pl/wybrane-artykuly/19-wychowanie-ku-wartosciom.html> [dostęp 12.01.2014].

⁹ Z. Kwieciński, *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli* [w:] Kazimiera Paclawska (red.), *Tradycja i wyzwania – edukacja, niepodległość, rozwój*, Kraków 1998, s. 56-57.

Nie uważam, że potrzebne jest całkowite odrzucenie powyższych metafor, ponieważ każda z nich może nam posłużyć do uwypuklenia pewnego aspektu pracy wychowawczej. Jednak zgadzam się z autorem, że – w sposób szczególnie w dzisiejszych czasach – potrzebni są nauczyciele przewodnicy.

Nauczyciel jako przewodnik

Przyjmując takie ujęcie, krótka analiza niektórych cech dobrego przewodnika, może nam posłużyć do refleksji nad rolą wzoru osobowego nauczyciela w procesie wychowania.

Dobry przewodnik przede wszystkim zna drogę do obranego celu, nie zamyka horyzontów lecz wskazuje najlepszą trasę, uprzedza o przeszkodach, wyznacza etapy. „Prawdziwy lider-przewodnik idzie na czele, przecież dobrze zna uprzednio miejsca, ku którym prowadzi, ale zarazem musi słuchać tych z tyłu. Mimo swoich kompetencji i ambicji musi uzgadniać kierunek z tymi, których przeprowadza”¹⁰. Przewodnik musi też być wierny. Nie może uciec, zostawić tych, których prowadzi.

Tak więc, nauczyciel personalista potrzebuje sam znać cel podróży, czyli wiedzieć na czym polega DOJRZAŁOŚĆ, do której chce pomóc doprowadzić swoich wychowanków. Potrzebuje też znać trasę i możliwe przeszkody, czyli UMIEĆ KORZYSTAĆ ze swojego własnego doświadczenia i w praktyce wykorzystywać różne sytuacje, by wspomagać swego wychowanka na każdym etapie tej drogi. Potrzebuje DAĆ PRZYKŁAD i czynić to – w miarę możliwości – zawsze. Może się pomylić, ale wtedy nie może pozwolić, by zbłądzili również ci, którzy idą za nim. Powinien szybko się przyznać, że „nie tędy droga”, i z powrotem odnaleźć szlak.

Sam będąc osobą wewnętrźnie dojrzałą i posiadając wiele dobrych cech, może stać się kimś, kto realnie pociągnie za sobą młode osoby, będzie mógł je zafascynować, tak aby chcieli za nim iść.

¹⁰ Ibidem, s. 58.

Wybrane cechy nauczyciela-przewodnika

Wśród tak wielu ważnych wartości, które chcielibyśmy przekazać młodym ludziom w procesie wychowania, trudno wybrać te, które można uznać za najważniejsze. W podstawie programowej, cytowanej na samym początku jest wymienionych kilkanaście. Czy wszystkie są równie istotne? Czy są inne, tam niewymienione, które również warto uznać za niezbędne, w kontekście celu wychowania, jakim jest dojrzałość?

Nie jest moim celem omówić każdą cechę osoby dojrzałej, ani nawet w sposób wyczerpujący potraktować wybrane cechy. Skupiając się tych, które wydają się najbardziej podstawowe w pracy nauczyciela, a których brak jest najszybciej widoczny, nakreślę jedynie niektóre praktyczne przykłady zastosowania, w celu zilustrowania, na czym polega przekazywanie wartości poprzez wzór osobowy.

Sprawiedliwość

Wszyscy mamy doświadczenie lepszych i gorszych nauczycieli, nauczycieli bardziej lubianych i mniej lubianych. Pytając o powody dla których nauczyciel był lub jest mniej lubiany, najczęściej na pierwszym miejscu padają odpowiedzi związane z tą cechą: „bo nie zna się na swoim przedmiocie”, „przychodzi na lekcję nieprzygotowany”, „bo źle ocenia”.

Sprawiedliwość jest jedną z najważniejszych cech, w klasycznym ujęciu uznawaną za jedną z cnot kardynalnych, czyli takich, od których zależą inne cechy/cnoty. Jej definicja, jeszcze z czasów rzymskich twierdzi: „Iustitia est constans et perpetua voluntas ius suum cuique tribuere” (sprawiedliwość jest stałą i niezmienną wolą przyznania każdemu należnego mu prawa).

„Sprawiedliwość jest cnotą moralną, która polega na stałej i trwałej woli oddawania Bogu i bliźniemu tego, co im się należy. (...) W stosunku do ludzi uzdalnia ona do poszanowania praw każdego i do wprowadzania w stosunkach ludzkich harmonii, która sprzyja bezstronności względem osób i dobra wspólnego. Człowiek sprawiedliwy, często wspominany w Piśmie świętym, wyróżnia się stałą uczciwością swoich myśli i prawością swojego postępowania w stosunku do bliźniego”¹¹.

¹¹ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 2009, punkt 1807.

Szczególnie ta druga definicja pokazuje kompleksowość cnoty sprawiedliwości i może być dobrym punktem wyjścia do refleksji nad tym, co oznacza sprawiedliwość w kontekście pracy nauczyciela. „Być może byłoby bardziej poprawne mówienie o prawach i obowiązkach nauczyciela wobec dyrekcji szkoły, wobec rodziców uczniów, wobec uczniów oraz wobec właścicieli szkoły”¹², ale dla potrzeb tego artykułu chcę ją pokazać jako cechę, która będąc uwewnętrzniona, stale i trwale obecna w nauczycielu, jest nakierowana na wszystkich uczniów oraz na każdego z osobna.

W odniesieniu do wszystkich uczniów nauczyciel, aby był sprawiedliwy, ma przede wszystkim obowiązek bycia kompetentnym w swojej materii, stale podnosząc swoją wiedzę i umiejętności w miarę rozwoju dziedziny, którą się zajmuje. Dotyczy to zarówno samej wiedzy specjalistycznej, czyli znajomości przedmiotu, jak też i wiedzy metodologicznej. Jeśli chcemy, by uczniowie twórczo podchodzili do swoich obowiązków szkolnych, mieli otwarte i ciekawe światy, chłonne umysły, sprawiedliwość wymaga, by nauczyciel szedł – jak dobry przewodnik – „o pół kroku przed nimi”. Sprawiedliwość wymaga również poinformowania uczniów o wymaganiach, jakie nauczyciel będzie im stawiał oraz w jaki sposób będzie ich oceniał. Brak przemyślenia tych kryteriów i jednoznacznego poinformowania o nich (najlepiej w formie pisemnej) lub tworzenie i zmienianie tych kryteriów na bieżąco w ciągu roku szkolnego jest w stosunku do uczniów niesprawiedliwe.

Warto zwrócić uwagę, że w obu wyżej zacytowanych definicjach wyraźny nacisk kładziony jest na pojęcie „każdemu”. Stąd prawdziwa sprawiedliwość nigdy nie zadowolony się odniesieniem wyłącznie do uczniów jako pewnej grupy. Wymaga ona również uwzględnienia indywidualnych możliwości każdego ucznia. Nie oznacza to oczywiście, że nauczyciel musi na przykład napisać osobne wymagania/kryteria oceniania dla każdego z nich, ale nauczyciel świadomy istoty tej cechy, przeanalizuje je w odniesieniu do uczniów najsłabszych i najlepszych, wprowadzi potrzebne modyfikacje i odda sprawiedliwą ilość swojego czasu tym właśnie uczniom.

Zdaniem Isaacs¹³ w swoim opracowaniu, ze sprawiedliwością są również związane inne działania, takie jak na przykład bieżące informowanie rodziców uczniów o ich postępach w nauce, informowanie dyrekcji szkoły o zrealizowaniu bądź też niezrealizowaniu programu,

¹² D. Isaacs, *El trabajo de los profesores*, Pamplona 2008, s. 21 (tłum. własne).

¹³ Por. Ibidem, s. 22-61.

rzetelne wywiązywanie się z obowiązku prowadzenia dokumentacji szkolnej, doksztalcania się itp. Patrząc na te zwykłe zadania z punktu widzenia cnoty sprawiedliwości, nauczyciel nie będzie miał pokusy traktowania ich jako „koniecznego zła” czy też tzw. „biurokracji”.

Roztropność

Równie istotna jak sprawiedliwość jest roztropność, czyli wiedza jak zapewnić to, co się należy, komu się należy i kiedy się należy. „Roztropność jest cnotą, która uzdalnia rozum praktyczny do rozeznawania w każdej okoliczności naszego prawdziwego dobra i do wyboru właściwych środków do jego pełnienia. (...) Roztropność jest „prawą zasadą działania”, jak za Arystotelesem pisze św. Tomasz (Św. Tomasz z Akwinu, *Summa theologiae*, II-II, 47, 2). Nie należy jej mylić ani z nieśmiałością czy strachem, ani z dwulicowością czy udawaniem. Jest nazywana *auriga virtutum*: kieruje ona innymi cnotami, wskazując im zasadę i miarę. Roztropność kieruje bezpośrednio sądem sumienia. Człowiek roztropny decyduje o swoim postępowaniu i porządkuje je, kierując się tym sądem. Dzięki tej cnocie bezbłędnie stosujemy zasady moralne do poszczególnych przypadków i przezwycięzamy wątpliwości odnośnie do dobra, które należy czynić, i zła, którego należy unikać”¹⁴.

Jest to tak naprawdę „praktyczna mądrość” albo „mądrość w praktyce”. Zakłada ona trzy kroki: zebranie informacji, ocenę tej informacji i decyzję. O ile pierwszy krok jest skierowany ku poznaniu rzeczywistości, to drugi i trzeci jest związany z wolą i działaniem.

„Nie rozwijamy cnoty roztropności poprzez życiowe doświadczenie, lecz przez kontemplowanie tego doświadczenia (...) Dlatego, decyzje oparte jedynie o osobiste doświadczenie będą siłą rzeczy skierowane ku przeszłości, nie przyszłości. A sytuacje którym musimy sprostać nigdy nie są kalką tego, co już było. Zawsze są nowe i unikalne. Doświadczenie ma wartość; ale dopiero połączenie doświadczenia z kontemplacją pozwala na skuteczne, roztropne podejmowanie decyzji”¹⁵.

Nauczyciel chcą nauczyć swoich uczniów właściwego podejmowania decyzji sam się tej sztuki powinien nauczyć. Praca z dziećmi i młodzieżą (a także z ich rodzicami!) ma to do siebie, że żaden dzień nie jest jednakowy, a ilość podejmowanych decyzji w ciągu tego jednego

¹⁴ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 2009, punkt 1806.

¹⁵ A. Havard, *Virtuous leadership*, Nowy Jork 2007, s. 57 (tłum. własne).

dnia jest bardzo duża. Łatwo pozwolić, by roztropność „puściła cugle” i dać się ponieść emocjom chwili lub chęci by daną sprawę załatwić szybko.

Co konkretnie zawiera się w pierwszym kroku, czyli w zebraniu informacji? Wymaga to nie tylko poinformowania się u źródła, lecz także świadomości własnych uprzedzeń, umiejętności rozróżnienia między faktem a opinią, prawdą a półprawdą, rozróżnienia tego, co istotne od tego co drugorzędne, a także rozpoznania wiarygodności źródeł informacji. „Musimy dbać o to, by przesiewać dochodzące do nas informacje i komunikaty, przepuszczając je przez filtr. Nie oznacza to, że wszędzie podejrzewamy manipulację, ale potrzebujemy wspierać zdrowego ducha krytycznego w nas samych oraz innych”¹⁶. Konkretnym niebezpieczeństwem przed którym wszyscy stoimy to tzw. racjonalizacja, czyli często nieświadome przekręcanie odbieranych informacji, tak, aby pasowały nam do schematów, które już posiadamy. W końcu ten krok wymaga również szukania porady. Osoba roztropna to nie ta, która wszystko wie, lecz ta, która umie podjąć właściwą decyzję, czyli umie również rozpoznać swoją ograniczoność i rozpoznawać wokół te osoby, które mogą te braki uzupełnić.

Ocena informacji oznacza ważenie za i przeciw. A decyzja to wybór najlepszej – spośród dwóch lub mnogich – możliwości. Choć roztropność wymaga zebrania informacji i przeanalizowania jej, jednak to nie oznacza, że cały proces ma trwać długo. Osoba roztropna działa zdecydowanie, nie opóźnia ani nie odwleka decyzji. I nie obawia się ich konsekwencji – ponieważ wie, że zrobiła co w swojej mocy, aby podjęta decyzja była jak najlepsza.

Oczywiście, roztropność nie daje nam gwarancji sukcesu lub „bezbłądności”. Nauczyciel zapytany przez uczniów o to, czy mogą zagrać w piłkę na podwórku szkolnym powinien podjąć decyzję w oparciu o wszystkie trzy wyżej wymienione kroki. Może się jednak zdarzyć, że pomimo tego, jeden z uczniów upadnie i złamie sobie rękę podczas gry. To jednak nie oznacza, że decyzja była zła. „Jeśli decyzja została powzięta roztropnie, błędna decyzja niekoniecznie jest złą decyzją, tak jak decyzja której skutki są dobre nie jest dobrą decyzją jeśli została podjęta nieroztropnie. Decyzja roztropna może się okazać że była błędem, a nieroztropna sukcesem ponieważ pojawiły się nowe czynniki podczas jej wdrażania, które były nie do przewidzenia podczas fazy oceny”¹⁷.

¹⁶ Ibidem, s. 58.

¹⁷ Ibidem, s. 66.

W końcu, należy jeszcze powiedzieć, że dobry, roztropny nauczyciel zawsze zbiera informacje, i to nie tylko słuchając uczniów, ich rodziców i pozostałych nauczycieli. Zbiera je również, a może przede wszystkim, obserwując.

Optymizm

Optymizm nie jest cnotą kardynalną, jest jedną z wielu innych cech, które można wymienić jako istotne w pracy wychowawczej nauczyciela. Trzeba jednak o niej wspomnieć, ponieważ bez niej praca wychowawcza nie jest możliwa. Optymizm jest osobistą postawą, która pozwala optymalizować daną sytuację.

„Rozwój cnoty optymizmu wymaga bycia realistą i szukania w sposób świadomy tego, co pozytywne zamiast skupiania się na trudnościach. Lub widzenie tego, co mogą wnieść również i same trudności. Intensywność z jaką ktoś żyje tą cnotą będzie zależeć od umiejętności rozpoznawania tego, co pozytywne w sytuacjach, które sprawiają większe lub mniejsze trudności”¹⁸.

Nauczyciel, który nie patrzy na swoich uczniów z wiarą, że mogą się zmienić na lepsze, posiada wewnętrzny hamulec, który nie pozwala mu ani planować żadnych działań wychowawczych ani ich wdrażać, ani tym bardziej modyfikować gdy widzi, że nie przynoszą zamierzonych efektów.

„Optymizm, tj. pogoda ducha, wesołość, radość – to niezmiernie ważne cechy nauczyciela. Na ten atrybut składają się takie umiejętności, jak: wiara w pozytywny efekt naszych działań, wiara w możliwości uczniów, ale także wiara w osiągnięcie sukcesu, która dominuje nad obawą przed porażką. Optimistyczny nauczyciel to taki, który stawia uczniom wysokie wymagania i dąży do osiągnięcia celu pomimo przeszkód i trudności”¹⁹.

„Optymizm to także bardzo przydatna umiejętność w nauczaniu, gdyż nauczyciel o optymistycznym nastawieniu będzie próbował wyciągać wnioski z niepowodzeń i z entuzjazmem podchodzić do zaangażowania uczniów w naukę i uzyskiwania wyższych osiągnięć”²⁰.

Trudno patrzeć z optymizmem na uczniów oraz na ich rodziców, jeśli stale, w sposób świadomy, nie pracujemy nad tą cechą. I jeszcze trudniej

¹⁸ D. Isaacs, *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*, Pamplona 2003, s. 84 (tłum. własne).

¹⁹ J. Madalińska-Michalak, R. Górska, op. cit., s. 126.

²⁰ Ibidem, s. 169.

kształtować w młodych osobach pozytywną samoocenę, zarażać ich wiarą w swoje możliwości, jeśli sami wątpimy w te możliwości.

„Największy, główny grzech jaki mogą popełnić edukatorzy to zgasić nadzieję i marzenia młodych osób. Bez nadziei nie ma drogi, bez marzeń nie ma motywacji by po niej iść. Świat wokół może się komuś zawalić, ktoś może stracić wszystko w życiu, ale jeśli posiada nadzieję i marzenia, ma również błysk w oczach i radość w duszy”²¹.

Zakończenie

Można by wymienić jeszcze bardzo wiele cech osobistych nauczyciela przewodnika, nad którymi warto się zatrzymać. Pozostawiam to jednak własnej refleksji, którą każdy może prowadzić, zastanawiając się na bieżąco nad celami wychowawczymi jakie stawia swoim wychowankom. Jako zakończenie może posłużyć poniższy piękny tekst, który ilustruje cechę wierności. Bez niej, żadne inne cechy nie przyniosłyby swoich zamierzonych rezultatów.

„Wierność wyłania się z odkrycia prostego faktu: że ja i ty, wychowawca i wychowanek, jedziemy na tym samym wozie. (...) Nasz wóz jest wspólny. Jeśli wóz się rozleci, jeśli nasza nadzieja okaże się złudna, wszyscy się potłuczemy. (...) Wychowawca musi ryzykować sobą. W krainie kłamstwa jego prawdomówność musi być większa niż prawdomówność wychowanka. W krainie niesprawiedliwości jego sprawiedliwość musi przewyższać poczucie sprawiedliwości jego wychowanków. W krainie nienawiści i podejrzliwości on musi być bardziej prosty i jawny. Na tym polega wierność. Ten, kto powierzył mu swą nadzieję, musi wiedzieć, że powiernik jest razem z nim – razem, to znaczy, że w sprawach podstawowych o pół kroku przed nim”²².

Bibliografia

- Alcazar J. A., Cervera J. M., *Hijos, tutores y padres*, Madryt 2003.
Barrio J. M., *Elementos de antropologia pedagogica*, Madryt 2004.
Cury A., *Padres brillantes, maestros fascinantes*, Barcelona 2007.
Dziewiecki M. ks., *Wychowanie ku wartościom*, <http://www.marekdziewiecki.pl/wybrane-artykuly/19-wychowanie-ku-wartosciom.html> [dostęp 12.01.2014].
Havard A., *Virtuous leadership*, Nowy Jork 2007.

²¹ A. Cury, *Padres brillantes, maestros fascinantes*, Barcelona 2007, s. 133 (tłum. własne).

²² Tischner J., *Wychowanie [w:] Etyka solidarności*, Kraków 1981, s. 77.

Isaacs D., *El trabajo de los profesores*, Pamplona 2008.

Isaacs D., *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*, Pamplona 2003.

Katechizm Kościoła Katolickiego, Poznań 2009.

Kwieciński Z., *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli* [w:] Kazimiera Paćławska (red.), *Tradycja i wyzwania- edukacja, niepodległość, rozwój*, Kraków 1998.

Madalińska-Michalak J., Góralska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012.

Tischner J. ks., *Etyka solidarności*, Kraków 1981.

Polityka, etyka, praktyka. O wspólnototwórczym charakterze dialogu w szkole

Katarzyna Szymala

Wstęp

Na problematykę dialogu w szkole można patrzeć z różnych perspektyw. Ta przyjęta w tekście, będzie się sytuować między sferą polityki (edukacyjnej), obszarem szkolnej *praxis* a etycznymi uwarunkowaniami komunikacji między nauczycielami i uczniami. Nadrzędną ideą łączącą podejmowane w artykule wątki jest przekonanie o znaczeniu tego, co dzieje się w szkole dla budowania demokratycznego życia społecznego¹, poprzez doświadczenie sprawstwa oraz udział w przeobrażaniu rzeczywistości społecznej². Za punkt wyjścia przyjmuje się założenie, że zmiany w sferze publicznej, w której funkcjonuje szkoła, mogą się zadziać dzięki tworzeniu wspólnoty. Początkiem wspólnoty jest zaś dialog podejmowany między jednostkami. Rzetelny dialog sprawia prawdziwe rewolucje w życiu ludzi i społeczeństw. (...) przywraca rzeczom i sprawom ich właściwy wygląd³.

¹ Szkoła dla demokracji w interpretacji, którą przyjmuję, nie oznacza koniecznie szkoły demokratycznej (rozumianej jako model), ale instytucji, w której przestrzegane są zasady demokratyczne. W tym sensie, dialog jest wyznacznikiem i uprawomocnieniem właściwej demokracji równości. Jak zauważa W. Starnawski, jedną z cech niezbędnych do prowadzenia dialogu jest założenie równości: podmioty uznają swoją równość jako mówców, nie występują z pozycji siły, nie podkreślają swojej wyższości (z powodu wieku, funkcji, doświadczenia) i nie używają jej jako argumentu w dyskusji. Zob. W. Starnawski, *Dialog jako metoda, postawa, sposób bycia* [w:] D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Nauczyciele dialogu*, Warszawa 2011, s. 56.

² Zob. *Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henrym A. Giroux* [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s.76 oraz L. Witkowski, *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja-walka-etyczność)* [w:] *Edukacja i sfera publiczna...* op. cit., s. 361. Należy zaznaczyć, że podzielam obecną w pedagogice radykalnej koncepcję potrzeby powrotu do rozpatrywania działania człowieka w perspektywie *continnum*; dzieli mnie z nią natomiast pogląd o antagonistycznym układzie sił społecznych, rozpatrywanych w kategoriach władzy rozumianej jako przymus.

³ J. Tischnier, *Etyka solidarności*, Kraków 1981, s.15.

Celem rozważań jest wyrażenie sprzeciwu wobec banalizacji dialogu⁴, objawiającej się zarówno utratą wiary w możliwość jego zaistnienia w szkole, jak i przypisywaniem mu przesadnego, niemal wyłącznie retorycznego (językowego) znaczenia. Nie każdy dialog, co oczywiste, niesie ze sobą znaczącą zmianę społeczną; może być również ukazaniem intencji porozumiewających się ze sobą osób⁵. Nie chodzi o to, by w refleksji nad nienowym, a wręcz nieco „wyeksploatowanym” zagadnieniem prowadzić powinnościowe narracje dotyczące tego, jak być powinno; jak jest, a być nie powinno; i wreszcie, jak mogłoby być. Warto natomiast przyjrzeć się doświadczeniom dialogu, które w konkretnych okolicznościach historycznych ukazały pozytywny splot, sprzężenie polityki z etyką. Inspiracja pochodzi od słów Józefa Tischnera z *Etyki solidarności*:

Dialog oznacza, że ludzie wyszli z kryjówek, zbliżyli się do siebie, rozpoczęli wymianę zdań. Początek dialogu – wyjście z kryjówki – jest dużym wydarzeniem. Trzeba się wychylić, przekroczyć próg, wyciągnąć rękę, znaleźć wspólne miejsce do rozmowy. Miejsce to nie będzie już kryjówką, w której człowiek pozostaje sam ze swoim lękiem, lecz miejscem spotkania, zaczątkiem jakiejś wspólnoty, być może początkiem domu (...)⁶.

Trafna, i jak się może okazać, aktualna również dziś intuicja filozofa i teologa zawiera się w następującym przekonaniu: tym, co łączy osoby jest „wyjście z siebie” metaforycznie oddane przez „wyjście z kry-

⁴ Potwierdzeniem aktualności problematyki dialogu w edukacji jest chociażby zorganizowana niedawno przez Akademię Pedagogiki Specjalnej ogólnopolska konferencja *Dialog jako droga rozumienia świata, siebie i innych*, podczas której zabrały głos liczące się postaci w polskiej pedagogice. Informację o konferencji podaje za blogiem Profesora Bogusława Śliwerskiego: <http://sliwerskipedagog.blogspot.com/2014/12/dialog-jako-droga-rozumienia-swiate.html#comment-form> [dostęp 07.12.2014]. Chciałabym zaznaczyć, że przyjęta przeze mnie perspektywa koncentruje się jedynie na wybranych elementach związanych z dialogiem (polityczność, etyka, praktyka), a pomija inne, równie istotne zagadnienia przynależące do obszaru pedagogiki dialogu, jak na przykład, jego filozoficzne podstawy. Zob. na przykład T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*; B. Milerski, *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy* [w:] E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, Warszawa 2008.

⁵ Jednocześnie wydaje się, że takie ujęcie nie jest sprzeczne z socjologicznym rozumieniem komunikacji, według którego komunikacja w dużym stopniu ustanawia rzeczywistość, relacje interpersonalne, stwarza fakty. Rozumienie komunikacji podaje za: A. Giza, *Na czym polega „etyczna komunikacja”?* [w:] J. Puzynina (red.), *Etyka między-ludzkiej komunikacji*, Warszawa 1993, s.17.

⁶ J. Tischner, op. cit., s. 15.

jówki”⁷, porzucenie dotychczasowej wygody i utrzymania *status quo*. Jeśli zatem, jak twierdzi, Henry Giroux, funkcjonowanie szkoły ma kapitalne znaczenie dla służby publicznej i jest szansą do zaangażowania się i wyedukowania narodu⁸, to tylko poprzez uznanie związku między polityką, etyką a edukacją. Oznacza to również, że „praktyki” działania, które są udziałem uczniów i nauczycieli w szkole, przekładają się (mogą się przekładać) na ich społeczne zaangażowanie i postawę. Szkoła – idąc za głosem Jerome’a Brunera – ma dostarczać uczniowi wyobrażeń o tym, jak ma funkcjonować społeczeństwo, właśnie poprzez codzienną *praxis*, w której ta instytucja jest zanurzona⁹.

Porządek przyjęty w pracy jest następujący: rozważania rozpoczyna przywołanie istotnej dla dialogu kategorii kapitału społecznego. Wskazuje się również na kluczowe, z perspektywy polityki edukacyjnej, znaczenie edukacji do zaufania dla omawianego zagadnienia. W kolejnej części opisuje się etyczne uwarunkowania prowadzenia dialogu. Tekst zamykają uwagi refleksyjnego praktyka o prowadzeniu dialogu w szkole.

Po pierwsze, polityka (edukacyjna)

Upolitycznienie czy ideologizacja edukacji nie jest zjawiskiem nowym. Co więcej; niektóre nurty pedagogiczne – jak teoria krytyczna, widzą w edukacji wybiegającej poza czysto naukowy charakter (szczególnie na poziomie akademickim), ważną rolę polityczną, społeczną, ekonomiczną, jaką może ona pełnić¹⁰. Nie chodzi o uprawianie w szkole polityki wprost, ale o założenie jej wpływu na życie społeczne. Jako instytucja, może i powinna przyczyniać się do wzmacniania kapitału społecznego, identyfikowanego jako obywatelskie nastawienie członków społeczeństwa, normy społeczne wspierające działania wspólne oraz zaufanie interpersonalne i zaufanie obywateli do instytucji społecznych¹¹. Poprzez dialog tworzący wspólnotę, szkoła może

⁷ Szkoła również może być miejscem ukrywających się grup: uczniów przed nauczycielami, nauczycieli przed uczniami, nauczycieli przed dyrekcją etc.

⁸ *Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa...*, s. 74.

⁹ M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności* [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska et al., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków 2011, s. 57, 59.

¹⁰ Zob. G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor i A. Sulak, Gdańsk 2003, s. 335.

¹¹ Pojęcie kapitału społecznego według R. Putnama cytując za: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2014, s. 320.

także wzmacnia kapitał społeczny, na który zdaniem Marii Dudzikowej składają się dwa elementy: zaufanie oraz obywatelskie zaangażowanie. Kapitał społeczny rozwija się, kiedy stworzone są ramy instytucjonalne (warunki do aktywności uczniów) oraz kiedy buduje się przestrzeń i doświadczenia wspólnego działania. Kultura szkoły wspierająca zaufanie to taka, która organizowana jest wokół trzech idei: sprawstwa, współpracy oraz refleksji¹². Najbliżej obszaru zakreślonego na potrzeby pracy sytuuje się obszar refleksji towarzyszący specyficznym aktom mowy oraz działanie za pośrednictwem uczestniczenia w dyskursie¹³. Dialog oznacza wejście w relację zaufania, ale zaufanie jest też wcześniejszym, koniecznym warunkiem jego zainicjowania.

Piotr Sztompka w 2007 roku, a więc wiele lat po przemianach społecznych lat 80., sformułował postulat zaufania jako fundamentu życia społecznego. W obszernej publikacji, wydanej w okresie po transformacji, pisał o potrzebie edukacji dla zaufania w różnych konfiguracjach: w relacjach nauczycieli i uczniów, a także wśród samej młodzieży szkolnej. Kulturowanie ufności łączy się z innymi postawami: poczuciem sprawstwa, życzliwością, tolerancją, wzmacnianiem więzi w wymiarze zarówno jednostkowym, jak i układu jednostka – wspólnota¹⁴. Warto zauważyć, że we wszystkich ważniejszych pracach o charakterze strategicznym dla Polski i dla polskiej edukacji, zaufanie jest słowem absolutnie kluczowym. W dokumencie *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, jako główne wyzwanie dla Polski wymienia się zdolność do współpracy, porozumiewania się, zaufania, wspólnotowego patrzenia w przyszłość. Autorzy publikacji zaznaczają, że kapitał społeczny Polski, poddany historycznym i kulturowym uwarunkowaniom PRL-u (strategii przetrwania i adaptacji), powinien stać się kapitałem rozwojowym, opartym na zdolności ludzi do zaufania sobie i skupionym wokół wartości postmaterialnych¹⁵. Również w publikacji *Polska 2025. Długookresowa strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju* podkreśla się zadanie kształtowania wartości humanistycznych, orientację na tworzenie wspólnoty oraz więzi międzyludzkich, które umożliwiają

¹² Zob. M. Dudzikowa, *Erozja kapitału...*, s. 61-62.

¹³ Na potrzeby tej pracy odnoszę się do filologicznego rozumienia pojęcia dyskursu jako poważnej rozmowy, dyskusji, traktując te pojęcia wymiennie. Zob. np. znaczenie słowa „dyskurs” [w:] L. Kamińska-Szmaj (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Wrocław 2001, s. 170; M. Bańko (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2005, s.304.

¹⁴ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 298, 306.

¹⁵ M. Boni (red.) *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Warszawa 2009, s.339, 344.

tworzenie postaw prospołecznych¹⁶. Ten sam wątek – umiejętność nawiązywania emocjonalnych relacji z innymi w kontekście edukacji – wymieniają Anna Brzezińska i Tomasz Czub¹⁷. Zaufanie występuje w podwójnym kontekście: jako „otulina” dla prowadzenia dialogu oraz „generator” nowych wartości.

Powracając do politycznych okoliczności powstawania solidarnościowego dialogu, warto wspomnieć o komentarzu Tischnera, który podkreślał, że solidarność jest przede wszystkim solidarnością sumień, a nie zjednoczeniem się przeciw komuś czy czemuś¹⁸. Co ciekawe, fenomen krystalizowania się „Solidarności” przebiegał równoległe z formowaniem się dialogu społecznego, spotkań między ludźmi, poszukiwania tego, co łączy. Wartość podejmowanych na początku lat 80. rozmów została potwierdzona zmianą rzeczywistości społecznej. Romuald Piekarski, badacz tego zjawiska, w opisie zachowania robotników podczas gdańskich strajków, zwracał uwagę na związek między rozmowami (dialogiem) a działaniem:

obywatelskie dysputy nabierały charakteru politycznego by motywować konkretne działania reformatorskie. Niezliczone ogniwa wolnego ruchu związkowego rozlały się wielką falą, rozpowszechniając obywatelskie i polityczne postawy. Prowadziło to do nieodwracalnej zmiany o ustrojowym charakterze¹⁹.

Jest to, oczywiście, tylko pewna analogia historyczna, która jednak dobrze oddaje (rewolucyjną) siłę rozmów; zawsze, gdy towarzyszy im odpowiednie nastawienie, dyspozycje etyczne oraz poszukiwanie dobra.

Po drugie, etyka

Wspólnotowórczy charakter dialogu odnosi się do etycznego charakteru, jakim naznaczone są wszelkie, podejmowane w sposób wolny i racjonalny, relacje ludzkie. Tworzenie wspólnoty przez mówienie –

¹⁶ *Polska 2025. Długotrwała strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju*, Rada Ministrów, Narodowa Fundacja Ochrony Środowiska, Warszawa 2000, s. 51.

¹⁷ A. Brzezińska, T. Czub, *Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji*, „Nauka” 2013, nr 1, s.33.

¹⁸ J. Tischner, op. cit., s. 22.

¹⁹ R. Piekarski, *Cnoty obywatelskie i polityczne „Solidarności”*. Próba interpretacji Sierpnia '80 w świetle etyki politycznej [w:] „Solidarność” a wychodzenie Polski z komunizmu. Studia i artykuły z okazji XV rocznicy powstania NSZZ „Solidarność”, Gdańsk 1995, s. 42.

„wychodzenie z kryjówki” – możliwe jest o tyle, o ile zostaną spełnione warunki prowadzenia dialogu. Oznacza to, że etyczność wpisuje się w dialog nie tylko poprzez specyfikę nawiązywanych relacji, ale również poprzez bycie niejako podstawą, fundamentem uprawiania jego samego. Relacyjny, komunikacyjny i transgresyjny (przekraczający sferę tego, co prywatne) charakter rozmów, musi spełniać jednak pewne warunki do jego zaistnienia. Robert Spaemann opisuje je następująco:

„[w dyskursie] dobra wola [jego uczestników] jest z jednej strony wolą prawdy, czyli „notą racjonalności”. Jeśli ktoś jest przede wszystkim zainteresowany tym, czy dana opinia jest postępową, czy też reakcyjna, elitarna czy egalitarna, integrująca czy polaryzująca, a nie tym, czy jest prawdziwa lub fałszywa, to dyskurs nie jest filozoficznie doniosły. Dobra wola polega, po drugie, na gotowości do życzliwej interpretacji twierdzeń drugiej osoby. Anglosasi mówią tu o *principle of charity*”²⁰.

Warto podkreślić, że niemiecki filozof ujmuje racjonalność w kategoriach cnoty (dobrej) woli, a zatem zupełnie już zgodnie ze współczesnym poglądem (będącym może jedynie odnowieniem i przywołaniem klasycznej intuicji) o aksjologicznym nasyceniu wszelkich aktów poznawczych (w tym rozmowy). Zwykle racjonalność dyskursu bywa kojarzona z metodologicznymi uwarunkowaniami: poprawnością formalną, logiką wnioskowania, doborem odpowiednich argumentów²¹. Tymczasem „zasada”, jedną z dwóch naczelnych dla Spaemanna, jest ukierunkowanie na prawdę. Mowa zaś prawdziwa, jak podkreśla Tischner, to mowa zgodna z rzeczami, mowa wyrastająca z porozumienia i przywracająca porozumienie²². Powracając do przywołanego komentarza Spaemanna: dobra wola oznacza, po drugie, wiarę w dobrą wolę, dobre intencje innych. I nie jest to bynajmniej redundantne określenie, gdyż kryzys komunikacji społecznej objawia się, między innymi – zaniemiarą wiary w dobre intencje innych ludzi²³. W pewnym sensie oznacza to sprzeciw wobec systemowo zakładanej podejrzliwości szkoły jako instytucji (wpisanego w instytucję przeświadczenia o tym, że uczniowie

²⁰ R. Spaemann, *Odwieczna pogłoska. Pytanie o Boga i złudzenia nowożytności*, przeł. J. Merecki, Warszawa 2000, s. 280.

²¹ Według innej jeszcze tradycji rozumie racjonalność Giroux, dla którego jest ona zbiorem założeń oraz praktyk społecznych, które pośredniczą w sposobie, w jakim jednostka lub grupa odnoszą się do szerszego społeczeństwa. Zob. H. A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej* [w:] *Edukacja i sfera...*, s.153.

²² Ks. J. Tischner, *Etyka...*, s. 22.

²³ E. Matyjaszczyk, *Przewyciężyć kryzys komunikacji między nauczycielem a uczniem* [w:] C. Hendryk, B. Sack, M. Moś (red.), *Szkoła i jej udział w kreowaniu ładów społecznych*, Szczecin 2006, s. 87.

chęć oszukiwać nauczycieli, nauczyciele dyrekcję etc.) czy wobec własnych przedsądów i uprzedzeń. Otto Speck zauważa, jak ważne jest w grupie społecznej nakierowanej na rozwój młodego człowieka, przyjąć graniczne warunki umożliwiające nawiązywanie wartościowych relacji. Jego zdaniem:

Cechą konstytutywną wspólnoty jako środowiska życiowego wspierającego autonomię jest – oprócz zasady wzajemnego zrozumienia i pomocy – kierowanie się zasadą sprawiedliwości jako bezstronności we wzajemnych kontaktach (...). Uznanie dla bezstronności w codziennych kontaktach z innymi zakłada atmosferę wzajemnego szacunku, akceptacji i miłości, a tym samym emocjonalnego poczucia bezpieczeństwa²⁴.

Model szkoły otwartej (odwołując się do określenia Bogusława Śliwerskiego²⁵) na dialog, na współpracę realizuje szkoła, która urzeczywistnia te zasady. Podsumowując: etyczna komunikacja to taka, która odpowiada na cztery roszczenia kierowane pod adresem wszelkich aktów komunikacji: roszczenie do prawdy, szczerości, słuszności i zrozumiałości²⁶.

Po trzecie, praktyka

Warunki prowadzenia dialogu, które ujawnia Tischner w cytowanym wcześniej tekście, można zawrzeć w dwóch punktach: przekonanie o tym, że drugi ma zawsze trochę racji oraz przekonanie, że z pewnością ja nie całkiem mam rację²⁷. Zatem dialog rozumiany przez niego jako „budowanie wzajemności” konstruowany jest w oparciu o zasymlowaną różnicę w odbiorze rzeczywistości, w poglądach, w zapatrywaniu się na konkretne sprawy²⁸. Wspólnotowość wytwarza się zatem

²⁴ O. Speck, *Autonomia i wychowanie* [w:] idem: *Być nauczycielem*, przeł. E. Cieślik, Gdańsk 2005, s.208.

²⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika humanistyczna w szkole* [w:] *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2008, s. 35.

²⁶ A. Giza, op. cit., s. 19.

²⁷ J. Tischner, op. cit., s.16.

²⁸ Pojęcie różnicy było jednym z kluczowych pojęć zawartych w przesłaniu programowym Tomasza Szukdlarka zatytułowanym „Różnice-edukacja-inkluzja” na VIII Zjazd Pedagogiczny, który odbył się we wrześniu 2013 roku w Gdańsku. W wystąpieniu gdańskiego pedagoga wybrzmiał wątek zmiany rozumienia tej kategorii na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat: od synonimu otwartości po wykluczający charakter i zamknięcie na inne alternatywne dyskursy. Można się zatem zastanawiać (choć podjęcie tego wątku wykracza poza ramy pracy), czy dialog asymilujący różnicę (rozmowy „swoich” ze

nie tylko na bazie podobieństw, ale również dzięki skontrastowaniu perspektyw. Tworzenie wspólnoty ludzi myślących w szkole oznacza jednak przede wszystkim umiejętność słuchania, bez którego dialog nie zostanie ukonstytuowany. Niemiecki pedagog, Hain Retter wskazuje na trzy podstawowe nastawienia przyczyniające się do poprawy słuchania: gotowość, by dopuścić rozmówcę do kształtowania rozmowy; gotowość do zaakceptowania drugiej osoby i uświadomienia jej swojej akceptacji; gotowość do uczynienia ze słuchania aktywnej części procesu komunikacji²⁹. Na codzienność szkoły składa się wiele mini-wydarzeń i mini-dialogów. W myśl założeń przyświecających refleksyjnej pedeutologii, warto przytoczyć trzy mało znaczące, ale realne sytuacje komunikacyjne, które były moim udziałem³⁰. Zapis każdej z nich ma oczywiście charakter subiektywny. Pierwsza jest odtworzeniem dialogu z uczennicą.

W trakcie lekcji uczennica komentowała moje polecenia. Komentarze – moim zdaniem – były mało stosowne. Uczennica oceniała ilość materiałuadaną do domu, narzekała, że zwracam im uwagę (ojej, znowu zrobiliśmy coś źle...), miała poczucie, że jest odpytywana z konkretnych zagadnień, żeby jej udowodnić brak wiedzy (pani mnie pyta o to specjalnie). Po lekcji, na osobności, zainicjowałam rozmowę z uczennicą:

– (Ja): wiem, że masz sensowne przemyślenia i ciekawe spostrzeżenia podczas lekcji. Nie mogę jednak zaakceptować tonu wypowiedzianych przez Ciebie komentarzy. Mógłbyś się bardziej postarać?

– (Uczennica): A skąd Pani wie, że się nie staram?

„swoimi”) nie jest przypadkiem sprzeczny z podstawami intencjonalności wpisanej w komunikację. Jako przykład tego typu strategii, podaję zasłyszaną anegdotę. Rzecz dotyczyła dwóch osób – profesora i świetnie zapowiadającego się absolwenta jednej z lepszych uczelni w kraju, których połączyła wspólna praca o charakterze intelektualno-społeczno-badawczym. Podczas jednej z wymian myśli (dialogu), profesor zadwołony z dociekliwości swojego współpracownika i jego aktywności intelektualnej, zdobył się na wyznaczenie: czekam na ten moment, kiedy przekonam się Pan do mojego stanowiska, bo wtedy będziemy mogli rzeczywiście zrobić dużo rzeczy razem. Tym samym (być może zupełnie nieświadomie) zadenuncjował samego siebie i wyznawane wartości: myślenie, prowadzenie dialogu ma wartość o tyle, o ile zbliża się/jest tożsame z tym, co ja myślę na dany temat.

²⁹ H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2005, s. 209.

³⁰ Jak twierdzi B. Gołębnik, uczestniczenie w naturalnych sytuacjach edukacyjnych w charakterze „skryby” rejestrującego „rzeczy” ważne – warte utrwalenia, a potem ich interpretacja, jest podstawą zarówno jednostkowego, jak i dyskursywnego rozumienia. Zob. idem, *Ku pedeutologii refleksyjnej* [w:] J. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Łódź 2010, s.156, 159.

– (Ja):???

– (Uczennica): Tyle razy podczas lekcji ugryzłem się w język, żeby czegoś nie powiedzieć, a Pani tego nie zauważyła. I mnie nie pochwaliła.

– (Ja): Tak się składa, że intencji nie widać. Widać tylko działanie. Ale dobrze, że o tym rozmawiamy.

– (Uczennica): No właśnie. Dobrze, będę się bardziej starała.

Dialog służy również ujawnianiu intencji, a tylko dobre ich zrozumienie – zrozumienie, że druga strona może mieć dobre intencje, pozwala na tworzenie i wzmacnianie relacji. Druga sytuacja komunikacyjna dotyczyła zobowiązania do omówienia wspólnie jednej sprawy z nauczycielką.

Byłam umówiona z X na 9.00 rano w jednym z gabinetów w szkole, żeby porozmawiać o zadaniu, które miałyśmy wykonać razem. Piętnaście po dziewiątej, skoro X się nie pojawiała, zadzwoniłam kilka razy na jej komórkę. Nie odpowiadała. Zdecydowałam się poszukać jej w pokoju socjalnym. Wiedziałam, że tego dnia przedpołudnie ma wolne i dużo okienek w planie. Pomyślałam sobie (i była to chyba pewna złośliwość), że może tam jest i pije sobie herbatę, a ja siedzę w pokoju i denerwuję się, bo jej nie ma. Rzeczywiście, była w pokoju socjalnym i piła herbatę z inną koleżanką. Postarałam się nie wyglądać na poirytowaną, choć wszystko się we mnie gotowało.

Zapytałam tylko: czy coś się stało? Zapomniałaś o spotkaniu, coś ci wypadło?

X odpowiedziała: dostałam właśnie maila od jednego z rodziców na pół strony i tak się nim przejęłam, że zapomniałam o całym świecie. Chciałam na niego szybko odpowiedzieć i tak zleciał mi czas.

Umówiliśmy się na spotkanie za parę dni.

Do tego czasu ochłonęłam i rozpoczęłam naszą rozmowę od stwierdzenia: wiesz co, bardzo mi zależy na dobrej komunikacji i jakości naszych relacji w szkole. Jak zobaczyłam ciebie siedzącą w pokoju socjalnym i pijącą sobie herbatę, to zrobiło mi się przykro. Przecież widziałas, że do ciebie dzwoniłam.

X na to: bardzo ciebie przepraszam, wcale nie miałam intencji zlekceważenia naszego spotkania. Bardzo poruszył mnie mail od rodziców i musiałam chwilę odreagować. Zamierzałam zaraz potem poszukać ciebie i załatwić sprawę.

Omówiliśmy to, co miałyśmy razem do zrobienia. To była dobra, rzeczowa rozmowa i podziękowałyśmy sobie nawzajem za spotkanie.

Trzecia sytuacja dotyczyła relacji – dialogu z grupą. Nauczona poprzednim doświadczeniem, postarałam się nie przybierać postawy defensywnej i nie nastawiać negatywnie, tylko zdiagnozować problem. Nie każde zakłócenie komunikacyjne oznacza automatycznie przerwanie dialogu. Wręcz przeciwnie; może być okazją do znalezienia nowych punktów zacieśniających relację. „Dekodowanie” zakłóceń zbliża wszystkich uczestników dialogu do ustalenia wspólnej sytuacji komunikacyjnej.

Zdarzyło się może dwa, trzy razy podczas prowadzenia lekcji, że w trudnym do przewidzenia momencie, część uczennic, niezależnie od tematu, jaki omawialiśmy, dostawała przysłowiowej gimnazjalnej „głupawki”.

Postanowiłam ten śmiech rozbroić wprost zadając pytanie: – Co się dzieje? Temat nie jest śmieszny, ja (niestety) też nie mam zdolności komicznych, a widzę, że coś jest na rzeczy.

I od razu padła rzeczowa odpowiedź: proszę Pani, my nie dajemy już przez tyle czasu być poważne od początku dnia i potrzebujemy trochę się rozluźnić. Nasza reakcja nie ma nic wspólnego z tym, co Pani mówi, po prostu to zmęczenie z trzymania się w ryzach i kontrolowania siebie...

Znalazłam na to sposób. Od tego momentu próbuję znaleźć w trakcie lekcji chwile na rozładowanie – głównie poprzez opowiadanie krótkich historii. Staram się, żeby miały związek z tematem. Uczennice zawsze przypominają: ale proszę pani, koniecznie życiowe, koniecznie życiowe historie niech Pani nam opowiada. Ostatnio, przy okazji omawiania różnic między antropologią kulturową a antropologią filozoficzną, mówiłam im o moich doświadczeniach w percepcji różnych kultur przy okazji kontaktów z osobami z Ameryki Łacińskiej. Słuchały z zainteresowaniem i dodawały do tego swoje komentarze.

Tworzenie wspólnoty poprzez dialog oznacza w praktyce dystans do samego siebie, a przede wszystkim – powracając do Tischnerowskiej myśli – przyznanie się do tego, że nie zawsze to jedna strona ma w pełni rację i obronę przed nadinterpretacją gestów, znaczeń, komentarzy. Dialog, który jest dialogiem etycznym, staje się skutecznym narzędziem kształtowania relacji instytucjonalnych, relacji między jednostkami. One zaś sprawiają, że edukacja rzeczywiście staje się domeną publiczną; czymś, co wpływa na szerszy porządek rzeczy. W tym właśnie, jak się wydaje, zawiera się oryginalność i świeżość myśli Tischnera, która mimo upływu czasu wciąż może inspirować.

Podsumowanie

Zarysowane w pracy wątki dotyczyły z jednej strony wspólnototwórczego charakteru dialogu; z drugiej – jego związku między etyką a polityką (edukacyjną) na gruncie szkoły. Przywołano również strategiczne znaczenie edukacji do zaufania, możliwej do realizacji dzięki autentycznemu (niepozorowanemu) dialogowi. W tekście wskazano również na „czysto” polityczne traktowanie mowy jako narzędzia działania, tworzenia dobra wspólnego. Związek między mówieniem (dialogiem) a tworzeniem wspólnoty dobrze ujęła Elżbieta Ciżewska, badaczka politycznej idei „Solidarności”. W komentarzu do wizji państwa przedstawionej przez Arystotelesa w „Polityce”, przedstawiła ten związek następująco:

Termin „wspólnota” i „stowarzyszenie się” sugerują, jaki charakter ma więź łącząca jednostki w państwie. Jest to więź obywatelska, polegająca na podzieleniu pewnego statusu, ale przede wszystkim jest to więź przyjaźni, solidarności, zobowiązania do wzajemności. Właśnie dlatego wspólnota starożytnych była wspólnotą komunikacyjną, opartą na nieustannej rozmowie tworzących ją ludzi. (...). To, co polityczne, bierze swój początek i zarazem swój cel ze „zwrotnej relacji mówienia i słuchania, działania i doznawania”³¹.

Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego jedno z ważniejszych wyzwań dla edukacji zawiera się w zadaniu przygotowywania do ustawicznej interakcji z innymi, uczenia werbalnych i niewerbalnych sposobów komunikowania się z innymi. Jeśli rzeczywiście „gramatyką stosunków międzyludzkich jest etyka”³², a mową prawdziwą – mowa zgodna z rzeczami, wyrastająca z porozumienia i rozwijająca porozumienie³³, to praktyka dialogu w szkole oznacza przygotowanie ludzi do ustawicznej pracy, prowadzącej do przekraczania narzuconych ograniczeń i do uczestnictwa w zmienianiu bliższego i szerszego otoczenia na lepsze, doskonalej urządzone. W tym zawiera się emancypacyjna funkcja

³¹ E. Ciżewska, *Filozofia publiczna Solidarności. Solidarność 1980-1981 z perspektywy republikańskiej tradycji politycznej*, Warszawa 2010, s. 165. *O związku mówienia z działaniem* zob. również H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa 2000.

³² Określenie za: J. Tischner, op. cit., s.30.

³³ Ibidem, s. 22.

szkoły³⁴. A co może być większym buntem niż praca nad pokonywaniem własnych uprzedzeń, zwalczanie osobistej podejrzliwości wobec intencji, jakimi inni kierują się w dialogu z nami? Jednym słowem (jak postulował Spaemann): chodzi o praktyczne zastosowanie zasady racjonalności jako cnoty woli oraz życzliwą interpretację twierdzeń drugiej osoby³⁵. Wtedy rzeczywiście szkoła będzie wzmacniała kapitał społeczny, stwarzając dobre miejsce i warunki do budowania wspólnoty poprzez dialog.

Bibliografia

Arendt H., *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa 2000.

Bańko M. (red.) *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 2005.

Boni M. (red.), *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Warszawa 2009.

Brzezińska A., Czub T., *Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji*, „Nauka” 2013, nr 1.

Ciżewska E., *Filozofia publiczna Solidarności. Solidarność 1980-1981 z perspektywy republikańskiej tradycji politycznej*, Warszawa 2010.

Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2014.

Dąbrowa E., Jankowska D., *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, Warszawa 2008.

Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności* [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska et al., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków 2011.

Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henrym A. Giroux [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010.

Giroux H. A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej* [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010.

Giza A., *Na czym polega „etyczna komunikacja”?* [w:] J. Puzynina (red.), *Etyka międzyludzkiej komunikacji*, Warszawa 1993.

Gołębniak D., *Ku pedeutologii refleksyjnej* [w:] J. Michalak (red.), *Etyka*

³⁴ Z. Kwieciński, *Kryzys społeczeństwa wychowującego (Hipotezy ostrzegawcze. Propozycje naprawy)* [w:] idem, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995 s. 30; 21.

³⁵ R. Spaemann, op. cit., s. 280.

i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela, Łódź 2010.

Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor i A. Sulak, Gdańsk 2003.

Kamińska-Szmaj L. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Wrocław 2001.

Kwieciński Z., *Kryzys społeczeństwa wychowującego (Hipotezy ostrzegawcze. Propozycje naprawy)* [w:] *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.

Matyjaszczyk E., *Przewyciężyć kryzys komunikacji między nauczycielem a uczniem* [w:] C. Hendryk, B. Sack, M. Moś (red.), *Szkoła i jej udział w kreowaniu ład społeczny*, Szczecin 2006.

Piekarski R., *Cnoty obywatelskie i polityczne „Solidarności”. Próba interpretacji Sierpnia '80 w świetle etyki politycznej* [w:] „Solidarność” a wychodzenie Polski z komunizmu. *Studia i artykuły z okazji XV rocznicy powstania NSZZ „Solidarność”*, Gdańsk 1995.

Polska 2025. Długotrwała strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju, Warszawa 2000.

Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2005.

Spaemann R., *Odwieczna pogłoska. Pytanie o Boga i złudzenia nowożytności*, przeł. J. Merecki, Warszawa 2000.

Speck O., *Autonomia i wychowanie* [w:] idem, *Być nauczycielem*, przeł. E. Cieślak, Gdańsk 2005.

Starnawski W., *Dialog jako metoda, postawa, sposób bycia* [w:] D. Janowska (red.), *Pedagogika dialogu. Nauczyciele dialogu*, Warszawa 2011.

Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.

Śliwerski B., *Pedagogika humanistyczna w szkole* [w:] idem, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2008.

Tischner J., *Etyka solidarności*, Kraków 1981.

Witkowski L., *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja-walka-etyczność)* [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010.

Nauczyciel w procesie komunikacji z uczniem

Małgorzata Mądry-Kupiec

Komunikowanie się nauczyciela z uczniem to proces, w którym najistotniejsze jest to, co zachodzi „pomiędzy” nadawcą i odbiorcą. Samo słowo „po – między” wskazuje z jednej strony na zmiany, które mogą pojawić się zarówno u mówcy, jak i u słuchacza „po” wypowiedzianym słowie. Z drugiej strony słowo „między” zwraca uwagę na to, co w rozmowie jest dla nich wspólne, teraźniejsze a na co mogą mieć wpływ zarówno czynniki dziejące się, jak i przeszłe, które wynikają z zachowań nauczyciela i ucznia.

Takie rozumienie rozmowy odwołuje się do samego znaczenia słowa komunikacja, które pochodzi od łacińskiego przymiotnika „communis”, oznaczającego „wspólny”, od którego wywodzi się „communicare” czyli nasze „komunikować się”, oznaczające: „uczynić jakąś sprawę wspólną, dzielić coś z kimś, przekazać”¹. Dodatkowo komunikacja „interpersonalna” znaczy dziejąca się pomiędzy osobami, ponieważ „inter” to między a „persona” to osoba.

Komunikacja między nauczycielem a uczniem pozwala nie tylko na przekazywanie wiedzy i jej reprodukcję, na wyrażanie opinii, załatwianie spraw, przekonywanie itp., lecz przede wszystkim jest ona procesem wzajemnie wpływającym na rozmówców i określającym to kim jest nauczyciel a kim uczeń. Słowo „pomiędzy” podkreśla relacyjny charakter rozmowy nauczyciela z uczniem, czyli taki, który zawsze odnosi się do kogoś. Zatem sposób traktowania ucznia przez nauczyciela (a nie odwrotnie z racji roli i władzy, jaką ma nauczyciel w relacji z uczniem) będzie miał istotny wpływ na charakter ich kontaktu oraz przebieg i efekty rozmów. Nauczyciel staje się tu punktem odniesienia dla ucznia, który przejmuje wzór porozumiewania się dorosłego, wpisując się w pewien schemat dialogu „obowiązujący” na danej lekcji lub jemu zaprzecza. Niemniej jednak ustosunkowuje się on do tego, co i jak mówi nauczyciel. Wtedy specyfika komunikowania się nauczyciela „odbija się” w reakcjach i zachowaniu uczniów. Komunikaty mło-

¹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa, 2000 s. 271.

dzieży stają się, więc swoistą informacją zwrotną na temat komunikowania się nauczyciela i jego „bycia” lub „nie bycia” w relacji z uczniami.

Jak zatem usprawnić porozumiewanie się nauczyciela z uczniami? I na co zwrócić szczególną uwagę w tym procesie? To pytania, na które postaram się znaleźć odpowiedzi, analizując te elementy lub etapy komunikowania się nauczyciela z uczniem, które są ważne z uwagi na jego specyfikę.

Efekt pierwszego wrażenia

Efekt pierwszego wrażenia, jak sama nazwa wskazuje, może znacząco wpływać na nawiązanie kontaktu i przebieg relacji nauczyciela z uczniami. Jest to proces automatyczny a więc dziejący się poza naszą świadomością i trwający od 20 sekund do 3 minut². W tym czasie nauczyciel widząc uczniów po raz pierwszy zwraca uwagę na ich wygląd, wyraz twarzy, ton głosu itp. budując sobie opinię o poszczególnych dzieciach, często nie zamieniwszy z nimi zdania. Wykorzystuje do tego wiedzę fachową, jak i tę z zakresu psychologii potocznej oraz swoje doświadczenia, by posługując się słowami-kluczami jak np. *życzliwy*, *ciepły*, *serdeczny* ważnymi dla niego w ocenie innych, móc zaklasyfikować osobę do pewnego znanego mu typu ludzi. W tym celu operuje efektem aureoli (efektem halo) i stwierdzając, że np. uczeń jest *życzliwy*, „zauważa” również, że jest także otwarty, mądry, kontaktowy, serdeczny itp. Inaczej mówiąc do jednej cechy dopisuje inne odpowiadające jej określenia, nie wiedząc czy są one prawdziwe czy nie. Częściej pierwsze wrażenie jest zwodnicze, ponieważ nauczyciel opierając się na niewielkiej liczbie informacji, wyciąga wnioski i dokonuje szybkiej i powierzchownej oceny, która ma wpływ na to, jak mówi, słucha i reaguje na określonego ucznia.

Przykładowo stwierdzono, że na podstawie ekspresji twarzy dokonujemy atrybucji dotyczących cech interpersonalnych, jak tendencja do zachowań dominujących: surowość i bezpośredniość lub zachowań afiliacyjnych: uprzejmość i ciepło³. A przede wszystkim wygląd twarzy wywiera główny i czasem decydujący wpływ na ocenę atrakcyjności

² D. G. Leathers, *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, Warszawa, 2009.

³ S. P. Morreale, B. H. Spitzberg, J. K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007, s. 181-188.

fizycznej danej osoby. Dlatego, że twarz to nie tylko piękno, lecz wyraz emocji, stanu ducha osoby, który uzewnętrznia to, kim ktoś jest w danym momencie. „Na przykład komunikujący, którzy nie uśmiechają się i dodatkowo spuszczają brwi są odbierani jako bardziej autorytarni niż ich unoszący brwi i uśmiechający się partnerzy”⁴. Dodatkowo, gdy twarz ucznia przypomina nauczycielowi twarz kogoś, kogo lubi np. przyjaciela, to od razu odczuwa wobec niego sympatię i przypisuje mu wiele pozytywnych cech, o których istnieniu tak naprawdę nie wie.

Z kolei wygląd fizyczny, który komunikuje innym, kim jesteśmy i kim możemy zostać, w efekcie pierwszego wrażenia skorelowany jest z poziomem wykształcenia, statusem społecznym, poziomem możliwości, wiarygodności i poziomem moralnym osoby⁵. W sytuacjach szkolnych nauczyciele oczekują od dzieci atrakcyjnych fizycznie większych sukcesów w nauce i w relacjach z rówieśnikami. Efektem takich oczekiwań pedagogów jest lepsze traktowanie uczniów atrakcyjnych fizycznie, którym przypisuje się więcej zalet, niż ich nieatrakcyjnym rówieśnikom⁶. Taka postawa wpływa na uzyskiwane przez uczniów oceny, co tylko potwierdza tendencyjność spostrzegania nauczyciela.

Pierwsze wrażenie tworzymy także na podstawie usłyszanego tonu głosu dziecka. Mile widziane są niskie tony głosu, ponieważ im najczęściej są przypisywane takie cechy jak: pewność, siła, spokój, poczucie wartości itp., które mają jak zwykle niewiele wspólnego z rzeczywistością obecnymi cechami u danego ucznia. Z kolei wysokie tony głosu są kojarzone z negatywnymi cechami jak: słabość, spolegliwość, labilność itp. a ich występowanie szczególnie u chłopców bywa również niesłusznie kojarzone z zachowaniami homoseksualnymi. „Bardzo często ulegamy złudzeniu, że właściwości psychiczne ludzi, ich postawy, dążenia i uczucia spostrzegamy podobnie jak ich cechy fizyczne”⁷. Złudzenie to, jak sama nazwa wskazuje jest mylne i stanowi tylko wyobrażenie o danej osobie, która, będąc postrzegana przez taki pryzmat, może być niesprawiedliwie oceniana i traktowana.

Niestety okazuje się, że rzadko korygujemy nietrafne pierwsze wrażenia i około 2/3 z nich pozostaje bez zmian nawet po kilku miesiącach regularnych kontaktów z daną osobą. Prawdopodobnie tylko w nie-

⁴ D. G. Leathers, op. cit., s. 42.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ J. Melibruda, *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1980, s. 270.

wielkim stopniu je modyfikujemy,⁸ o czym świadczy w przypadku nauczycieli znane zjawisko „szufladkowania uczniów”, określane również mianem etykietowania. Pojawia się więc podstawowe pytanie: „dlaczego tak się dzieje?”.

Odpowiedź na to pytanie wyjaśni istotę działania efektu pierwszego wrażenia, ponieważ proces ten ułatwia klasyfikację i ocenę nieznanych osób, na które musimy w określony sposób zareagować i dzięki temu efektowi dodatkowo nie wydajemy tak dużo energii i czasu, by je poznać. Po drugie taka umiejętność chroni nas przed lękiem, jaki pojawia się wobec osób i sytuacji nieznanymi, ponieważ czyni nowopoznane osoby bliższymi, tym samym budując nasze poczucie bezpieczeństwa. Te dwa fundamentalne powody, ukazują sens istnienia tego procesu, który pojawia się u wszystkich i zawsze wobec nowych osób.

W sytuacji szkolnej proces ten bywa bezrefleksyjnie i mylnie wykorzystywany przez nauczycieli, którzy szybko i powierzchownie oceniają dzieci, nie starając się ich dalej poznawać.

A przecież efekt pierwszego wrażenia, będąc naturalnym etapem postrzegania innego, służy rozpoznaniu ucznia, a nie jego poznaniu, w czym tkwi zasadnicza różnica. Nauczyciel musi więc pamiętać, że pierwsza ocena dziecka, będąc wstępną, niekoniecznie oddaje to, kim dziecko jest. Należy ją sprawdzić, wychodząc poza schemat pierwotnego postrzegania ucznia, w czym pomocnym może być namysł i refleksja nauczyciela w dalszym procesie jego poznawania. Zazwyczaj niepokojącymi będą skrajne oceny młodzieży, zarówno bardzo pozytywne, jak i bardzo negatywne, ponieważ one sugerują, iż uzyskany obraz osoby ucznia jest niepełny, a więc nieprawdziwy. Wówczas efekty oddziaływań wychowawczych nauczyciela będą niewielkie lub nieskuteczne, ponieważ jego reakcja będzie reakcją na to, co pedagog chce zobaczyć, usłyszeć a nie na to, co widzi i słyszy.

Nawiązanie kontaktu nauczyciela z uczniami

Pierwszym i ważnym, bo rozpoczynającym, etapem rozmowy nauczyciela z uczniami jest nawiązanie z nimi kontaktu. Stanowi decydujący krok w budowaniu relacji pedagoga z młodzieżą, ponieważ dzięki niemu nauczyciel „przerzuca pomost” w kierunku uczniów, wytycza

⁸ Ibidem, s. 172.

drogę, którą mogą pójść razem. Proces ten inicjuje nauczyciel z racji roli i w związku z ponoszoną odpowiedzialnością za uczniów.

Nawiązanie kontaktu ma już miejsce na pierwszym spotkaniu z klasą, kiedy pedagog przedstawia się i zazwyczaj mówi parę słów o sobie, by dać się poznać uczniom. Tematami „otwierającymi” pierwszą rozmowę są zainteresowania, hobby czy upodobania. Pierwsze lody przełamuje także poczucie humoru i opowiedzenie jakiegoś żartu lub powiedzenie jakiegoś komplementu do całej klasy. Wskazane jest również rozpoczęcie rozmowy od tego, co sytuacyjnie i merytorycznie wiąże nauczyciela z uczniami np. od wydarzeń mających miejsce tuż przed spotkaniem a dotyczących pedagoga i dzieci itp.

Tematyka ta jest zalecana do budowania kontaktu z nowopoznawanymi osobami, ponieważ wpisuje się ona w obszar tzw. tematów bezpiecznych, za pomocą których nauczyciel tylko trochę odsłania się przed uczniami, ułatwiając im poznanie a zarazem budując bezpieczną i życzliwą atmosferę na lekcji. To, ile nauczyciel powie o sobie, zależy od niego, niemniej musi pamiętać, że dla uczniów staje się punktem odniesienia. Zatem jego zakres otwartości i poruszona tematyka implikuje podobną otwartość i treść, o której mówi lub, do której się ustosunkowuje młodzież. Tak więc większa otwartość ze strony nauczyciela stwarza prawdopodobieństwo większej otwartości ze strony uczniów. Natomiast jeśli uczący jest osobą zamkniętą w stosunku do dzieci, a oczekuje od nich otwartości, to trudno się dziwić, że spotka się również z zamknięciem z ich strony. Gdyż to właśnie nauczyciel nakreśla specyfikę relacji i sposobu rozmawiania z uczniami, tym samym pokazując im, ile i o czym mogą mówić na jego lekcji.

Skuteczną zasadą nawiązywania kontaktu jest tu zasada wzajemności, polegająca na tym, że nauczyciel musi dawać dzieciom to, co sam chciałby od nich dostać. Jeżeli więc oczekuje uwagi, zainteresowania, szacunku i przychylności, to musi te zachowania oferować młodzieży, dlatego że określony przekaz nauczyciela zarówno werbalny, jak i niewerbalny prowokuje uczniów do odpowiadającej mu reakcji. Pedagog słowami i nastawieniem „wywołuje” niejako te a nie inne słowa i zachowania dzieci, które są adekwatne do tego, co powiedział i zrobił nauczyciel. Stąd zachowanie komunikacyjne nauczyciela, zwłaszcza w pierwszym kontakcie z uczniami powinno cechować się otwartością, życzliwością i szacunkiem oraz pozytywnym nastawieniem do ucznia. Inaczej mówiąc nauczyciel musi postawić uczniom plusa na wyrost, jeszcze przed spotkaniem by widząc w nich dobre cechy jednocześnie

dać im szansę na rozwój. Bowiem dobre nastawienie pedagoga do młodzieży stanowi fundament ich przyszłej relacji i jest szczególnie ważne dla uczniów, ponieważ dotyczy ich sfery emocjonalnej. Młodzież bywa wyczulona a niekiedy drażliwa na sposób traktowania przez nauczyciela, ponieważ informacje te, długofalowo wspierają bądź burzą obraz siebie w oczach dziecka. Pokazują one uczniowi, ile znaczy w relacji z nauczycielem, dlatego mogą wpływać na stosunek ucznia do przedmiotu, jakiego uczy dany nauczyciel.

Dodatkową zasadą skutecznego nawiązywania kontaktu nauczyciela z uczniami jest zachowanie dystansu psychicznego i emocjonalnego do tego co mówią i robią dzieci na lekcji. Zwrócenie uwagi nauczyciela na uczniów a nie do środka, na siebie, przy założeniu, że słowa i reakcje młodzieży nie są skierowane przeciwko nauczycielowi, pozwoli mu na adekwatne reagowanie na różne zachowania dzieci. Dlatego, że będzie się on zajmował tym, co się dzieje „tu i teraz” na lekcji, dostosowując swoje reakcje do rozmaitych wybryków młodzieży. W przeciwnym razie, kiedy nauczyciel jest skupiony na sobie, myśląc, że wszelkie zachowania dzieci są skierowane przeciwko niemu, będzie chronił siebie i zajmował się sobą, jednocześnie nieadekwatnie reagując na to, co się dzieje w klasie. I w takich wypadkach będzie nieskuteczny.

Pomocą w nawiązaniu dobrej relacji nauczyciela z uczniami jest także właściwa komunikacja niewerbalna pedagoga⁹. Właściwa czyli będąca w zgodzie z tym, co nauczyciel myśli i czuje a zarazem wyrażająca otwartość, serdeczność, szacunek i pozytywne nastawienie do uczniów.

Zatem wskazane jest, by nauczyciel przyjął otwartą, stojącą postawę ciała, lekko pochyloną ku dzieciom, co sygnalizuje zaangażowanie i gotowość nawiązania kontaktu. Skrzyżowanie nóg i rąk nie jest dobrze odbierane, ponieważ wyraża postawę obronną i niechęć do słuchania¹⁰, podobnie, jak siedzenie czy raczej „chowanie się” za biurkiem. W zamian proponuje się gest otwartych dłoni, komunikujący także otwartość, bezbronność i bycie godnym zaufania. Ważne jest również nawiązanie i podtrzymywanie kontaktu wzrokowego z całą klasą, które komunikuje uczniom, że słowa, jakie wypowiada nauczyciel są kierowane do nich. Ponadto umożliwia ono kontrolę tego, co się dzieje

⁹ Więcej informacji na temat komunikacji niewerbalnej znajduje się w książce D. G. Leathers, op. cit.

¹⁰ M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańsk 2005, s. 186-189.

w klasie, czyli dyscypliny, uwagi, zainteresowania. Pedagog nie może koncentrować swego wzroku tylko na jednym uczniu lub na kilku, ponieważ uczniowie ci będą się czuli wyróżnieni a w dalszej kolejności będą ubiegać się o szczególne traktowanie. Natomiast „obejmowanie wzrokiem” całej klasy sprawia, że nauczyciel staje się dla uczniów bardziej wiarygodny i wzbudzający zaufanie. Taka obserwacja umożliwia mu także dostosowanie swojego zachowania i sposobu mówienia do zachowań uczniów. Tym, co przemawia do dzieci jest jeszcze uśmiech na twarzy nauczyciela, który symbolizuje jego serdeczność i dobre nastawienie do młodzieży.

Należy jednak pamiętać, że pojedynczy sygnał niewerbalny nie ma jednoznacznej wymowy, która pojawia się wtedy, gdy np. gest współgra ze słowem i kontekstem sytuacyjnym.

Zatem nawiązanie pierwszego kontaktu nauczyciela z uczniami ma być zaproszeniem do wspólnej relacji i rozmowy, wyrażającym się zarówno w komunikacji werbalnej, jak i niewerbalnej uczącego.

Ustalenie granic w relacji nauczyciela i ucznia

Kolejnym ważnym etapem nawiązywania relacji nauczyciela z uczniami jest określenie granic, czyli doprecyzowanie ram, w jakich będzie przebiegał ich wzajemny kontakt. Nauczyciel ustala granice uczniom, określając swoje wymagania i zasady oceniania dotyczące przedmiotu, jakiego uczy. Mówi więc dzieciom, ile razy w miesiącu będą sprawdziany, kartkówki, odpowiedzi ustne itp. Dodatkowo musi ustalić normy i zasady zachowania uczniów na jego lekcji i związane z tym konsekwencje. Zabieg ten jest konieczny, ze względu na to, że granice będąc symbolicznymi, niewidzialnymi ogrodzeniami, chronią nasz wewnętrzny świat, zapewniając mu integralność, wspierając naszą tożsamość a przede wszystkim dając nam poczucie bezpieczeństwa. Jasno wytyczone granice umożliwiają przyjęcie odpowiedzialności za to, co myślimy, czujemy i robimy, bez obwiniania innych osób¹¹. Określenie granic przez nauczyciela sprawia, że uczniowie w kontakcie z nim czują się bezpieczne i mają do niego zaufanie. Dlatego, że wiedzą, jakie

¹¹ P. Mellody, *Granice JA. Trudności w ustanawianiu granic funkcjonalnych* [w:] J. Santorski (red.), *ABC psychologicznej pomocy, Rezonans i dialog*, cz. 8, Warszawa 1993.

warunki muszą spełnić, by uzyskać oczekiwaną ocenę z przedmiotu oraz co zrobić, by nie obniżyć swojej oceny z zachowania. Ustalone zasady stanowią więc swoisty kodeks postępowania regulujący nie tylko relacje między nauczycielem a uczniami, lecz także wzajemne relacje pomiędzy członkami grupy. Przestrzeganie tych zasad obowiązuje tak samo uczniów, jak i nauczyciela, z czym wiąże się konsekwencja w ich postępowaniu.

Pojawia się jednak pytanie, czy istnieją odstępstwa od ustalonych reguł? Oczywiście, że tak, ponieważ sztywne, niezmiennie zasady prowadzą do reżimu w klasie i niejednokrotnie do zastraszania uczniów. Granice, jakie ustala nauczyciel w danej klasie, muszą być jasno określone a zarazem plastyczne, czyli dostosowane do ucznia i zmieniającej się sytuacji tak dziecka, jak i nauczyciela. Pamiętać należy, że nie mogą one być labilne i tak różne, jak różne są sytuacje, gdyż to nauczyciel decyduje, na co może pozwolić dzieciom na lekcji i musi być świadom konsekwencji własnych działań i związanej z nimi odpowiedzialności.

Dzieci jednak mają tę cechę, że wypróbowują trwałość granic ustalonych przez nauczyciela, by sprawdzić, na ile jest on konsekwentny. Testują więc za pomocą rozmaitych wybryków, na jakie zachowania mogą sobie wobec niego pozwolić i tym sposobem nieświadomie i zarazem paradoksalnie dążą do tego, by nauczyciel ustalił im granice, które zapewniłyby im poczucie bezpieczeństwa.

Sprawdzanie przez uczniów granic wytyczonych przez nauczyciela można rozpoznać po czterech rodzajach zachowań młodzieży, która zazwyczaj posiada tzw. granice dysfunkcjonalne.

Pierwszymi z nich jest brak granic. Brak granic symbolizuje takie zachowanie ucznia, poprzez które pozwala on sobie na wszystko wobec nauczyciela i kolegów a zarazem inni pozwalają sobie na wszystko wobec niego. Jednocześnie bywa agresorem i ofiarą. Jego zachowanie na lekcji staje się wyzwaniem dla nauczyciela, ponieważ jest obcesowy, wulgarny, dokuczliwy innym itp. A zarazem nie potrafi obronić własnych granic i bywa wykorzystywany przez inne dzieci, które często zrzucają winę za jakiś wybryk na tego ucznia. Dzieje się tak dlatego, że znajduje się on przeważnie w takich sytuacjach, gdzie dzieje się coś złego i oczywiście ponosi za to winę i karę. Nieświadomie prowokuje i szuka negatywnych zachowań, ponieważ te zna ze środowiska rodzinnego i w nich się odnajduje.

Drugim zachowaniem dziecka sprawdzającym granice ustalone przez nauczyciela jest działanie oparte na tzw. granicach murach. Za

murami, jakimi otacza się uczeń, zazwyczaj kryją się lęk, złość, monologowanie i milczenie.

Uczeń kryjący się za murami lęku przeważnie izoluje się od innych i ma trudności z nawiązaniem kontaktu zarówno z nauczycielami, jak i z rówieśnikami. Swoim zachowaniem i sposobem bycia nie zaprasza on innych do kontaktu i rozmowy. Tworzy wokół siebie energetyczne pole lęku, by zapewnić sobie poczucie bezpieczeństwa¹².

Z kolei dzieci kryjące się za ścianą złości są napięte i pełne negatywnych uczuć. Nie potrafią ich wyrazić bezpośrednio, stąd czynią to poprzez gesty, mimikę i postawę ciała, za pomocą których przesyłają pośredni komunikat brzmiący mniej więcej tak: „jeśli podejdziesz do mnie albo powiesz coś o tym czy tamtym, wybuchnę! Mogę cię uderzyć, mogę na ciebie nawrzeszczeć. Więc uważaj!”¹³. Takie przesłanie doskonale odczytują nauczyciele i rówieśnicy najczęściej nie inicjując kontaktu z wybranym dzieckiem.

Uczeń może również zbudować mur milczenia lub mur nadmiaru słów. Dziecko milczące, wycofane, sytuuje się w tle klasy i częściej obserwuje niż uczestniczy w tym, co się dzieje. Przeciwnie zachowuje się tzw. gaduła, po prostu nie przestaje mówić, nawet wtedy, gdy ktoś próbuje włączyć się do rozmowy. Wówczas wtrąca komentarz lub zmienia temat. Lubi zagadywać innych, nie wiedząc, że tak naprawdę zagaduje siebie, nie czując się w danej relacji bezpiecznie, ma trudność z nawiązaniem kontaktu.

Inne prowokujące zachowania uczniów można rozpoznać po ich zmienności, ponieważ ich system granic jest naprzemienny: od murów do braku granic. Dzieci takie w jednych sytuacjach izolują się za murem lęku, złości, monologowania lub milczenia a w innych pozwalają sobie na zbyt wiele wobec nauczycieli i rówieśników. Jednak nie mając dobrego systemu granic są także przez innych wykorzystywane i wtedy czując się zranione, chowają się z powrotem za mur. Ich zachowanie jest bardzo labilne i przypomina przybliżanie się i oddalanie od innych. Bywa ono męczące zarówno dla dziecka, jak i dla osób z nim się kontaktujących.

Ostatnie – czwarte, dysfunkcjonalne zachowanie uczniów związane jest z występowaniem u nich tzw. granic uszkodzonych. Granice te wyrażają się zachowaniami wcześniej wymienionymi, a więc murem, bra-

¹² P. Melody, op. cit., s. 90-91.

¹³ Ibidem, s. 90.

kiem granic, naprzemiennieściami murów oraz braku granic i występują tylko w specyficznych sytuacjach lub wobec określonych osób. Zatem nieadekwatne reakcje pojawiają się selektywnie, wskazując na te momenty w życiu dziecka, w których nie czuje się ono bezpiecznie. Informacje te potwierdzają rodzice, zaskoczeni kłopotliwym zachowaniem swojego dziecka np. w szkole, zauważają, że w domu i pozostałych sytuacjach nie sprawia ono problemów, dobrze sobie radząc.

Testowanie przez dzieci zasad, jakie ustalił nauczyciel i ich przekraczanie, symbolizuje domaganie się z ich strony jasnych, sprecyzowanych granic, ponieważ w świecie bez granic mimo pozornej i chwilowej radości, czują się zagubieni.

Mówienie nauczyciela

To, co, ile i jak mówi nauczyciel do uczniów na lekcji ma duże dla nich znaczenie, ponieważ są oni głównymi odbiorcami jego komunikatów. Dzieje się tak ze względu na przewagę mówienia pedagoga nad mówieniem uczniów na lekcji, co obrazuje tzw. reguła Flandersa. Według tej reguły nauczyciel mówi przez 2/3 lekcji, pozostawiając uczniom na mówienie tylko 1/3 czasu, w którym mieszczą się jeszcze czynności organizacyjne¹⁴. Zatem należałoby po pierwsze skrócić czas mówienia nauczyciela na lekcji, po drugie sprawić, by słowo przez niego wypowiedziane w jak największym stopniu spotykało się z aktywnym odbiorem ze strony młodzieży. Kwestie te dotyczą zarówno dydaktyki nauczania danego przedmiotu i wykorzystania metod aktywizujących na lekcji (treści nie będących tematem tego artykułu), jak i zagadnień z zakresu komunikacji interpersonalnej ściśle splatających się z poruszaną tematyką.

Komunikowanie się ma wymiar treściowy i relacyjny – zależy od tego, co zostało powiedziane i w jaki sposób. Nadawanie komunikatu przekłada się na określone sygnały i zachowania, którym przypisane są pewne znaczenia. Te same słowa wypowiedziane w jednej sytuacji i wobec jakiejś grupy osób mogą znaczyć zupełnie co innego w innej sytuacji i w innym gronie osób. Ważnym jest kto, do kogo mówi i w jakiej dzieje się to sytuacji. Porozumiewanie się nauczyciela z uczniami jest specyficzne z uwagi na miejsce zinstytucjonalizowane – szkołę, krótki

¹⁴ M. Mądry-Kupiec, *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011.

czas – 45 minut i cel (-e) – nauczanie przedmiotu połączone z rozwiązywaniem problemów i trudności uczniów na lekcji.

Zatem nauczyciel, mówiąc do młodzieży na lekcji, musi cały czas pamiętać, że to uczniowie jako słuchacze regulują jego sposób mówienia i wpływają na zakres merytoryczny jego wypowiedzi. Informacje od nich płynące zarówno werbalne, jak i niewerbalne są rodzajem informacji zwrotnych na temat treści i sposobu mówienia pedagoga.

W mówieniu istotne jest przekonanie i przekazanie sensu swojej wypowiedzi. Trzeba więc wiedzieć, po co się mówi, by swoją wypowiedzią trafiać do słuchaczy, czyli znać cel swoich działań komunikacyjnych. Tak więc mówienie nauczyciela nie może być rozmyte i bezosobowe, wręcz przeciwnie musi być konkretne, dostosowane do możliwości poznawczych uczniów oraz musi być czyjeś, a więc osobowe.

Nauczyciel mówiąc w pierwszej osobie, mówi za siebie i jest czytelnym nadawcą dla ucznia, który wie, kto i co mówi. Ten typ wypowiedzi zwany jest w psychologii komunikacji nadawaniem komunikatów JA i zalecany bywa zawsze wtedy, kiedy trzeba podkreślić własne zdanie, wyrazić opinię. Komunikaty JA mają zastosowanie także, gdy w relacji wychowawczej pojawia się jakiś problem zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia i gdy pedagog chce coś od ucznia wyegzekwować. Szczególnie wykorzystuje się tę formę wypowiedzi w negocjacjach i mediacjach, a więc w sytuacjach trudnych. Dlatego, że komunikaty JA informują o tym, co dana osoba myśli a szczególnie jak się czuje, czyli mówią o tym, jaki skutek poznawczy i emocjonalny wywiera na nauczyciela określone zachowanie ucznia. Wypowiedzi te z jednej strony odsłaniają nauczyciela i mogą być odczytane jako wyraz jego słabości, a z drugiej strony ujawniają jego siłę, ponieważ są wyrazem odwagi i otwartości, gdyż nie każdy potrafi mówić o swoich uczuciach. Ten rodzaj otwartości wymusza na mówiącym szczerłość i autentyczność wobec samego siebie.

Poza tym mówienie nauczyciela w pierwszej osobie wiąże się z odpowiedzialnością za wypowiedziane słowa i związane z nimi konsekwencje. Nauczyciel, komunikując się w ten sposób z uczniami, uczy ich takiego sposobu wypowiadania się, gdyż będąc częstszym nadawcą niż uczniowie, staje się dla nich punktem odniesienia, który mogą powielać, bądź jemu zaprzeczać. Jednak bezsprzecznie do niego powracać, pamiętając, że istnieje taki sposób wypowiedzi.

Thomas Gordon¹⁵ stworzył schemat prawidłowo sformułowanego komunikatu JA, który powinien zawierać:

– informację o zachowaniu ucznia: „Kiedy przeszkadzasz mi na lekcji...”,

– opis skutków, czyli wpływu zachowania ucznia na nauczyciela: „...nie mogę mówić”,

– opis stanu uczuć: „...i bardzo się wtedy denerwuję”.

Schemat ten wydaje się skomplikowany i trudny do zastosowania w praktyce, ponieważ skupiając się na zachowaniu wszystkich elementów w swojej wypowiedzi, nauczyciel może zatracić swoją spontaniczność w kontaktach z uczniami na rzecz „książkowych sformułowań”. Zatem najistotniejsze w komunikatach JA jest pokazanie uczniowi co nauczyciel myśli na dany temat a szczególnie jak się czuje w tej sytuacji. Wypowiedź ta nie ma na celu oceny ucznia, lecz jest informacją dla niego o tym, co dzieje się z nauczycielem, co mu przeszkadza i jak się czuje w tej konkretnej sytuacji. Doświadczenie pokazuje, że uczniowie są skłonni zmienić swoje zachowanie, gdy widzą realny, namacalny jego skutek. Ponadto nie będąc ocenianymi, nie wycofują się z kontaktu ani mu nie zaprzeczają, jak ma to miejsce w przypadku zastosowania komunikatu Ty¹⁶.

„Nauczyciel, który stosuje komunikaty Ja, porozumiewa się z uczniami »dwukierunkowo«. Sprawia, że odbierają go jako kogoś bardziej ludzkiego, przyjaznego, otwartego. Taka postawa zdecydowanie zacieśnia wzajemny kontakt.

Komunikaty Ja pozwalają nauczycielowi w sposób najbardziej skuteczny domagać się respektowania własnych praw¹⁷.

Jednak należy pamiętać o stosownym wykorzystaniu tego rodzaju wypowiedzi, a więc zawsze tam, gdzie jest to potrzebne i konieczne, bez kreowania wyidealizowanego obrazu siebie. Nie można mylić komunikatów JA z chwaleniem się, połączonym z egocentryzmem, poprzez który pedagog mówi o swoich sukcesach i osiągnięciach, by nie popaść w niebezpieczną ułudę mowy puste.

W mówieniu nauczyciela istotny jest również jego sposób wypo-

¹⁵ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1991.

¹⁶ Więcej informacji na temat niewłaściwych słów w rozmowie nauczyciela z uczniem można znaleźć [w:] M. Mądry-Kupiec, *Słowa, które wpływają na komunikację nauczyciela*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 2.

¹⁷ M. Sakowska, J. Sikora, A. Żwirblińska, *Obys cudze dzieci... wychowywal. Jak sobie radzić z problemami wychowawczymi w gimnazjum (i nie tylko)*, Kielce 2003, s. 52.

wiedzi. Szczególną rolę odgrywają tu składowe głosu jak intensywność (głośność), ton (niski lub wysoki głos) i tempo (prędkość z jaką mówi nauczyciel).

Głośność mówiącego musi być dostosowana do wielkości sali, w jakiej mówi nauczyciel, a nie do ilości uczniów, z którymi pracuje. Jeśli nauczyciel będzie mówił głośniej i bez wahania, w sposób przemyślany, to równocześnie będzie spostrzegany jako bardziej pewny siebie i bardziej atrakcyjny¹⁸. Z kolei ton głosu, jakim wypowiada się pedagog zawiera tzw. ton modalny, który pojawia się częściej niż pozostałe tony w mowie spontanicznej. Na ton modalny wpływają przede wszystkim emocje: osoba smutna używa niższego tonu modalnego niż osoba przeżywająca radość a wyższe tony głosu towarzyszą złości. Zakres tonów, jaki może wykorzystać nauczyciel zależy od jego intencji, jak i od treści tego, co chce zakomunikować. Mówienie o faktach ogranicza spektrum tonów bardziej niż komunikowanie emocji, które wiążą się z wyższą tonacją.

Trzecim, ważnym składnikiem głosu jest tempo mówienia, które może ułatwiać bądź utrudniać przekazywanie znaczenia, wpływając na jakość komunikacji. „Nieregularne tempo może powodować, że komunikujący łączy słowa w niepowiązane ze sobą myślowo a jedynie brzmieniowo frazy”¹⁹. Szybkie tempo mowy zmniejsza klarowność przekazu i nie spotyka się z uwagą odbiorców, podobnie gdy jest ono zbyt wolne. Tempo mówienia pozwala określić płynność wypowiedzi nauczyciela a zarazem ocenić skuteczność jego komunikatów. Dodatkowo „tempo mówienia koreluje pozytywnie z postrzeganą intensywnością mowy osoby wypowiadającej się. Krótko mówiąc, osoba jest zazwyczaj postrzegana jako mówiąca z większym natężeniem, gdy jej tempo mówienia rośnie”²⁰. Nie ma optymalnego tempa mówienia, które najbardziej trafiałoby do słuchaczy, ponieważ każdy odbiorca ma inne preferencje. Zatem tempo mówienia nauczyciela musi być klarowne i dostosowane do tego co mówi, jak i do reakcji słuchających uczniów. Różnicuje się ono ze względu na:

- stopień złożoności i znaczenie przekazywanej treści – wolniejsze tempo mówienia odpowiada skomplikowanym lub znaczącym przekazom,
- emocje, jakie świadomie i nieświadomie przekazuje nauczyciel

¹⁸ S. P. Morreale, B. H. Spitzberg, J. K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007.

¹⁹ D. G. Leathers, op. cit., s. 194.

²⁰ Ibidem, s. 194.

– ucząc argumentacji można indukować subtelne uczucie złości np. podczas dyskusji, a ucząc literatury – uczucie szczęścia²¹. Należy pamiętać, że nieświadomie przekazywane emocje przez nauczyciela mogą w znacznym stopniu zniekształcić rozmowę,

– słuchanie lub jego brak ze strony uczniów – słuchanie jest potwierdzeniem dla kompetentnej mowy uczącego a jego brak wskazówką, że należy coś zmienić.

Umiejętność zróżnicowanego wykorzystania przez nauczyciela głośności, tempa i wysokości swojego głosu sprawia, że jest on postrzegany jako osoba przekonująca, kompetentna i dynamiczna.

Dodatkowym środkiem, jaki może tu wykorzystać nauczyciel jest brak głosu i cisza. Krótka pauza w wypowiedzi nauczyciela może podkreślić ważność jakiejś kwestii i pozwolić słuchającym na refleksję a zarazem skupić uwagę tych uczniów, którzy przeszkadzają. Ponadto umiejętne wykorzystanie ciszy pomaga w unikaniu zakłóceń i przerywników typu: „umm”, „eee”, które sugerują słuchaczom, że mówca jest niespokojny lub nieprzygotowany.

Kompetentnie mówiący nauczyciel nie tylko wykorzystuje różnorodne formy głosu, by wzmacniać znaczenie, dodawać emocji i skupiać uwagę uczniów, lecz także jest zaangażowany w to, co mówi, dzięki czemu komunikuje się z większym entuzjazmem²². Jego zainteresowanie treścią „wywołuje” także zainteresowanie słuchających uczniów. Poza tym zawsze ma on na uwadze cel swojej wypowiedzi, który musi dostosować do odbiorców, jakimi są uczniowie.

Umiejętne słuchanie

Słuchanie drugiego człowieka jest drogą umożliwiającą dotarcie do jego myśli, pragnień, uczuć etc. Nie trzeba przytaczać wielu przykładów, by podkreślić znaczenie słuchania dla tworzenia i podtrzymywania związków z innymi. Odgrywa ono również dużą rolę w relacji nauczyciel – uczeń, choć bywa pomijane z racji przewagi mówienia nauczyciela na lekcji i uznawania słuchania uczniów za fakt oczywisty.

²¹ P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, Gdańsk, 2012.

²² O innych atrybutach głosu można przeczytać w: D. G. Leathers, *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, Warszawa 2009.

Tymczasem słuchanie ze strony nauczyciela może odgrywać dużą rolę zarówno w procesie nauczania, jak i w indywidualnych rozmowach z uczniem czy w sytuacjach trudnych wymagających pomocy. W sytuacji nauczania nauczyciel może słuchać wypowiedzi uczniów odwołując się do ich doświadczeń, prowadząc zajęcia metodą warsztatową lub słuchając ich odpowiedzi nie na tzw. pytania pedagogiczne, na które zna odpowiedź, lecz na te, których sam poszukuje. Inaczej mówiąc, by miało miejsce słuchanie nauczyciela, musi zaistnieć mówienie ucznia, któremu należy dać szansę na wypowiedzenie.

Natomiast w indywidualnych rozmowach z uczniem, słuchanie staje się koniecznością, gdyż nie ma innego sposobu na dotarcie do trudności czy problemów dziecka. Ponadto odzwierciedla ono zaangażowanie nauczyciela w relację i jest wyrazem uznania ucznia.

Słuchanie składa się z trzech etapów: odbierania informacji, nadawania im znaczenia i reagowania. Jest więc procesem złożonym, wymagającym wiedzy, doświadczenia i dużej aktywności zarówno poznawczej, jak i emocjonalnej ze strony słuchającego. „Prawdziwemu słuchaniu poświęca się całą uwagę, wyłączając własne komentarze, oceny i nasuwające się myślowe repliki i argumenty”²³. Jak zatem słuchać wypowiedzi ucznia, na czym skupiać uwagę?

Szukając odpowiedzi na to pytanie, chcę zaproponować nową kategorię słuchania w relacji wychowawczej tzw. słuchania analizującego²⁴. Słuchanie to składa się z dwóch części. Jedna stanowi o technicznych umiejętnościach słuchania a druga zmierza do wychwycenia sensu wypowiedzi. Pierwsza z tych części bazuje na pięciu elementach aktywnego słuchania zaproponowanych przez R. Boltona²⁵ a są nimi:

1. Umiejętność skupienia się – wyrażenie zainteresowania całą swą osobą dla mówiącego poprzez zwrócenie się w jego stronę, utrzymywanie kontaktu wzrokowego, zmianę wyrazu twarzy i inne sygnały świadczące o kontakcie i fizycznej obecności. Ten pierwszy element słuchania jest wstępem dla uznania Innego, który dzięki takim zabiegom czuje się zauważony i ważny.
2. Umiejętność podążania – śledzenie toku wypowiedzi mówcy poprzez nieprzeszkadzanie i nierozpraszenie z jednoczesnym za-

²³ E. Sujak, *ABC psychologii komunikacji*, Kraków 2006, s. 26.

²⁴ Po raz pierwszy o słuchaniu analizującym pisałam w książce *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011.

²⁵ R. Bolton, *People skills, How to As-sert Yourself, Listen to Others and Resolve Conflicts*, New York 1979.

chęcaniem do dalszego mówienia i wyrażania uczuć. Stosuje się tu tzw. „otwieracze komunikacyjne”, jakimi są: krótkie dźwięki typu: „uhm”, „tak”, oraz słowa: „oczywiście”, „rzeczywiście”, „rozumiem”, połączone z potakiwaniem głową, milczącym skupieniem i z zadawaniem rzeczowych pytań wymagających odpowiedzi dłuższych niż „tak” lub „nie”. Takie zachowanie słuchającego informuje mówcę o jego zainteresowaniu wypowiedzią a zarazem śledzeniu jej na bieżąco.

3. Odzwierciedlanie – dotyczy uczuć mówiącego, które słuchający próbuje odbić albo za pomocą pytania wprost np. „jak się czujesz?” (którego nie zadajemy na początku rozmowy, z racji jego intymnego charakteru) albo za pomocą przypuszczenia np. „widzę, że jesteś smutny?”. Pytanie to pozwala mówiącemu na uświadomienie sobie swego stanu emocjonalnego a zarazem na jego uzewnętrznienie, dzięki czemu zjednuje ono i otwiera nadawcę na szerszą wypowiedź. Mówiący widzi i słyszy, że zarówno on sam, jak i to, co mówi jest dla słuchającego znaczące.
4. Parafrazowanie – polega na ujęciu sensu wypowiedzi nadawcy w celu sprawdzenia czy dobrze usłyszeliśmy i zrozumieliśmy jego słowa. Mówiąc: „o ile dobrze cię zrozumiałam, chodzi ci o to, że..” lub „chcesz powiedzieć, że...” bądź „a więc twierdzisz, że...” upewniamy się czy dobrze go rozumiemy, ponieważ możemy usłyszeć odpowiedź: „nie chodzi mi o coś zupełnie innego...” lub „tak, właśnie to jest dla mnie ważne..” Parafraza jest więc istotna dla słuchacza, ponieważ ułatwia mu adekwatne rozumienie wypowiedzi nadawcy.
5. Skupianie się na najważniejszym – jest to pytanie o najważniejszą rzecz, sprawę kierowane do mówiącego po to, by mógł uszeregować wątki od najważniejszego do mało znaczącego. Pytanie to nie jest pytaniem o istotę problemu a służy jasności i precyzji wypowiedzi. Dzięki niemu mówiący wartościuje sprawę, jakie go dotyczą i wie co ma dla niego największe znaczenie. Zadajemy go wtedy, gdy nadawca mówi chaotycznie lub w sposób bardzo skomplikowany.

Wymienione elementy aktywnego słuchania stosujemy zawsze wtedy, gdy jest to zgodne z wewnętrznym nastawieniem słuchającego. Jeśli słuchający wykorzystuje któryś ze składników bez przekonania o jego skuteczności, to efekt będzie zgodny z zamierzeniem. Poza tym

umiejętne stosowanie czynników aktywnego słuchania musi być adekwatne do sytuacji, a więc posługujemy się nimi wtedy, gdy jest to konieczne dla mówcy lub dla słuchacza.

Opanowanie technicznych umiejętności słuchania stanowi dla nauczyciela pierwszy krok dla podjęcia drugiego etapu słuchania analizującego, jakim jest analiza werbalnego i niewerbalnego komunikatu ucznia. W tej części słuchania nauczyciel niejako weryfikuje odpowiedź ucznia pod kątem pytania: „po co on mówi?”, by uchwycić sedno jego wypowiedzi. Pytanie to, koncentrując się na czasie teraźniejszym, pokazuje cel, do którego zmierza uczeń, tym samym ułatwia słuchającemu dotarcie do sensu wypowiedzi.

Nauczyciel, słuchając analizująco, nie może ograniczać się jedynie do rozumienia tego, co zostało powiedziane wprost przez ucznia. Choć łatwiej jest reagować na to, co bezpośrednio niż doszukiwać się ukrytej treści. Jednak pedagog musi również zwrócić uwagę na to, czego nie ma lub co zostało tylko zasygnalizowane w jego mówieniu, pamiętając, że każda wypowiedź niesie ze sobą dwa aspekty: poznawczy i afektywny. Treść poznawczą łatwiej odczytać i zrozumieć, ponieważ jest ona wypowiedziana w postaci faktów i słów przekazu. Z kolei treść afektywna nie jest tak oczywista i częściej ukryta za słowami i niewerbalnymi zachowaniami. Nauczyciel, który potrafi odczytać ukrywane przez dziecko uczucia, łatwiej dotrze do sedna jego wypowiedzi i będzie odbierany jako pełen współczucia i zrozumienia. Da on szansę uczniowi na uświadomienie sobie tego, co kieruje jego postępowaniem.

Na szczególną uwagę ze strony słuchającego nauczyciela zasługują wszelkie niespójności w mówieniu dziecka. Pierwsza z nich dotyczy niezgodności pomiędzy słowem a zachowaniem ucznia np. kiedy uczeń ze smutną miną mówi, że wszystko jest w porządku. Wówczas znaczenie i sens ma jego spontaniczne zachowanie – mina, której nie może kontrolować a która wyraża jego aktualny nastrój niewspółmierny do wypowiedzianych słów. Ten typ rozbieżności świadczy o tym, że rozmówca usiłuje ukryć jakieś uczucia, których nie jest w stanie kontrolować.

Druga z niespójności odnosi się do braku zgodności w obrębie słowa. Istotnymi stają się tu wszelkie przejęzyczenia, przekształcenia, niedopowiedzenia i tzw. skrzyżowane komunikaty, w których pomyłone są myśli z uczuciami, potrzebami i obserwacjami. Nie bez znaczenia też jest brak logiki w wypowiedzi ucznia, cisza i przemilczenia, ponieważ wszystkie te rodzaje komunikatów, będąc nieświadomymi

i spontanicznymi, odkrywają właściwy sens wypowiedzi, który najczęściej jest niezgodny ze świadomą intencją. Nie należy więc ich mylić z nieoczytaniem czy brakiem kompetencji komunikacyjnych uczniów, lecz odczytać jako pośredni komunikat, którego dzieci często same nie rozumieją, nieświadomie dając taką szansę nauczycielowi. „Rozmówca ciągle na nowo, na różne sposoby powraca do tych samych spraw. Tematy te pokazują, co rozmówca próbuje powiedzieć o swoich relacjach ze światem. Przekazują informację – jeśli na to pozwolimy – »skąd rozmówca przychodzi«”²⁶. Słuchający nauczyciel nie może dokonywać szybkich i powierzchownych ocen, lecz powinien starać się w formie przypuszczenia podkreślić sens słów, jaki usłyszał od ucznia. Wskazane są w tym miejscu krótkie wypowiedzi pedagoga bez umoralniających mów, ponieważ one stwarzają szansę, że sens wypowiedziany przez nauczyciela dotrze do ucznia.

Skuteczne analizujące słuchanie ze strony nauczyciela wymaga od niego świadomości własnych uczuć, doznań, myśli, by nie stanowiły przeszkody w odbiorze informacji od ucznia. Poza tym „jeśli nauczyciel będzie mniej myślał o tym, co powinien odpowiedzieć, a więcej słuchał, łatwiej zauważy to wszystko, co istotne”²⁷. Zatem, by być dobrym słuchaczem innego, trzeba najpierw umieć słuchać siebie, by umiejętnie korzystać z własnych doświadczeń i rozumieć pojawiające się uczucia. Wówczas umiejętność słuchania i obserwacji pomoże nauczycielowi wybrać właściwą reakcję na niejednokrotnie trudne czy niezrozumiałe zachowania uczniów.

Sztuka analizującego słuchania jest niezbędnym narzędziem komunikacji zwłaszcza w tych relacjach, w których istotny jest dobry kontakt oraz wywieranie wpływu, a relacje wychowawcze do takich należą. Ten rodzaj słuchania stwarza możliwości kształtowania relacji międzyludzkich w atmosferze życzliwości i spokoju.

Co jest ważne w komunikacji nauczyciela z uczniem?

Skuteczne porozumiewanie się nauczyciela z uczniami określone jest przez zbudowanie dobrej relacji, w której dużą rolę odgrywa pozytywne nastawienie pedagoga do dzieci oraz określenie granic dla ich wzajemnych kontaktów. Im lepsza jest relacja nauczyciela z uczniami, tym

²⁶ G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Sopot 2004, s. 24.

²⁷ Ibidem.

większy jest jego wpływ na różne, nawet trudne zachowania młodzieży. Jednak by taka sytuacja miała miejsce, konieczna jest otwartość pedagoga na siebie i na innych, obdarzanie dzieci zaufaniem, ich akceptacja oraz okazywanie im szacunku. Do tego konieczna jest empatia ułatwiająca rozumienie dziecka i jego niejednokrotnie trudnej sytuacji. Dzięki temu reakcja nauczyciela będzie adekwatna wobec zachowań uczniów. Pomocna będzie również zdolność nauczyciela do równoczesnego łączenia obserwacji i zaangażowanego uczestnictwa w relację z uczniami²⁸. Innymi słowy potrzebne jest tzw. dwutorowe myślenie, które umożliwia prowadzenie lekcji z jednoczesną analizą własnych zachowań, pamiętając, że odnoszenie się do innych wynika z tego jak sami siebie traktujemy, jak się czujemy i jakie wnioski potrafimy z tych reakcji wysnuć dla siebie.

Dlatego dodatkowym warunkiem skutecznej komunikacji jest wysoka samoświadomość nauczyciela, który znając i rozpoznając własne myśli i uczucia w relacji z uczniami, nie będzie dokonywał projekcji, potrafiąc zatroszczyć się o siebie i o dzieci.

Zatem sztuka porozumiewania się nauczyciela z uczniem będzie opierać się na oszczędnym gospodarowaniu słowem na rzecz słuchania dziecka, czyli minimum słów, maksimum słuchania w tych sytuacjach, w których jest to możliwe.

Bibliografia

Bolton R., *People skills. How to Assert Yourself, Listen to Others and Resolve Conflicts*, New York 1979.

Ekman P., Davidson R. J. (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, Sopot 2012.

King G., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Sopot 2004.

Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1991.

Leathers D. G., *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, Warszawa 2009.

Mądry-Kupiec M., *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011.

Mądry-Kupiec M., *Słowa, które wpływają na komunikację nauczyciela*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 2.

²⁸ J. Mellibruda, *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1980.

McKay M., Davis M., Fanning P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańsk 2005.

Mellibruda J., Ja-Ty-My. *Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1980.

Mellody P., *Granice Ja. Trudności w ustanawianiu granic funkcjonalnych* [w:] Santorski J. (red.), *ABC psychologicznej pomocy, Rezonans i dialog*, cz. 8, Warszawa 1993.

Morreale S. P., Spitzberg B. H., Barge J. K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007.

Sakowska M., Sikora J., Żwirblińska A., *Obyś cudze dzieci... wychowywał. Jak sobie radzić z problemami wychowawczymi w gimnazjum (i nie tylko)*, Kielce 2003.

Sujak E., *ABC psychologii komunikacji*, Kraków 2006.

Style porozumiewania się F. Schulza von Thuna w kontekście wychowania

Małgorzata Mądry-Kupiec

Komunikacja w każdej relacji a szczególnie w relacjach wychowawczych uwarunkowana jest ich dynamiką, sytuacją, w jakiej przebiega oraz specyfiką kontaktujących się ze sobą osób. Ten ostatni aspekt czyli osoba a konkretnie jej styl porozumiewania się stanowi temat tego artykułu. I choć na sposób komunikowania się w relacji ma znaczny wpływ styl rozmowy dorosłego: rodzica, nauczyciela, to nie bez oddźwięku pozostaje styl porozumiewania się dziecka, ucznia. Dlatego analiza wybranych stylów będzie uwzględniać obie komunikujące się strony. Natomiast punktem odniesienia stanie się teoria Friedmana Schulza von Thuna, dla którego spojrzenie na indywidualną osobę, na rodzaje jej typowych reakcji oraz sposób tworzenia więzi, stało się wyznacznikiem dla stworzenia ośmiu stylów kształtowania kontaktu z drugą osobą. Żaden styl nie występuje w czystej formie, częściej różne style współwystępują ze sobą, stanowiąc swoistą mieszankę. Zatem kilka stylów może odnosić się do konkretnej osoby, lecz mogą się one pojawiać z różnym nasileniem w rozmaitych sytuacjach. Stopień uwydatnienia się konkretnego stylu porozumiewania zależy od tego, jaka tendencja „(...) uderzająco często i gwałtownie daje o sobie znać, wywołując typowy sposób kształtowania kontaktów i niosąc w sobie określone uniki i ograniczenia, których pokonanie byłoby zbawienne”¹.

W stylach tych ważne jest to, co osobowe, ze względu na podkreślenie możliwości człowieka w przewycięzeniu własnych zranień, braków czy uzależnień. Zdaniem F. Schulza von Thuna w jednostce tkwi potencjał dla osobowego rozwoju, który może ona dostrzec sama lub przy wsparciu innego². Założenie to nabiera dodatkowej wartości w relacjach wychowawczych, w których młody człowiek potrzebuje uznania ze strony rodzica i nauczyciela. Dlatego nie chce bylejakości w zachowaniach i działaniach, licząc nieświadomie na ich pomoc i wsparcie.

¹ F. Schulz von Thun, *Sztuka rozmawiania. Rozwój osobowy*, Kraków 2002, s. 58.

² Ibidem, s. 14-16.

Poniżej przedstawię najważniejsze założenia tej teorii oraz charakterystykę kilku specyficznych dla wychowania stylów kontaktu z drugą osobą.

Kwadrat wypowiedzi i „czworo uszu” F. Schulza von Thuna

Kwadrat wypowiedzi stanowi fundament modelu komunikacji, jaki opracował w latach 70. F. Schulz von Thun. W modelu tym autor zaznacza, że każda wypowiedź niesie ze sobą cztery rodzaje wiadomości odnoszące się do czterech różnych aspektów komunikacji. Są nimi:

1. Treść merytoryczna – temat rozmowy, to, o czym informuję np. zdarzenia, informacje o sprawie (treść wiadomości);
2. Ujawnianie własnego Ja – mówienie o sobie, swoich myślach, uczuciach, zamiarach (mniej lub bardziej świadome odkrycie siebie);
3. Określenie wzajemnych relacji – ujawnienie stosunku i nastawienia do odbiorcy (ukazanie, jak nadawca postrzega łączące go więzi z odbiorcą);
4. Apel – próba wywarcia wpływu na odbiorcę (to, do czego nadawca chce skłonić odbiorcę).

Wymienione cztery elementy, choć obecne w wypowiedzi mogą być różnie zaakcentowane. W związku z czym nadawca może mieć przekonanie o przekazie rzeczowym, nie będąc świadomym tego, że dalsze trzy aspekty są zawarte w jego komunikacie. Niekiedy sposób wypowiedzi ujawnia takie elementy, których nie chcielibyśmy wyrazić³. Bezpośrednio jest zazwyczaj wypowiadana płaszczyzna rzeczowa a informacje z pozostałych płaszczyzn kryją się między wierszami, co nie znaczy, że są mniej ważne czy mniej skuteczne⁴. Są one przekazywane za pomocą komunikacji niewerbalnej i sposobu bycia osoby w kontakcie z innym. Oznacza to, że każdą wiadomość można analizować w odniesieniu do wszystkich czterech elementów. Natomiast styl komunikacji, jaki przyjmuje nadawca, zależy od znaczenia, jakie ma dla niego konkretny poziom przekazu, który ukształtował się w ciągu jego dotychczasowego życia. Na przykład dla jednej osoby najistotniejsza będzie chęć wywarcia wpływu a dla innej – ujawnienie własnego Ja itp.

³ E. Sujak, *ABC psychologii komunikacji*, Kraków, s. 36-37.

⁴ F. Schulz von Thun, op. cit. s. 19-27.

Dodatkowo należy podkreślić, że „kwadrat wypowiedzi” może być różnie interpretowany na płaszczyźnie nadawcy i odmiennie na płaszczyźnie odbiorcy.

Odbiorca, według F. Schulza von Thuna, słucha „czworgiem uszu”, które decydują o tym, jak wypowiedź zostanie przez niego przyjęta⁵. W odbiorze informacji ważne więc są następujące poziomy słuchania czyli „uszy”:

1. Ucho rzeczowe – słyszy treść, informacje, meritum sprawy;
2. Ucho wyłaniające komunikat Ja (ucho diagnostyczne, terapeutyczne) – słyszy informacje o nadawcy, o jego myślach, uczuciach, motywach;
3. Ucho relacyjne (ucho drażliwe) – słyszy informacje o wzajemnej relacji, o nastawieniu nadawcy do odbiorcy;
4. Ucho apelowe – słyszy żądanie, życzenie nadawcy adresowane do odbiorcy celem wywarcia na niego wpływu.

Model ten obrazując różne poziomy słuchania, jednocześnie pokazuje, że nie słuchamy wszystkimi „uszy”. Częściej odbieramy informacje jednym lub dwojgiem „uszu”, które kształtują przebieg całej rozmowy, prowadząc najczęściej do zniekształceń w odbiorze informacji i do wzajemnego niezrozumienia. Odbiorca ma jednak szansę na dotarcie do sensu przekazu nadawcy wtedy, kiedy będzie starał się słuchać „czworgiem uszu” i gdy będzie nastawiony na empatię. Ta wskazówka odnosi się szczególnie do nauczyciela, przede wszystkim z tego powodu, że jego słuchanie na lekcji częściej przebiega na poziomie merytorycznym.

Diabelskie koło relacji międzypersonalnych

W schemacie diabelskiego koła Schulz von Thun kieruje uwagę na dynamikę relacji interpersonalnych i ich systemowość, zgodnie z którą sposób komunikowania się jednej osoby „wyzwala” odpowiadający mu sposób komunikowania się drugiej osoby. Przykładowo, kiedy jeden uczeń uderza drugiego, wówczas nauczyciel, zajmując się pobitym, najczęściej krzyczy lub moralizuje. Jak wtedy zachowuje się uczeń agresywny? Ma przeczucie, że jest gorszy od swej ofiary, w czym utwierdza

⁵ Ibidem, s. 21.

go reakcja nauczyciela. Czuje się więc pominięty, co wzbudza w nim jeszcze większą agresję, którą kieruje na koleżanki i kolegów, zatem dokucza im więcej i częściej. W tej sytuacji nauczyciel reaguje logicznie i mimo to nie odnosi zamierzonego skutku, ponieważ agresja dziecka się wzmacnia. Zatem adekwatnym postępowaniem pedagoga w tej sytuacji będzie oddziaływanie psychologiczne, w którym zwróci on uwagę na agresora a nie tylko na ofiarę. Jednak jego reakcja nie oznacza napominania i moralizowania a wyraża się w uwydatnieniu sensu zachowania dziecka i podkreśleniu własnego stanowiska przez zastosowanie komunikatu Ja⁶.

Można wątpić w specyfikę takiego reagowania, lecz, jak twierdzi Schulz von Thun „nie wysłuchana potrzeba jest przyczyną »niesłyszania« stawianych wymagań. Co w dalszym ciągu powoduje, że skoro wypowiedź »nie dociera«, musi zostać wyprowadzona »ciężka artyleria«. Taka ciężka artyleria przestanie być potrzebna, kiedy dziecko zostanie wysłuchane”⁷. Innymi słowy pod zewnętrznymi zachowaniami ucznia i jego wypowiedziami kryją się pragnienia mniej świadome lub nieświadome. W związku z czym dotarcie do tych pragnień i ich rozpoznanie to indywidualna praca każdej osoby, która w przypadku ucznia może odbywać się przy współudziale nauczyciela. Pedagog, jako osoba dorosła i bardziej świadoma niż dziecko, ma szansę odkryć właściwy sens jego przekazu, jeśli odwoła się do zasady, że to, co ono mówi, niekoniecznie jest tym, co przekazuje, zwłaszcza, kiedy sprawia trudności. Wówczas analizujące słuchanie wypowiedzi i zachowań ucznia staje się dla nauczyciela środkiem ułatwiającym zrozumienie dziecka.

Natomiast jeśli nauczyciel odczyta powierzchownie przekaz dziecka, myśląc, że uczeń chce jedynie zwrócić na siebie uwagę, wówczas da się wciągnąć w tzw. diabelskie koło, wzmacniając niepożądane cechy i zachowania ucznia. Niewysłuchany i ukryty sens komunikatu ucznia jest na tyle ważny, że przyćmiewa inne, niekorespondujące z nim polecenia nauczyciela. Uczeń „chce odpowiedzieć” na to, co jest w nim i co jest dla niego istotne a nie potrafiąc samemu i nie znajdując pomocnej reakcji nauczyciela, domaga się jej poprzez niewłaściwe zachowania.

⁶ O nadawaniu komunikatów pisałam w książce *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011.

⁷ F. Schulz von Thun, op. cit., s. 33.

„Pomóż mi” – styl bierno-zależny

Jest to najczęściej wykorzystywany styl porozumiewania się, w którym osoba przedstawia siebie jako bezradną i przeciążoną, dążąc do otrzymywania pomocy z zewnątrz, wyręczania w podejmowaniu decyzji i zrzucania odpowiedzialności na innych. Taki styl bycia przejawia się zarówno w zachowaniu osoby (zgarbiona sylwetka, błagalny wzrok), jak i w prośbach kierowanych wprost do otoczenia: „przecież mógłbyś to dla mnie zrobić...”, „nie widzisz, że to mnie przerasta, tego nie umiem...” itp. Cechą tego stylu jest brak wiary w siebie, połączony z brakiem samodzielności. W związku z czym osoba otacza się ludźmi mocniejszymi, okazującymi jej troskę, nie tylko sytuacjach trudnych, lecz także na co dzień.

Taki sposób kontaktowania się może dotyczyć części ucznia, pozostającego w relacji zależnościowej z nauczycielem, w której dziecko wzmacnia wewnętrzne przekonanie o swojej słabości i bezradności wobec życia. Przekonanie to często nieświadome wpływa na wywoływanie u niego określonych uczuć, myśli i zachowań. Uczeń żyje w swoim świecie, w którym nieustannie dąży do potwierdzania własnego motta życiowego: „jestem słaby i biedny, pomóż mi”, które niesłuchanie trudno zweryfikować. To, co jednostka mówi skierowane jest w jej osobistą przeszłość a w teraźniejszości odgrywa tylko stary scenariusz⁸. Wówczas sposób bycia ucznia zostaje wzmocniony w kontakcie z nauczycielem, który najczęściej jest tzw. ratownikiem, niosącym pomoc. W takiej relacji każda ze stron umacnia swój styl kontaktu, co nie jest dla nich rozwojowe, ponieważ „słaby” uczeń pozostaje „słaby” a silny i mocny ratownik – nauczyciel niesie pomoc. Dzieje się tak oczywiście do momentu, kiedy ratownik poczuje się wyczerpany a wołający o pomoc na tyle słaby, że ich relacja zostanie zerwana.

Jak można pomóc uczniowi prezentującemu taki styl porozumiewania się?

Punktem wyjścia dla dziecka bierno-zależnego jest wzmacnianie jego samodzielności poprzez zwracanie uwagi na to, co i jak dziecko wykonuje, nagradzanie samodzielnych, dobrze rozwiązanych zadań, podejmowanych decyzji. Pomocna będzie tu zamiana zwrotu „Ja nie mogę...” na „Ja nie chcę” itp. w celu zmiany konstrukcji pasywnych na aktywne, by uczeń dostrzegł swój przyczynowy udział w zdarze-

⁸ F. Schulz von Thun, op. cit., s. 60-75.

niach a szczególnie, by zauważył, że najbardziej zależny jest od samego siebie. Natomiast jego utarty sposób myślenia o sobie nie tylko wyzwala pokrewne mu uczucia, lecz przede wszystkim umacnia go w tym, do czego przywykł. „Kto, opisując otaczający świat i wydarzenia, wydobywa wyłącznie własną pasywność i zależność od innych, ten przez to konserwuje i stabilizuje własne poczucie zależności”⁹. Zatem na błagalne pytanie dziecka: „Co ja mam zrobić?”, można odpowiedzieć: „A do jakich wniosków doszedłeś sam?” lub „Czego ode mnie oczekujesz?” Tym sposobem nauczyciel daje dziecku wybór, podkreślając jego zdolność do samopomocy, by w swoim życiu zaczął odgrywać główną rolę i przestał być obserwatorem.

„Na mnie możesz liczyć” – styl ratownika

Tak się składa, że styl ratownika dotyczy wszystkich osób pomagających innym i pracujących z innymi, a więc szczególnie odnosi się do nauczycieli. Jak sama nazwa wskazuje, styl ten charakteryzuje się ciągłym niesieniem pomocy innym ludziom, bez względu na granicę własnego wyczerpania. Ratownik to osoba mocna, silna, która nie dopuszcza do siebie własnej słabości, nieustannie będąc dla innych a nie dla siebie. Jednak bycie „ratownikiem” staje się wątpliwe, gdy:

- w relacjach ratownika z innymi nigdy nie ma równowagi pomiędzy dawaniem a braniem,
- ratownik, pomagając innym, całkowicie nie uwzględni swoich potrzeb,
- pomagający widzi wyidealizowany obraz siebie jako człowieka nie mającego w pomaganiu żadnych korzyści,
- ratownik pomagając uzależnia innego od siebie, niszcząc w nim umiejętność samopomocy.

Ratownik pomagając słabszym, pośrednio, zajmuje się własną słabością, niejako na zewnątrz siebie, co jest dla niego łatwiejsze niż bezpośrednia praca nad sobą. Ratownik ma w sobie „niezaopiekowane głodujące dziecko”¹⁰, dlatego uwagę kieruje na zależnych, słabszych, zapewniając sobie pośredni kontakt z samym sobą. Zatem częściej przyciąga do siebie „wołających o pomoc”, czyli osoby prezentujące styl

⁹ Ibidem, s. 73.

¹⁰ Ibidem, s. 78.

bierno-zależny, tym samym wspierając symptom swój i osoby zależnej. Tak więc ratownik – nauczyciel na swojej drodze spotyka zależnego i biernego ucznia. Wówczas otrzymuje od niego uznanie i wdzięczność, lecz jego „wewnętrzne dziecko” nadal jest niezaopiekowane, co prowadzi do przeciążenia fizycznego, psychicznego i rodzi w ratowniku poczucie wykorzystania. Wtedy ratownik – nauczyciel może się „wycofywać”, zaczyna chorować lub sięgać po środki psychoaktywne, będące wewnętrznymi hamulcami przed wyczerpaniem.

Takie działanie ratownika można zaobserwować w postawie nadopiekuńczego wychowawcy, który przeszkadza swojemu wychowanekowi w rozwoju własnych możliwości i w tworzeniu na tej podstawie stabilnego poczucia własnej wartości. Wychowawca ten musi nauczyć się stawiać dziecku wymagania, bez ingerowania w jego nierzadkie potknięcia i mozolną pracę. Musi również sprostać pewnej zmienności, ponieważ to, co niedawno było ochroną, obecnie może okazać się nadopiekuńczością.

Ponadto ratownik, chcąc naprawdę pomóc innym, jest zmuszony najpierw pomóc sobie. Staje więc przed koniecznością zadbania o siebie, w pełnym tego słowa znaczeniu.

„Wszystko przez ciebie” – styl poniżająco-agresywny

Ten styl porozumiewania odnosi się zarówno do nauczycieli, jak i do uczniów, ponieważ u jednych, jak i drugich może pojawić się tendencja do obnażenia u swego rozmówcy tego, co w nim ułomne, co go poniża i odmawia mu wartości. A właśnie ten styl w sposób otwarty lub utajony „pomniejsza” innego, wzbudzając w nim poczucie winy. Do zawołowanych form poniżania drugiego człowieka zalicza się:

- przerywanie – sugerujące, że wypowiedź nie jest warta wysłuchania
- unikanie kontaktu wzrokowego przez słuchających
- niesłyszenie wypowiedzi, która pozostaje bez echa tzw. przechodzenie nad wypowiedzią.

W szkole niejednokrotnie zdarzają się sytuacje, w których nauczyciele i uczniowie widzą w sobie nawzajem tylko wady, obwiniając się lub lekceważąc, jednocześnie stają się oskarżycielami. Na zewnątrz prezentują się jako osoby twarde, mocne po to, by uchronić swą wrażliwość

przed zranieniem, by nie być podległym czy wykluczonym. Dlatego wyprzedzając swego rozmówcę, jakby „na zapas” stają się agresywni, aby nie doznać zranienia. Dążą oni do ciągłego dowartościowywania siebie przez odebranie wartości innym. Innymi słowy widzą w innych to, czego sami nie dostrzegają u siebie. Pojawia się więc mechanizm projekcji, który umożliwia pokonywanie własnych słabości kosztem drugiego człowieka.

Dzieje się tak zwłaszcza w tych sytuacjach wychowawczych, w których nauczyciele lub rodzice chcą wychować dziecko na tzw. „porządnego człowieka”. Dążąc do tego, starają się uformować ucznia na miarę własnych wizji, ponieważ dostrzegają w nim te zachowania i uczucia, które sami w sobie tłumią. Dlatego w spotkaniu z dzieckiem demonizują te cechy i je zwalczają za pomocą wrogości i agresji. Podejmują, więc działania umoralniające, mówiąc np. „do dziecka należy podchodzić z szacunkiem”, „dziecko jest podmiotem” itp., co wywołuje w nich wyrzuty sumienia, ponieważ nie traktują tak ani dziecka w sobie, ani dzieci własnych lub wychowywanych. Stąd emanują wrogością, która przesłaniając im własny problem, sprawia, że nie dostrzegają też cierpienia dzieci.

Wychowawcy i rodzice o takim stylu porozumiewania spotykają się z podobnym sposobem traktowania przez dzieci i młodzież, co rodzi tzw. błędne koło. Punktem wyjścia z tego koła jest nastawienie intraceptywne (wczuwające się w samego siebie), które pozwoli na identyfikację tego, co osoba czuje, myśli, co z kolei umożliwi jej lepszy kontakt z samym sobą. Jak twierdzi Schulz von Thun: „Jeżeli chcesz być dobrym rozmówcą, zwróć się najpierw do własnego wnętrza!”¹¹. Dorosły musi więc dotrzeć do tego, co zagubił w sobie, by zamiast oskarżać dziecko za pomocą komunikatu Ty, rozeznał się w tym, co w nim się dzieje i zaczął mówić Ja. Jednak zanim wypowie Ja, musi odczuć Ja. Zabieg ten choć z pozoru prosty, bywa złożony, ponieważ dotarcie do własnych uczuć oznacza skonfrontowanie się z nimi. A to burzy zewnętrzny obraz osoby silnej, która pragnie taką być we własnych oczach. Poza tym samo nadawanie komunikatów Ja nie rozwiąże problemu, niekiedy potrzebne są także komunikaty Ty, by pokazać drugiemu, co robi, jak postępuje lub, by samemu dowiedzieć się, co czujemy. Innymi słowy, kiedy nauczyciel lub rodzic zauważy u siebie złość lub agresję w relacji z uczniem, dzieckiem musi zadać sobie pytanie: „co takiego jest we mnie, że nie mogę znieść tego dziecka?”. Zatem musi zastanowić się nad sobą, po-

¹¹ F. Schulz von Thun, op. cit, s. 156.

nieważ to, co jest w nim wpływa na ucznia lub jest wywoływane jego postępowaniem. Wtedy kolejnym punktem rozwoju dorosłego i dziecka jest dopuszczenie różnorodności, a tym samym większej tolerancji dla różnorodności ludzkiej, pamiętając, że agresja czy złość są wtórnymi uczuciami, za którymi kryją się te właściwe emocje, jak smutek, lęk, zranienie itp. I właśnie tymi uczuciami trzeba się zająć. Poza tym bezpośrednio a nie tendencyjne wyrażenie złości jest potrzebne, aby oczyścić atmosferę, znaleźć motywację do działania czy do zmiany w życiu.

Dodatkową propozycją dla nauczyciela stosującego styl poniżająco-agresywny jest odbudowanie szacunku do siebie po to, by mieć go do innych. Istotne jest także przeformułowanie negatywnego spojrzenia na pozytywne, by zmiany, jakie osoba wprowadza były zgodne z jej wewnętrznym nastawieniem, ponieważ trudno powiedzieć nauczycielowi, że dostrzega w uczniu zaletę, jeśli jej nie widzi. Pojawiające się w nas uczucia mogą ukierunkowywać nas na poznanie prawdy, której nie wolno pominąć. Jeśli nie mamy wpływu na powstające w nas emocje, to jednak mamy wciąż wpływ na to, co z nimi zrobimy.

„Ja mam rację (ty nie masz racji)” – styl kontrolująco-określający

Nauczyciel mówiąc „ja mam rację”, tak koryguje przebieg rozmowy z uczniem, by wszystko pozostawało pod jego kontrolą i dzięki temu miało odpowiedni przebieg. Jeśli rozmowa, reakcja bądź działanie nie przebiegają tak, jak zaplanował, wówczas czuje się poirytowany i zaskoczony, ponieważ dostrzega swoją nieporadność, co na zewnątrz skutkuje jego irytacją i gniewem kierowanymi najczęściej na ucznia. Reakcja ta nieobca bywa także rodzicom, którzy bojąc się zmian w życiu dziecka, za wszelką cenę chcą sterować tym, co się dzieje. Dlatego ustalają sztywne normy, precyzyjne plany dla swoich dzieci, by choć w tym mieć odrobinę pewności i obliczalności. Ci nauczyciele jak i rodzice wszystko wiedzą najlepiej i na wszystko mają najlepszy, bo najskuteczniejszy przepis, dlatego lubią uporczywie doradzać innym. Towarzyszy im niezachwiana pewność, że wiedzą co jest dobre dla nich i dla innych, co przejawia się w negocjowaniu i krytykowaniu np. „ty tego nie wiesz, jesteś za młody”. Osoby, żywiąc takie przekonanie, są autorytarne, trudne w kontakcie i często nielubiane. Ich świat zewnętrzny zamknięty jest w jednym schemacie, ponieważ wewnętrznie przepełniony jest chaosem, nieracjonalnymi impulsami, sprzecznymi myślami. Stąd nasi-

lająca się kontrola innych daje uludę samokontroli, za pomocą której mający rację posługują się bronią „samodyscypliny” i „panowania nad sobą”, aby do głosu nie doszły nieakceptowane impulsy. „Wydaje się, że cechą człowieka jest przenoszenie własnego wewnętrznego pola walki na zewnątrz i postrzeganie otaczających ludzi jako autentycznych nosicieli zakazanych (sobie) impulsów”¹². Osoba „mająca ciągłą rację” nie uświadamia sobie tej tendencji, zwłaszcza jeśli stosuje ją zawsze, wszędzie i wobec wszystkich. Osoba jej ulegająca, poprzez swą stanowczość i niezawodność daje zwłaszcza słabszym, pewnego rodzaju oparcie. Szukają więc z nią kontaktu dzieci i dorośli, którym brakuje siły przebiccia, pewności i poczucia bezpieczeństwa. Zatem uczniowie wobec nauczyciela „mającego rację” oczekują, że powie im, co mają robić, udzieli wskazań itp. Z kolei nauczyciel, mając poczucie władzy, może wzmacniać w nich bierność i zależność, co polaryzuje relację na mistrzów i uczniów. Błędne koło pojawia się, kiedy uczniowie odczuwają pragnienie wolności i samodzielnego rozwoju, które może być mylnie odczytane przez dorosłych jako akt odrzucenia czy niechęci. Wówczas dorośli, dążąc do utrzymania władzy, będą starali się kontrolować młodzież, wzmacniając w nich bunt i wrogi nastawienie i błędne koło się zamyka.

Ten styl porozumiewania odnosi się szczególnie do pedagogiki mającej na celu urabianie dziecka zgodnie z przyjętym wyobrażeniem. Za jego pomocą uczy się dzieci nieliczenia się z własnym wewnętrznym światem, z własnymi pragnieniami, uczuciami, impulsami a w efekcie i z własnymi myślami. Dla ucznia ważniejsze staje się przesłanie „jaki mam być”, niż jaki jestem.

Zatem dyrektywne postępowanie nauczycieli i rodziców jest zgubne, ponieważ najlepsze kroki, jakie podejmują uczniowie dla swego rozwoju wynikają z nich samych, co nie oznacza ich samowoli, lecz sugeruje takie oddziaływania wychowawcze, które pozwolą im na odnalezienie w sobie tego, czego szukają. Zadanie znacznie trudniejsze niż sama dyrektywność, ponieważ polega ono na przyjęciu przez nauczyciela roli współczesniczącego przywódcy, który wie, że należy wyraźnie określić granice, ale i wie też, kiedy się wycofać lub pozwolić dzieciom na samodzielne działanie. „Dopuszczać zamiast narzucać” z zachowaniem prawa do dyrektywności i prawa każdego do bycia swoim szefem.

Dochodząc do takich założeń osoba mająca rację musi wcześniej uporać się z lękiem przed impulsami, rezygnując z własnej kontroli. Wówczas większa otwartość wobec siebie i własnych doświadczeń,

¹² F. Schulz von Thun, op. cit., s. 185.

zwiększy otwartość wobec innych, czego skutkiem będzie nowy sposób komunikowania, w którym istotne staną się potrzeby nadawcy.

Zatem jakie warunki musi spełnić dobry mówca i kompetentny słuchacz, by ich wzajemna relacja miała charakter rozwojowy?

Friedman Schulz von Thun uważa: „jeśli chcesz być dobrym rozmówcą, podслуhaj samego siebie”¹³. Wszelka rozmowa zaczyna się od siebie, od tego, co myślę na dany temat, co czuję, co mi przeszkadza a co stanowi trudność w kontakcie z odbiorcą i mnie dotyczy. Podobnie jak wychowanie i kierowanie ludźmi trzeba zacząć od siebie¹⁴. Wówczas zmienianie innego schodzi na dalszy plan a istotne stają się zmiany w sobie, które uzależnione są od dynamiki wewnętrznych procesów. Trzeba, więc zadać pytanie: „co się dzieje we mnie, kiedy drugi nie jest taki, jakiego chciałbym mieć?” Czy przekonując drugiego człowieka, tak naprawdę nie przekonuję samego siebie, wychodząc z założenia, że mówiąc, w pierwszej kolejności, mówię do siebie. Wtedy taki sposób kontaktu tłumaczy nieefektywność mówcy i jego porażki w relacjach z innymi a komunikacja wyłącznie nastawiona na wypowiedzianie siebie traci swój sens. W porozumiewaniu się z innym, ważnym jest nie tylko skupienie na sobie, lecz również bycie zrozumianym i przekonującym dla odbiorcy.

Sposób, w jaki traktuję innych ludzi, jest zależny od tego, jak traktuję samego siebie. Jeśli więc mam skłonność do ciągłego wychowywania, pouczenia i narzucania, to sama staję się krytyczna wobec siebie, redukując własną spontaniczność i inicjatywę.

Zatem drogą i celem nauczyciela powinno być ciągle poznawanie siebie i refleksja w działaniu, jak i nad działaniem, by nieustannie poszerzając własne pole samoświadomości, być człowiekiem dla siebie i dla ucznia.

¹³ F. Schulz von Thun, op. cit., s. 23.

¹⁴ Ibidem.

Bibliografia

Mądry-Kupiec M., *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011.

Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005.

Schulz von Thun F., *Sztuka rozmawiania. Rozwój osobowy*, t. 2, Kraków 2002.

Sujak E., *ABC psychologii komunikacji*, Kraków 2006.

Tutoring rodzinny jako przykład współpracy nauczycieli z rodzicami

Sylwia Skupień, Stanisław Kowal

„Człowiek jest istotą społeczną, a współżycie z innymi ludźmi, uczestnictwo w ich życiu i dopuszczanie innych do uczestnictwa w życiu własnym, dzielenie się z innymi przeżyciami, myślami, podejmowanie wspólnych z nimi zadań, włączanie wyników własnej działalności do dorobku ogólnego – jest dla człowieka jednym z najpotężniejszych źródeł wartości”¹.

Współpraca jest zwykle definiowana jako „współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje częściowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel. Współpraca opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy”². Z kolei I. Nowosad podkreśla, że współpraca jest: „zorganizowanym działaniem jednostek, uwzględniającym społeczny podział czynności i mającym na celu osiągnięcie tego, co nie jest możliwe w pojedynkę”³. Na podstawie powyższych definicji można podjąć próbę zaproponowania warunków koniecznych do zaistnienia współpracy. Wspólny cel to warunek podstawowy. Bez uświadomienia sobie przez wszystkich współpracujących wagi celu, do którego dążą, współpraca nie będzie efektywna. W następnej kolejności należy zwrócić uwagę na właściwe relacje charakteryzujące się lojalnością, zaufaniem, akceptacją, zrozumieniem. Na współpracę składają się także: umiejętności komunikacyjne oraz świadomość ograniczeń charakterystycznych dla działań wspólnych z innymi ludźmi⁴.

¹ T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984, s. 207.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2007.

³ I. Nowosad, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców jako pożądana interakcja współczesnej szkoły* [w:] I. Nowosad, *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, t. 1., Zielona Góra 2001, s. 10.

⁴ *Ibidem* s. 24-25.

Dlaczego osoby chcą ze sobą współpracować? Współpraca może mieć swoje źródło w odpowiedzialności. Procesy wychowania i szeroko pojęta edukacja angażują wiele podmiotów, ale bez wątplenia nauczyciele i rodzice oraz oczywiście uczniowie to podstawowe podmioty odpowiedzialności. Hans Jonas analizuje zjawisko odpowiedzialności, która nie dotyczy rozliczania *ex post facto* za to, co zostało uczynione, lecz jest skierowana w przyszłość wskazując niejako na to, co jest do zrobienia. Filozof podkreśla, że człowiek nie jest w takiej sytuacji odpowiedzialny przede wszystkim za swoje postępowanie i jego skutki, lecz „za sprawę, która wysuwa wobec (...) działania pewne roszczenie”⁵. „Sprawa staje się moja, ponieważ moja jest moc, która pozostaje w sprawczym stosunku właśnie do tej sprawy”⁶. Dziecko, a może raczej dobro dziecka jest sprawą, która w przypadku rodziców i nauczycieli wysuwa swoje roszczenie. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele powinni posiadać moc sprawczą, która pozwoli im tę odpowiedzialność podjąć aktywnie.

Za filozofem możemy zakwalifikować odpowiedzialność rodziców jako odpowiedzialność ustanowioną przez naturę. Odpowiedzialność nauczyciela ma charakter kontraktowy. Ta pierwsza, według Jonasa, czerpie swą siłę zobowiązującą z wewnętrznej ważności sprawy i jest ona niezależna od „przedniego uznania, czy wyboru” oraz całkowicie ogarnia swój przedmiot. Ta druga jest wynikiem umowy, kontraktu i jej treść oraz czas wyznacza konkretne zadanie, z którego wykonania można zrezygnować⁷.

Podjęcie współpracy uwarunkowane jest aktywnym podjęciem odpowiedzialności przez rodziców i nauczycieli. Jest to akt woli, decyzja rozpoczynająca realne, aktywne zaangażowanie. Zarówno bowiem rodzice, jak i nauczyciele mogą uciekać od odpowiedzialności. Za formalnymi deklaracjami nie stoi wtedy żadne działanie, które byłoby przełożeniem odpowiedzialności na codzienną praktykę wychowania. Jedni i drudzy mogą symulować zaangażowanie, mogą być nieodpowiedzialni. Sprawa (dobro dziecka) jest jednak na tyle poważna, że brak zaangażowania może skutkować stratami, które znajdą swoje odzwierciedlenie zarówno w indywidualnym rozwoju wychowanka, jak i w szeroko pojętym życiu społecznym. Wracając na chwilę do warunków koniecznych do zaistnienia współpracy, należy podkreślić wagę zdefiniowania wspólnego celu, dla którego warto podjąć wysiłek. Jeśli odwołamy się

⁵ H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności*, Kraków 1996, s. 170.

⁶ Ibidem, s. 171.

⁷ Ibidem, s. 175.

do współczesnych koncepcji pedagogicznych, to takim celem może być pełny rozwój młodego człowieka w zakresie osobowym, społecznym, moralnym, w zakresie wiedzy i umiejętności. Czy właśnie takie są oczekiwania rodziców związane ze szkolną rzeczywistością?

Jak wynika z badań rodzice od szkoły i nauczycieli oczekują przede wszystkim dostarczenia dzieciom fundamentalnej wiedzy, która ma być bazą na dalszych etapach edukacji⁸. Dla rodziców najważniejsza jest kształcąca funkcja szkoły. Jest ona najlepiej rozumiana, a jej efekty można zmierzyć. W związku z oczekiwaniami edukacyjnymi rodzice pragną, aby w szkole byli zatrudniani kompetentni nauczyciele. Chcą także, aby szkoła gwarantowała uczniom dostęp do biblioteki, sali komputerowej, językowej i sali gimnastycznej. Innym oczekiwaniem jest organizowanie przez szkołę zajęć pozalekcyjnych. Dla rodziców ważne jest także, aby: „szkoła udzielała informacji na temat kryteriów ocen i wymagań z zakresu poszczególnych przedmiotów...”⁹.

Wszystkie powyżej wymienione oczekiwania dotyczą funkcji kształcących szkoły. M. Łobocki zauważa, że „poważnym niedomaganiem we współpracy nauczycieli i rodziców jest przesadna dbałość o rozwój intelektualny uczniów, czyli wyraźnie niedocenienie ich rozwoju społecznego i moralnego. Inaczej mówiąc, we współpracy takiej dostrzega się głównie sprawy związane z nauką uczniów, a w mniejszym stopniu sprawy wychowawcze. Te ostatnie są przedmiotem zainteresowania szkoły i domu w zasadzie dopiero wtedy, gdy przybierają groźne dla otoczenia skutki, w tym również dla osiągnięć szkolnych w nauce”¹⁰. Z jednej strony rodzice oczekują od nauczycieli przekazywania wiedzy, jednak z drugiej strony część rodziców chciałaby, aby szkoła przejęła funkcje wychowawcze. „Część z nich wyraźnie ogląda się na szkołę, aby choć w części przejęła funkcje opiekuńcze i wychowawcze”¹¹, a także „(...) w większości najchętniej odpowiedzialność za wychowanie i naukę swojego dziecka przenieśliby na szkołę, na nauczyciela, a sami woliliby znaleźć się w sytuacji pomagających”¹².

⁸ K. Ferenc, *Oczekiwania rodziców wobec szkoły w małych społecznościach lokalnych* [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra 2000, s. 189.

⁹ K. Błaszczuk, E. Faber, *Oczekiwania rodziców wobec szkoły i nauczycieli* [w:] I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca...*, s. 199.

¹⁰ M. Łobocki, *O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym* [w:] I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, s. 95-96.

¹¹ K. Ferenc, op. cit., s. 191.

¹² Ibidem, s. 194.

Przedstawione wyniki badań ukazują sytuację typową dla większości szkół. Nawiązując do interesującej typologii S. Kawuli¹³, który przedstawił cztery rodzaje powiązań rodziny i szkoły, dodajmy, że we współczesnych szkołach dość rzadko możemy zaobserwować najbardziej pozytywny rodzaj tych powiązań czyli partycypację, która charakteryzuje się zaangażowaniem i współpracą rodziców z nauczycielami i dyrekcją szkoły. Bardziej powszechne są modele, w których pojawia się inercja i obojętność, a czasem nawet wrogość wobec szkoły. Jeśli zatem marzymy o współpracy, która będzie aktywnie podejmowana ze względu na odpowiedzialność zogniskowaną na pełnym rozwoju dziecka, musimy pomyśleć o budowaniu nowych edukacyjnych wspólnot. Takie wspólnoty muszą być budowane w oparciu o rozeznanie i uzgodnienie wspólnego celu. Muszą być także wyrazem aktywnego podjęcia odpowiedzialności za wychowanie i współpracę.

W 2003 roku w Warszawie powstało Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny „Sternik”. Stowarzyszenie założyli rodzice i pedagodzy, którzy postawili przed sobą bardzo jasny cel: zakładanie przedszkoli i szkół opartych na ścisłej współpracy rodziny i szkoły. Istnieją trzy bardzo ważne elementy, które wyróżniają placówki „Sternika” od innych. Pierwszym wyróżnikiem jest odwoływanie się w praktyce edukacyjnej do idei edukacji spersonalizowanej. Pociąga to za sobą skutek w postaci metody tutoringu rodzinnego. Druga kwestia to edukacja zróżnicowana ze względu na płeć, która ułatwia realną personalizację i trzeci element budujący oryginalność tego projektu, to odwołanie się do antropologii chrześcijańskiej. Projekt „Sternika” jest na tyle interesujący, że z całą pewnością zasłużył na cały artykuł, a może nawet cykl artykułów. Jednak w niniejszym opracowaniu skupimy się tylko na jednym elemencie, w rozumieniu autorów kluczowym dla sprawnego działania tego przedsięwzięcia, czyli na tutoringu rodzinnym.

Na początek warto przybliżyć genezę tutoringu. Po raz pierwszy metoda ta zastosowana została w Anglii. Dzisiaj jest to podstawowa forma kształcenia na dwóch najstarszych uczelniach angielskich – Oxfordzie i Cambridge. Jednak sama metoda została wypracowana poza uniwersytetem. Prekursorzy tutoringu, to studenci i absolwenci Oxfordu, którzy byli wynajmowani przez rodziny arystokratyczne do edukowania ich synów. Z czasem synowie z arystokratycznych rodzin również zaczęli być wysyłani na uniwersytety. Jednak, dość często, nie radzili sobie z systemem obowiązującym na uniwersytecie. Wykłady i egzaminy okazywały się dla nich zbyt trudne.

¹³ S. Kawula, *Integracja i syntonja w relacji rodzina – szkoła* [w:] A.W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina szkoła. Dylematy czasu przemian*, Bydgoszcz 1995, s. 21-23.

Aby pomóc studentom pochodzenia szlacheckiego, wprowadzono tutoring, który polegał na indywidualnym kontakcie studenta z profesorem. W wyniku reformy zdecydowano, że tutoring będzie powszechną metodą kształcenia na uniwersytecie, obowiązującą i dostępną dla wszystkich¹⁴.

Zbigniew Pełczyński dla zobrazowania istoty tutoringu posługuje się metaforą gry w ping-ponga. „Tutor serwuje piłeczkę, a student odbija, robiąc to stopniowo coraz sprawniej. Przenosi ją ta pozwala wydobyć istotną cechę relacji między profesorem a studentem, którą jest partnerstwo. To oczywiste – jeden z partnerów jest bardziej doświadczony, ale potrzeba obydwu, by gra mogła zaistnieć, toczyć się”¹⁵. Partnerską relację umożliwia osobowe podejście do studenta. To, z kolei, umożliwia dopasowanie tematyki tutoriali do zdolności i indywidualnych cech podopiecznego. Tutor musi w trakcie spotkań dostrzec, które umiejętności trzeba rozwijać, na co zwrócić uwagę. Głównym celem tutoringu jest rozwój studenta. Tutoriale mają za zadanie nauczyć podopiecznego, w jaki sposób przekazywać swoją wiedzę, jak argumentować, jak się uczyć, jak pracować nad poprawianiem błędów.

Angielskie „tutor” znaczy tyle, co nauczyciel prywatny, korepetytor, opiekun naukowy. Tutoring jest jedną z metod edukacji zindywidualizowanej, która opiera się na bezpośrednim spotkaniu tutora z uczniem bądź studentem. Tutor to osoba posiadająca wiedzę, doświadczenie i odpowiednią formację oraz potrafiąca pracować w relacji jeden na jeden. Tutoring jest najczęściej długofalowym (obejmującym co najmniej semestr) procesem współpracy, nakierowanym na integralny – obejmujący wiedzę, umiejętności i postawy – rozwój podopiecznego (ang. *tutee*). Istotą tutoringu są indywidualne spotkania (tutoriale), na których w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi tutor pracuje z podopiecznymi, pozwalając im dogłębnie poznać określony obszar wiedzy, rozwijać umiejętność samodzielnego jej zdobywania oraz rozwijać sztukę maksymalnego korzystania z własnych talentów¹⁶.

W literaturze obejmującej tutoring szkolny spotykamy się z rozróżnieniem na tutoring rozwojowy, tutoring naukowy i tutoring artystyczny. „Celem tutoringu rozwojowego jest pomoc uczniowi w odkrywaniu i rozwijaniu jego zdolności, wypracowaniu własnego stylu uczenia się i budowaniu osobistej ścieżki rozwoju prowadzącej do: samodzielności, odpowiedzial-

¹⁴ Por. Z. Pełczyński, *Tutoring wart zachodu. Z doświadczenia tutora oxfordzkiego* [w:] B. Kaczarowska (red.), *Tutoring – w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa 2007, s. 31.

¹⁵ Ibidem

¹⁶ Por. P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką*, Wrocław 2009, s. 5.

ności, w tym za proces własnej edukacji, zdolności do podejmowania decyzji, systematyczności, samodyscypliny i umiejętności planowania zajęć, umiejętności wyboru drogi życiowej (...). W realizacji tutoringu naukowego zakłada się, że należy pomóc uczniowi zdobywać i utrzymywać wiedzę oraz umiejętności. Natomiast „tutoring artystyczny jest formą pracy dydaktycznej (...), której celem jest rozwój uczniów w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach i dyscyplinach sztuki¹⁷.”

Jaki jest zatem związek tutoringu z procesem współpracy nauczycieli i rodziców? Otóż w przedszkolach i szkołach zakładanych przez Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny „Sternik” funkcjonuje tutor, który jest opiekunem nie tylko ucznia, ale także w pewnym sensie rodziców, jest to opiekun przypisany do danej rodziny. Oznacza to, że oprócz wsparcia udzielanego konkretnemu uczniowi, udziela także wsparcia jego rodzicom. Osoba taka to

„nauczyciel, który w ramach swojej pracy zawodowej, na zlecenie dyrekcji szkoły, przyjmuje odpowiedzialność za doradzanie rodzinie, której pomaga w wychowaniu dziecka. Zadanie to pociąga za sobą osobiste ukierunkowywanie ucznia lub uczniów będących członkami danej rodziny, oczywiście w porozumieniu z rodzicami. W związku z tym głównym obowiązkiem opiekuna jest pomoc rodzicom i samemu uczniowi w przygotowaniu osobistego planu edukacyjnego, zachowując jedność kryteriów i działań wychowawczych rodziny i szkoły”¹⁸.

Należy pamiętać, że tutoring jest realizowany także w relacjach z uczniami. Tutorzy spotykają się z uczniami regularnie, ale także wtedy, gdy wystąpi szczególna sytuacja wymagająca wyjątkowego kontaktu. Wynikiem spotkania powinny być konkretne postanowienia i ustalenia. Tutoring ma być dla uczniów pomocą, wskazówką jak radzić sobie w życiu codziennym, zarówno w szkole jak i w domu, jak pokonywać trudności, jak zmieniać swoje słabe strony i jak wzmacniać te mocne. Tutor ma zachęcać do pracy nad sobą, rozwijania talentów i poszerzania wiedzy. Opiekun ma pomagać wychowankowi we wzrastaniu jako osobie ludzkiej, dającej z siebie wszystko, na co pozwalają możliwości, i otwierającej się na innych.

¹⁷ M. Budzyński, *Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia motywować go do nauki* [w:] P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką*, Wrocław 2009, s. 31-33.

¹⁸ Na podstawie dokumentu wewnętrznego – *Podstawowe Założenia Modelu Edukacyjnego Szkół i Przedszkoli Stowarzyszenia „Sternik”*, s. 20.

W jednym z wielu wywiadów, których udzielił w Polsce promotor edukacji spersonalizowanej¹⁹, Katalończyk Jose Maria Barnils znajdujemy bardzo ważną kwestię dotyczącą tutoringu, który jest realizowany w opisywanych placówkach. Podkreśla on, że ta forma współpracy opiekuna z rodzicami i uczniem pozwala skupiać się nie tylko na celach dydaktycznych, ale przede wszystkim na kształtowaniu dziecka jako osoby.

„Gdyby nie tutoring, mielibyśmy do czynienia z pewnego rodzaju indywidualizacją w edukacji, ukierunkowaną jedynie na osiąganie postępów w nauce, ale nic ponad to. Tutoring, a więc osobisty kontakt z rodzicami i uczniami, ma na celu pomoc w rozwijaniu wszystkich zdolności ucznia: nie tylko tych związanych z jego intelektem, ale również z kształtowaniem go jako osoby”²⁰.

Podjęcie współpracy, która wyraża się decyzją o uczestnictwie w tutoringu wymaga niezwykle zaangażowania zarówno od rodziców, jak i od nauczycieli. Opiekun rodziny zobowiązany jest do gromadzenia informacji od wszystkich nauczycieli, którzy pracują z dzieckiem. Informacje dotyczą wszystkich aspektów rozwoju wychowanka. Rodzice współuczestniczą w przygotowaniu planu wychowawczego dla swojego dziecka, a następnie zobowiązani są do jego realizacji. Plan wychowawczy jest bowiem realizowany nie tylko w szkole czy przedszkolu, ale także w środowisku rodzinnym. Przyjmuje się tutaj założenie, że jedynie ścisła współpraca, może prowadzić do sukcesu wychowawczego. Taka współpraca jest możliwa tylko wtedy, gdy podmioty odpowiedzialne aktywnie i z pełnym zaangażowaniem podejmują odpowiedzialność za wychowanie dziecka. Podjęcie odpowiedzialności jest możliwe, jeśli towarzyszy mu poczucie partycypacji w tym niezwykle trudnym zadaniu, jakim jest formowanie człowieka.

Omawiany model edukacyjny zakłada, że najważniejszym zadaniem placówki jest pomoc rodzicom w wychowaniu ich dzieci, bowiem rodzice – oboje w równej mierze – są jedynymi osobami mającymi prawo i obowiązek wychowywania swoich dzieci. Nauczyciele zaś uczestniczą w procesie wychowawczym w sposób uzupełniający, w takim stopniu, w jakim rodzice powierzą to zadanie placówce edukacyjnej, nie zrzekając się jednak w ten sposób swojej odpowiedzialności. Ważne, żeby rodzina i szkoła stanowiły dwa zrównoważone i spójne pod względem wyznawa-

¹⁹ Edukacja spersonalizowana to nurt myślenia i działania edukacyjnego, pewnego rodzaju praktyka pedagogiczna, która stara się przekładać idee personalizmu chrześcijańskiego na praktykę szkolnej codzienności.

²⁰ Wywiad z *Josep Marią Barnilsem na temat tutoringu*, <http://www.easse.org.pl/pl/publikacje> [dostęp: 19.10.2011].

nych wartości środowiska. Spójność pomiędzy szkołą i domem da solidne podstawy bardzo dobrego wychowania²¹.

Aby współpraca nauczyciela z rodzicami była możliwa, opiekun powinien akceptować i traktować z zaufaniem rodziców i ucznia. Nauczyciel także powinien się postarać o zaufanie rodziców. Osiągnie to, jeżeli okaże gotowość do służenia rodzinie pomocą: jeżeli zrozumie rodziców i ucznia i będzie umiał postawić się na ich miejscu, jeżeli będzie lojalny i będzie zachowywał tajemnicę zawodową, jeżeli będzie postępował zgodnie ze swoimi przekonaniem i dawał przykład osobistej spójności, jeżeli będzie emanował pewnością i pogodą, jeżeli będzie umiał budzić zapał²². Jeżeli niektórzy rodzice lub uczniowie nie życzą sobie ujawniać swoich prywatnych spraw, opiekun musi uszanować tę sytuację, nie zmieniając jej na siłę. Ważne jest także pozytywne nastawienie opiekuna, spokój, zaangażowanie, nie poddawanie się, gdy przychodzi zniechęcenie. Tutor powinien unikać narzucania, przymusu i nadopiekuńczości²³.

Spotkania rodziców z tutorem odbywają się trzy razy w ciągu roku. Bardzo ważną zasadą, obowiązującą podczas spotkań, jest dbanie o to, aby w każdym spotkaniu brało udział oboje rodziców. Zasada jest potwierdzeniem faktu, że rodzice w równym stopniu ponoszą odpowiedzialność za wychowanie swoich dzieci, stąd konieczność zaangażowania zarówno matki jak i ojca. Każde z rodziców wnosi w wychowanie dziecka swoje obserwacje, przemyślenia, pomysły. Tutor powinien zachęcać do indywidualnej i planowej pracy z dzieckiem, udzielać dziecku wraz z rodzicami pomocy wychowawczej, aby potrafiło radzić sobie w różnych sytuacjach oraz podpowiadać rodzicom, w jaki sposób rozwiązywać pojawiające się problemy, sugerować rozwiązania, podsuwać pomysły.

Tutorzy są wcześniej odpowiednio przygotowywani do pracy. Opiekunowie, którzy po raz pierwszy podejmują tę funkcję, przechodzą wstępne szkolenia w celu zdobycia niezbędnego minimum wiedzy koniecznego do prowadzenia rozmów z rodzicami. Praca opiekuna z rodzicami lub uczniem musi być uzasadnionym działaniem pedagogicznym. Oczywiście oprócz kompetencji zdobytych w trakcie przygotowania do pełnienia roli opiekuna, ważne są także cechy opiekuna jako człowieka. Tutor powinien dbać o nieustanne doskonalenie siebie, swojego stosunku do

²¹ Na podstawie dokumentu wewnętrznego: *Podstawowe Założenia Modelu Edukacyjnego Szkół i Przedszkoli Stowarzyszenia „Sternik”*.

²² Ibidem, s. 3-4.

²³ Ibidem, s. 12-15.

innych ludzi, a szczególnie do rodzin z którymi współpracuje. Jego zaangażowanie ma pomóc zbudować relację opartą na zaufaniu.

Wywiady przeprowadzone z rodzicami i tutorami w placówce Stowarzyszenia „Sternik” wskazują na kilka dodatkowych aspektów tutoringu rodzinnego. Jedna z matek wspomniała, że wraz ze swoim mężem, w momencie przystępowania do projektu „Sternik”, uważali się za rodziców, którzy interesują się wychowaniem. Brali udział w warsztatach, kursach, sięgali po literaturę. Ponad to mieli mocne przekonanie, że bardzo dobrze znają swoje dzieci. Jednak po pierwszym spotkaniu z opiekunem byli bardzo zaskoczeni tym, co usłyszeli o swoim dziecku: „...po pierwszej naszej rozmowie z naszym opiekunem oczy nam się szeroko otworzyły i byliśmy naprawdę niesamowicie zaskoczeni tym, co usłyszeliśmy”. Spotkanie z opiekunem uświadomiło im kilka błędów, które popełniali jako rodzice, a z których nie zdawali sobie sprawy. Dzięki tutoringowi uświadomili sobie, że dla dziecka nie jest ważne tylko to, co się mówi. Dziecko postrzega siebie również przez pryzmat pewnych postaw, które prezentują dorośli. Zrozumieli, że tutoring jest po to, aby pomagać rodzicom zobaczyć wychowanie z nowej perspektywy.

Jedna z nauczycielek podkreśla, że „nie tylko rodziny mają swoich tutorów, ale też nauczycielki mają swoich tutorów i z nimi regularnie rozmawiają. I to jest tak, że spotykamy się regularnie, raz na tydzień albo raz na dwa tygodnie z młodymi nauczycielkami. Ze starszymi trochę rzadziej. Ustalamy wspólnie plan rozwoju dla każdej nauczycielki. Ustalamy nad czym ona by chciała pracować, jakie ma trudności, co jest jej mocną stroną. I nad tym regularnie pracujemy”. Spersonalizowane podejście do nauczyciela przyczynia się do powstania lepszej więzi z placówką. Wiąże się to z większym zaangażowaniem w pracę z dziećmi i rodzicami.

Inna nauczycielka stwierdziła, że tutoring nie powinien być traktowany jak dobro luksusowe, ale coś co powinno być pewnym standardem. Standardem dlatego, że trzeba traktować ucznia jako osobę: „Chodzi o to, żeby mieć w szkole narzędzia, które pomagają o tym pamiętać. A tutoring jest właśnie jednym z takich narzędzi... wtedy widzimy, że uczeń to nie tylko obiekt naszego zainteresowania i naszych oddziaływań, ale to jest osoba, którą mamy wychować.

Tutoring jako forma współpracy z rodzicami istnieje w placówkach zakładanych przez Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny „Sternik” po to, aby skutecznie towarzyszyć rodzicom w wychowywaniu dzieci, oraz aby umożliwić dziecku pełny rozwój, to znaczy taki, który uwzględnia

wszystkie sfery funkcjonowania człowieka: intelektualną, emocjonalną, fizyczną, duchową oraz wolicjonalną. Takie uzasadnienie zastosowania metody odnajdziemy we właściwych dokumentach Stowarzyszenia. Zgadając się z nim, musimy jeszcze dodać, że jest to bardzo skuteczna metoda służąca budzeniu wychowawczej odpowiedzialności i to zarówno u rodziców, jak i u nauczycieli. Przebudzona odpowiedzialność pomaga podejmować nowe wychowawcze wyzwania, pomaga także w trudnych dla wychowania czasach lepiej zrozumieć jego sens.

Bibliografia

Błaszczuk K., Faber E., *Oczekiwania rodziców wobec szkoły i nauczycieli* [w:] I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Zielona Góra 2001.

Budzyński M., *Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia motywować go do nauki* [w:] P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką*, Wrocław 2009.

Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembrzuska A. (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką*, Wrocław 2009.

Ferenz K., *Oczekiwania rodziców wobec szkoły w małych społecznościach lokalnych* [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra 2000.

Jonas H., *Zasada odpowiedzialności*, Kraków 1996.

Kawula S., *Integracja i syntonja w relacji rodzina – szkoła* [w:] Andrzej W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina szkoła. Dylematy czasu przemian*, Bydgoszcz 1995.

Łobocki M., *O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym* [w:] I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra 2001.

Nowosad I., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców jako pożądana interakcja współczesnej szkoły* [w:] I. Nowosad, *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu* t. 1. Zielona Góra 2001.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.

Pelczyński Z., *Tutoring wart zachodu. Z doświadczenia tutora oxfordzkiego* [w:] B. Kaczarowska (red.), *Tutoring – w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa 2007.

Podstawowe Założenia Modelu Edukacyjnego Szkół i Przedszkoli Stowarzyszenia „Sternik”.

Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984.

Wywiad z Józefem Marią Barnilsem na temat tutoringu, <http://www.easse.org.pl/pl/publikacje> [dostęp 19.10.2011].

Diagnoza typologiczna uczniów i nauczycieli w praktyce

Anna Fitak

Wstęp

W ostatnich latach sporo uwagi przywiązuje się do diagnostyki uczniów w klasie pod różnymi kątami: poziomu wiedzy, predyspozycji osobowych, stylów uczenia się itp.¹. Robi się to przede wszystkim z myślą o wyrównaniu szans uczniów, stymulowaniu uczniów słabszych do osiągnięcia lepszych wyników lub rozpoznawaniu talentów i proponowaniu różnych ścieżek kształcenia. W przypadku niektórych, bardziej popularnych klasyfikacji i typologii diagnostycznych dostępne są gotowe narzędzia² do wykorzystania przez nauczyciela, ucznia, rodzica, natomiast inne klasyfikacje i typologie wymagają opracowania własnych narzędzi.

Niniejszy artykuł stanowi próbę usystematyzowania procesu wykorzystania typologii lub klasyfikacji w praktyce diagnostycznej w klasie. W pierwszej części omówiona zostanie zasada stosowania typologii, po której przedstawię proponowaną przez siebie typologię uczniów oraz nauczycieli, która powstała w oparciu o własne doświadczenie dydaktyczne oraz literaturę przedmiotu. Następnie zastanowimy się, w jaki sposób zaproponowaną (lub dowolną inną) typologię uczniów i nauczycieli można zastosować w klasie oraz co można osiągnąć dzięki zastosowaniu takiej typologii. Ostatnia część dotyczyć będzie natomiast praktycznych wskazówek związanych z tworzeniem narzędzi diagnostycznych przez nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem obszarów, w których często występują błędy.

¹ B. Niemięro, *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa 2009, s. 15-36.

² *Multiple Intelligence Test*, <http://www.mypersonality.info/multiple-intelligences> [dostęp 10.05.2015].

Typy uczniów

Przed przystąpieniem do omówienia różnych typologii uczniów należy przypomnieć, iż mówiąc o typologii, mamy na myśli podział o nieostrych granicach. W przeciwieństwie do klasyfikacji, w której poszczególne klasy są względem siebie rozłączne (jeśli coś należy do A, to nie należy do B), typologię charakteryzuje pewna płynność (jednostka może spełniać wszystkie kryteria typu A, wybrane kryteria typu B, a nawet nieliczne typu C). W związku z tym diagnoza ucznia pod kątem określonej typologii będzie miała formę profilu, w którym nasz uczeń będzie w mniejszym lub większym stopniu spełniał kryteria przewidziane dla poszczególnych typów, a nie prostej kwalifikacji ucznia do określonej kategorii.

Istnieje wiele typologii uczniów, dotyczących różnych obszarów ich funkcjonowania. Do popularnych należy podział ze względu na typy inteligencji wg H. Gardnera, który wyróżnił 8 podstawowych typów inteligencji odpowiadających określonym stylom uczenia się człowieka: logiczno-matematyczną, językową, przyrodniczą, interpersonalną, intrapersonalną, ruchową, wizualno-przestrzenną i muzyczną³. Z kolei R. Riebisch i H. Luszczynski przytaczają takie typy uczniów, jak intelektualny, emocjonalny, działający i współpracujący⁴.

Można zaproponować również inne typologie. Na potrzeby niniejszych rozważań przyjmę zatem typologię własną, nieco odmienną od przedstawionych powyżej, a zorientowaną przede wszystkim na styl funkcjonowania ucznia na lekcji i jego relacji z nauczycielem. Odwołam się w tym przypadku do metafory wojny, nie jako pola walki, ale jako szczególnej sytuacji wymagającej podjęcia określonych strategii w celu przetrwania, utrzymania własnego terytorium oraz pola nieustannej konfrontacji. W ten sposób wyróżnić można 5 typów uczniów: wojownika, dezertera, stratega, partyzanta, przykładowego obywatela.

³ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie*, przeł. A. Jankowski, Warszawa 2009, s. 32.

⁴ R. Riebisch, H. Luszczynski, *Diagnoza typów uczniów*, przeł. D. Michalska-Niedenthal, Sopot 2014, s. 25.

Uczeń-wojownik

Jest to uczeń, który traktuje szkołę, jako pole nieustannej walki — z nauczycielami, systemem szkolnictwa, ideologiami, a nawet z innymi uczniami. Walki takiego ucznia dotyczą częściej sfery emocjonalnej niż sfery poznawczej. Wojownik stara się wyróżniać na tle klasy, nie podążać ścieżkami obranymi przez jego kolegów, często manifestując, nawet przesadnie swoją odmienność. Lubi wchodzić w dyskusje z nauczycielami, nawet jeśli zdaje sobie sprawę, że nie ma racji. Zdarza się, że prezentuje skrajne stanowiska w sprawach kontrowersyjnych i zaciekle ich broni.

Uczeń-strateg

Jest to uczeń, który ma dobrze przemyślany plan postępowania w różnych sytuacjach klasowych, co ma swoje dobre i złe strony. Jeśli jego celem jest opanowanie materiału i uzyskanie pozytywnej oceny, jest w stanie systematycznie pracować, aktywnie uczestniczyć w lekcji i konsekwentnie realizować swoje zamierzenie. Bywa jednak, że strategia naszego ucznia skupia się na „przetrwaniu” roku szkolnego i uzyskaniu pozytywnych wyników przy możliwie najmniejszym wkładzie pracy. Wówczas taki uczeń, często niezauważalnie, manipuluje swoją relacją z nauczycielem i uczestnictwem w zajęciach, aby osiągnąć swój cel. Tego rodzaju strategia może objawiać się na przykład zgłaszaniem się na początku semestru, gdy materiału jest niewiele, aby uzyskać dobrą ocenę z nadzieją, że nauczyciel nie będzie pytał po raz drugi ucznia, który ma już jedną ocenę z odpowiedzi itp. W niektórych przypadkach taką strategię przyjmują dzieci, które są nadmiernie obciążone obowiązkami pozaszkolnymi, takimi jak zajęcia dodatkowe. Należy również nadmienić, że strateg jest osobą, która w swoje plany często angażuje innych uczniów i bywa, że stanowi ogniwo inicjujące wspólne działania klasy zmierzające do zmiany terminów sprawdzianów lub nakłonienia nauczyciela do odstąpienia od reguł.

Uczeń-partyzant

Uczeń tego typu na ogół nie wyróżnia się niczym szczególnym na tle klasy, wręcz może sprawiać wrażenie osoby wycofanej, jednak okazjonalnie potrafi wykazać się zachowaniem spektakularnym, czy to pod względem merytorycznym czy wychowawczym. Jeśli już zdecyduje się uczestniczyć w dyskusji, często zaciekle broni swojego zdania, nawet jeśli oznacza to konflikt z nauczycielem. W przypadku Partyzanta bardziej istotne jest jednak to, czym zajmuje się poza działalnością szkolną, niejako w tle. Taką działalnością może być wolontariat, nietypowe hobby, a nawet uczestnictwo w zajęciach dodatkowych, które daje uczniowi poczucie spełnienia, i które on sam traktuje jak zajęcie dla siebie najważniejsze. Zazwyczaj taki uczeń nie lubi się chwalić swoimi osiągnięciami i zainteresowaniami w dziedzinach pozaszkolnych, jednak bywa, że przesadnie manifestuje brak zainteresowania sprawami szkolnymi. Jest to osoba cenna ze względu na zdolność do samorozwoju, jednak w związku z niespodziewanymi atakami może się okazać uciążliwa dla nauczyciela.

Uczeń-dezertner

Uczeń tego typu często nie czuje się pewnie w relacji z nauczycielem i jest bardziej skłonny do stosowania strategii unikowych. Cechuje go duża obawa o wyniki związana często z presją, jaką wywierają na uczniu rodzice. Dezertner często nie jest pewny swoich racji i słuszności wybieranych rozwiązań, a gdy stwierdza, że nie jest w stanie sobie sam z czymś poradzić, raczej wycofuje się niż prosi o pomoc innych lub próbuje innej strategii. Gdy nauczyciel stawia takiego ucznia przed faktem dokonanym, na przykład prosząc go do odpowiedzi, ten jest skłonny poprosić o wpisanie negatywnej oceny, nawet bez próby udzielenia odpowiedzi, tylko dlatego, że nie czuje się pewny swoich wiadomości. W związku z tym taki uczeń może być postrzegany przez nauczyciela jako nieprzygotowany, choć w rzeczywistości jego postępowanie będzie związane raczej z chęcią uniknięcia konfrontacji.

Uczeń-przykładowy obywatel

Pozornie jest to uczeń idealny, który doskonale współpracuje z nauczycielem i wpisuje się swoim zachowaniem w proponowany tok lekcji. Jednak często angażuje się on jedynie w stopniu minimalnym i nie jest autentycznie zainteresowany treścią lekcji. Przykładowy obywatel osiąga zazwyczaj przeciętne lub dobre wyniki z wszystkich przedmiotów, ale nie wykazuje szczególnego zainteresowania żadną dziedziną. W miarę możliwości taki uczeń stara się nie przyjmować na siebie zbyt wielu obowiązków, a w przypadku pracy grupowej jest skłonny pełnić rolę bierną i zdać się na pracę kolegów. Niemniej jednak jest to osoba, która nie sprawia problemów wychowawczych, słucha poleceń i nauczyciele często chwalać sobie współpracę z tego typu uczniami.

Uczeń-trefniś

Ten uczeń przyjmuje rolę „błazna” klasowego, jest zawsze pogodny i uśmiechnięty. Ma duży dystans do siebie i ewentualne braki w wiedzy często stara się skompensować niewybrednym żartem. A żarty... to jest właśnie to, co lubi. Słynie ze sprawiania innym psikusów i ciętego dowcipu. Często taka osoba jest kluczem do serca klasy. Choć współpraca z Trefniśmiem układa się raczej pomyślnie, co wynika z jego pozytywnego nastawienia, to na dłuższą metę ciągłe żarty mogą być męczące nie tylko dla nauczyciela, ale i innych uczniów.

Każdy ze wspomnianych typów uczniów ma słabe i mocne strony, które nauczyciel może wykorzystać w celu usprawnienia działania swojej klasy pod względem wychowawczym.

Tabela 1. Mocne i słabe strony poszczególnych typów uczniów.

Uczeń-wojownik	
Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> - inteligentny, - świadomy swoich zalet, - skłonny do wyrażania swojego zdania i obrony stanowiska, - ma wiele zainteresowań. 	<ul style="list-style-type: none"> - jednostronny w osądach, - przesadnie manifestuje swoje odczucia, przemyślenia, - często traktuje innych uczniów z góry, - lubi polemizować, nawet jeśli sytuacja nie jest odpowiednia.
Uczeń-strateg	
Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> - jest zorganizowany, a jego działania są zaplanowane, - jest dobrym liderem, potrafi zorganizować pracę grupy i nadzorować realizację zadań, - ma dobry kontakt z nauczycielami i innymi uczniami, - jest śmiały i potrafi bronić własnego zdania. 	<ul style="list-style-type: none"> - traktuje obowiązki szkolne powierzchownie, - skłonny do zachowań manipulatorskich, - skupiony raczej na uzyskaniu pozytywnego wyniku niż na zdobyciu wiedzy.
Uczeń-partyzant	
Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> - zazwyczaj uzdolniony w różnych dziedzinach, - posiada i pielęgnuje swoje zainteresowania, - jest zdolny do wykonania trudnych i skomplikowanych zadań, - inspiruje innych uczniów. 	<ul style="list-style-type: none"> - traktuje szkołę jako drugorzędny obszar działań, - popisuje się przed kolegami, - trudno go nakłonić do podejmowania aktywności zgodnie z zamyśleniem nauczyciela, - potrafi prowadzić otwarty konflikt z nauczycielem.

Uczeń dezertter	
Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> - uczeń spokojny, wykonuje polecenia nauczyciela, - zależy mu na wynikach, jest skupiony na przyszłości, - często ma bogate zainteresowania i chętnie je rozwija, - jest mało konfliktowy, woli rozwiązywać spory w sposób polubowny. 	<ul style="list-style-type: none"> - często stosuje strategie unikowe, - woli nie uczestniczyć w dyskusjach, nie przepada za pracami grupowymi, - źle się czuje, gdy jest wychwalany i ma problemy z przyjmowaniem krytyki.
Uczeń-przykłady obywatel	
Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> - zachowuje się poprawnie, nie stwarza większych problemów pod względem wychowawczym, - nie zniechęca się, jeśli coś nie wychodzi mu najlepiej, - dobrze reaguje na różne metody dydaktyczne wprowadzane przez nauczyciela, - zapewnia komfort pracy nauczyciela, - dobrze pokierowany, ma potencjał do osiągnięcia sukcesów w szkole. 	<ul style="list-style-type: none"> - wykazuje niewielką inicjatywę, - jego zaangażowanie bywa powierzchowne, - w przypadku podziału odpowiedzialności przyjmuje raczej bierną postawę, - zdaje się nie wykazywać żadnych szczególnych zainteresowań.
Uczeń-trefniś	
Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> - optymistą, - ma dystans do siebie, - jest świadomy swoich braków w wiedzy, - lubiany w klasie, - posiada naturalną charyzmę, dzięki czemu często przewodzi klasie. 	<ul style="list-style-type: none"> - jest skłonny wszystko obracać w żart, - nie traktuje nauki poważnie, - trudno go przekonać do zmiany strategii, - metody aktywizujące stosowane przez nauczyciela traktuje w kategoriach zabawy.

Typy nauczycieli

Powyżej wskazane zostały typy uczniów zaproponowane w oparciu o literaturę przedmiotu oraz własne doświadczenia dydaktyczne. W podobny sposób chciałabym odnieść się również do nauczycieli, w zachowaniu których również można wyróżnić pewne prawidłowości, które można badać na zasadzie obserwacji diagnostycznej kolegów, ale także samego siebie w roli nauczyciela. Korzystając z tej samej metafory, jaką przyjąłam powyżej, wyróżniłam sześć typów nauczycieli:

Nauczyciel-generał

Taki nauczyciel nie znosi sprzeciwu i traktuje klasę, jako grupę podwładnych, od których oczekuje bezwzględного posłuszeństwa. Cieszy się pełnią władzy, samodzielnie organizuje przebieg lekcji, moderuje dyskusje i steruje sposobem rozumowania uczniów. Ma swoich ulubieńców, na ogół takich, którzy dobrze wpisują się w jego wzorzec i wykazują postawę uległości względem narzucanego przez niego toku pracy. Generał jest osobą mądrą, inteligentną, czytaną, ale stosunkowo mało towarzyską. Bywa, że traktuje innych nauczycieli z góry i otwarcie manifestuje niechęć dla stosowanych przez nich metod. Często Generał jest postrzegany jako nauczyciel cenny dla szkoły, ponieważ jego uczniowie osiągają dobre wyniki na egzaminach.

Nauczyciel-chorąży

Jest to nauczyciel z dużym poczuciem pełnionej misji, postrzegający siebie jako osobę powołaną do zawodu i „niosącą oświaty kaganek”. Wierzy w etos zawodu, przywiązuje dużą wagę do kwestii etycznych i tradycji. Taki nauczyciel unika bezpośrednich konfrontacji zarówno z uczniami, jak i z nauczycielami. Jest przekonany o słuszności swojego postępowania, stosowanych metod i proponowanych treści. Stara się czynnie uczestniczyć w życiu szkoły, uroczystościach szkolnych i imprezach organizowanych przez szkołę, na których chętnie przemawia lub podejmuje inne reprezentacyjne funkcje. Chętnie doradza młodym nauczycielom, ale jest mocno przywiązany do swojego stylu pracy. Często jest to osoba posiadająca dużą wiedzę, choć bywa, że nie zawsze aktualną.

Nauczyciel-czołgista

Taki nauczyciel prze naprzód, dba o własny rozwój oraz rozwój swoich uczniów. Ma określone zasady i mocno się ich trzyma. Jest twardy wobec uczniów i stara się konsekwentnie kruszyć ich mury, aby ci pokonali swoje ograniczenia, zmobilizowali się do pracy i osiągnęli lepsze wyniki. Niestety okazjonalnie, ktoś „ginie” pod gąsienicami czołgu, nie mogąc sprostać oczekiwaniom. Z uwagi na dążenie do samorozwoju nauczyciel-czołgista prowadzi bogate życie pozaszkolne, ma wiele zainteresowań i pomysłów na życie, aczkolwiek często chowa się pod pancierzem, stwarzając duży dystans wobec uczniów oraz innych nauczycieli, u których niejednokrotnie nie rozumie stagnacji i przyjęcia postawy mało rozwojowej.

Nauczyciel-szeregowy

Nauczyciel tego typu stara się nie wyróżniać na tle innych. Sumiennie realizuje zadania narzucone mu przez program nauczania, innych nauczycieli podobnego przedmiotu, dyrekcję itp. Szeregowy nauczyciel pracuje dużo, stara się skrupulatnie i sprawiedliwie oceniać uczniów, wykonując często mrówczą pracę. Często jest on obciążony nadmiarem obowiązków, zarówno dydaktycznych (wynikających na przykład z nieumiejętnego rozplanowania testów sprawdzających, zadań domowych i opracowywania konspektów, co często ma miejsce w przypadku początkujących nauczycieli), jak i administracyjno-organizacyjnych, takich jak uczestnictwo w komisjach wewnątrzszkolnych, przygotowywanie uroczystości szkolnych itp. Przedłużające się funkcjonowanie w tym trybie może prowadzić do szybkiego wypalenia zawodowego.

Nauczyciel-weteran poszkodowany

Taki nauczyciel często z entuzjazmem przystępuje do realizowania swojej misji w szkole, jednak ze względu na splot różnych okoliczności nie odnajduje się w zaistniałej rzeczywistości. Bywa, że niepomysłnie przechodzi etap testowania granic przez uczniów i niejako staje się ich „ofiara”. Nauczyciel-weteran słabo radzi sobie w rzeczywistości

szkolno-wychowawczej, pomimo dużych kompetencji merytorycznych. Brakuje mu pewności siebie i zaplecza w postaci solidnych podstaw psychologiczno-pedagogicznych pracy. Tego typu nauczyciele często się zniechęcają i decydują na zmianę zawodu z powodu ciągłego zmęczenia, jakie im towarzyszy. Niejednokrotnie Weterani postępują ściśle według przygotowanych planów i harmonogramów, a uczniowie odbierają ich jako osoby nudne i monotonne.

Nauczyciel-kolaborant

W trakcie lekcji takiego nauczyciela czasami trudno powiedzieć, która ze stron pełni rolę dominującą. Kolaborant lubi trzymać się z uczniami, zazwyczaj bierze ich stronę i bywa, że utożsamia się z nimi bardziej niż z innymi nauczycielami. Granice takiego nauczyciela są bardzo szerokie i płynne, często spoufala się z uczniami i maksymalnie skraca dystans. Zależy mu na tym, aby był lubiany, a jego lekcje były postrzegane jako przyjemne i wesołe. Często jednak skutkiem takiego postępowania jest niechęć ze strony innych nauczycieli, częściowa utrata szacunku ze strony uczniów oraz obniżenie jakości merytorycznej lekcji. Kolaborant chętnie wdraża metody aktywizujące i dba o dobre samopoczucie wszystkich w klasie, jednak nie zawsze udaje mu się poprawnie wytłumaczyć trudniejsze zagadnienia lub traktuje program nauczania wybiórczo.

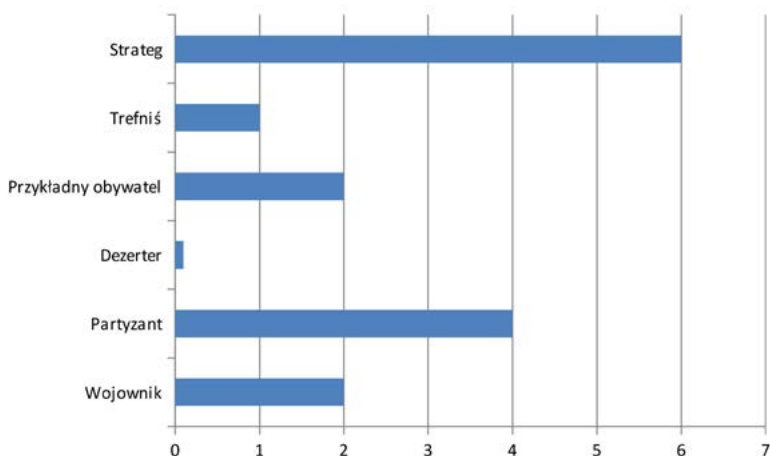
Być może już teraz czytelnik dostrzega w sobie cechy charakterystyczne dla powyższych typów. Pozostaje zatem pytanie, co z taką wiedzą zrobić.

Po co badać typy uczniów i nauczycieli?

Powyżej omówiliśmy jedną z możliwych typologii uczniów i nauczycieli. Pozostaje zatem zastanowienie się, w jaki sposób taką (lub dowolną inną) typologię można zastosować w praktyce w klasie. Potencjalnych obszarów zastosowania jest wiele, jednak w niniejszym opracowaniu skupimy się na trzech podstawowych możliwościach (celach) przekładania takiej typologii na rzeczywiste działania:

- a) profilowaniu klasy,
- b) rozpoznawaniu własnych wad i zalet, jako nauczyciela oraz dążeniu do ideału,
- c) uzyskaniu narzędzia wspomagającego w rozwiązywaniu konfliktów z pojedynczymi uczniami, przewyższaniu skrajnie negatywnych/pozytywnych uczuć względem uczniów.

W pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę na możliwość sprofilowania klasy, jaką dają nam typologie. Na samym początku powiedziałam, że w przeciwieństwie do klasyfikacji, typologia nie daje możliwości zaklasyfikowania jednostki do wyłącznie jednej grupy, ale pozwala stworzyć pewien profil – w tym przypadku profil każdego ucznia, który mógłby wyglądać na przykład następująco:



Rys. 1. Przykładowy wykres profilu ucznia.

Taki profil mógłby odnosić się zarówno do pojedynczego ucznia, jak i do grupy uczniów, a nawet całej klasy. Jaki sens ma profilowanie całej klasy? Przede wszystkim daje nauczycielom pewien ogłęd, zanim nauczyciel zdąży taką klasę poznać i pozwala z pewnym prawdopodobieństwem przewidywać możliwe problemy lub dobrać odpowiedni styl pracy, który pozwoli zapewnić podtrzymanie wysokiego stopnia motywacji⁵. Na przykład klasa, w której typami dominującymi będą Dezerter i Przykładowy obywatel będzie

⁵ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2010.

prawdopodobnie mniej skłonna do spontanicznego, aktywnego uczestnictwa w zajęciach grupowych, projektowych, wymagających silnego zaangażowania ze strony uczestników. Dodatkowo powtórzenie analizy pod koniec roku szkolnego lub w innym momencie czasowym pozwoli nauczycielowi w sposób „namacalny” sprawdzić, czy zastosowane przez niego strategie wychowawcze odnoszą skutek.

Profilowanie klasy można uznać za szczególnie przydatne w sytuacji, gdy nauczyciel ma do czynienia z klasą, która nie reaguje w oczekiwany sposób na proponowane przez niego reguły, metody, zasady organizacji lekcji, choć taka sama ich konfiguracja sprawdza się bardzo dobrze w innych zespołach. Wówczas rozpoznanie wstępnych nastawień uczniów pozwala uzyskać obraz, który może stanowić wskazówkę w opracowaniu postępowania zaradczego i ewentualnych modyfikacji.

Powiedzieliśmy jednak, że diagnostyka może być skierowana nie tylko na uczniów, ale również na samego nauczyciela. Autodiagnozę opartą na tej lub innej typologii warto przeprowadzać na różnych etapach kariery zawodowej. Pozwala ona niejednokrotnie uświadomić sobie własne wady i zalety, dzięki czemu nauczyciel ma możliwość korygowania niedoskonałości i opierania koncepcji lekcji na swoich mocnych stronach. Warto przy tym zastanowić się, w jakich obszarach funkcjonowania nauczyciel rozmija się z tymi nauczycielami, których uważa za godnych naśladowania i podjęć działania korygujące w tym właśnie zakresie.

Znajomość typowych dla siebie zachowań i problemów, jakie mogą im towarzyszyć, ma jednak jeszcze jedną zaletę, być może najbardziej istotną z punktu widzenia mikrodiagnostyki przeprowadzanej w klasie na własne potrzeby. Pozwala ona zyskać dodatkową perspektywę w relacji między nauczycielem a pojedynczym uczniem, na przykład w sytuacji konfliktu, jednostronnej lub obustronnej niechęci lub określonego problemu wychowawczego⁶. Na podstawie dominujących typów ucznia i nauczyciela można w pewnym stopniu wyznaczyć obszary potencjalnych problemów i konfliktów oraz prognozować ich przebieg. Jednocześnie uświadomienie sobie roli cech osobowości i stylu pracy w kształtowaniu relacji może skutkować nabraniem dystansu do zaistniałej sytuacji, co w konsekwencji sprzyjać będzie wypracowaniu pomyślnego rozwiązania⁷. Poniżej znajduje się kilka przykładów relacji, jakie mogą się wywiązać między uczniami i nauczycielami reprezentującymi opisane powyżej typy modelowe.

⁶ K. Schaefer, *Nauczyciel w szkole*, przeł. J. Mink, Sopot 2008, s. 88-105.

⁷ P. Dix, *Jak modelować zachowania uczniów i zarządzać klasą*, tłum S. Pikiel, Warszawa 2013, 9-19.

Nauczyciel-generał vs. uczeń-dezerterski — Ujście

Autorytarny nauczyciel wzbudza w uczniu lęk i silne poczucie niepewności. Nauczyciel nie rozumie biernej postawy ucznia, uważa, że ten powinien się rozwijać i doskonalić swoje umiejętności. Uczeń ceni wiedzę takiego nauczyciela i uważa go za osobę świetnie przygotowaną pod względem merytorycznym, jednak nie zgadza się z metodami wychowawczymi nauczyciela. Na ogół kryje się w cieniu, jednak gdy dochodzi do konfrontacji, na przykład podczas odpowiedzi ustnej przy tablicy, uczeń nie podejmuje walki i natychmiast kapituluje. Bywa, że nauczyciel-generał odczuwa satysfakcję w takiej sytuacji, ponieważ ma poczucie, że w ten sposób stymuluje ucznia -dezerterski do podejmowania aktywności.

Nauczyciel-generał vs. uczeń-wojownik — Kadesz

W sytuacji spornej starcie tych dwóch jednostek może przerodzić się w otwartą bitwę, w której trudno będzie wyłonić jednego zwycięzcę. Żadna ze stron nie jest w stanie przekonać drugiej do swojego stanowiska i jednocześnie nie jest gotowa ustąpić. Takiemu starciu może towarzyszyć wiele emocji. Jako że obydwa typy działają zazwyczaj w sposób przemyślany i mocno intelektualny, spór zazwyczaj kończy się bez wyłaniania zwycięzcy, a strony przechodzą do dalszych czynności wskutek zawarcia niepisanego paktu o nieagresji, aż do podjęcia kolejnej kwestii spornej.

Nauczyciel-szeregowy vs. uczeń-strateg — Maling

Nauczyciel konsekwentnie realizuje zamierzony program, natomiast uczeń, widząc nieugiętość i konsekwencję nauczyciela, podejmuje próby uzyskania najlepszego wyniku minimalnym wkładem pracy. Uczeń skrzętnie manipuluje nauczycielem, sprawia pozory doskonale przygotowanego, „wymuszając” tym sposobem pozytywne oceny. Nauczyciel nie zauważa strategii ucznia, dopóki wpisuje się ona w proponowany przez niego model realizacji przedmiotu, a jeśli zauważa dobrze przemyślane postępowanie ucznia, często jest już zbyt późno na interwencję i rozbicie tak dobrze opracowanego planu.

Nauczyciel-chorąży vs. uczeń-partyzant — Samba

Nauczyciel ma ugruntowaną pozycję i oczekuje szacunku od swoich uczniów. Uczeń-partyzant nie sprawia większych problemów, choć wydaje się zdecydowanie wycofany. Jednak uczeń analizuje wypowiedzi nauczyciela i wyrabia sobie własne zdanie. W niespodziewanych momentach potrafi je skutecznie zmanifestować. Jako że manifestacje te należą do rzadkości, nauczyciel jest zaskoczony i musi wykazać się dużą dozą spontaniczności, aby osiągnąć kompromis.

Nauczyciel-czołgista vs. uczeń-dezerterski — Guernica

Nauczyciel jest bardzo żywiołowy i idzie naprzód. Tego też oczekuje od uczniów. Liczy się dla niego przede wszystkim grupa, rzadziej jednostka. W proponowanym przez niego toku lekcji nie odnajdują się osoby nieśmiałe i wycofane. Przy okazji swoich szturmowych działań może mocno zranić ucznia-dezerterskiego i wzmacniać jego skłonności do unikania sytuacji spornych i otwartych relacji z nauczycielem. Nauczyciel-czołgista może traktować porażkę ucznia-dezerterskiego jako przykład dla innych uczniów, którzy nie wykazują entuzjazmu do nauki, co może stać się podłożem niechęci wobec takiego nauczyciela.

Naturalnie nie wszystkie relacje między poszczególnymi typami uczniów i nauczycieli można opisać metaforą słynnych bitew. W niektórych przypadkach relacje te będą się opierać na wzajemnym unikaniu, a nawet ignorowaniu.

Nauczyciel-szeregowy vs. uczeń-przykładowy obywatel

W tej relacji charakterystyczny jest szczególny spokój, można by rzec marazm. Każdej ze stron zależy na zrealizowaniu swoich zadań w sposób w miarę płynny, zapewniający osiągnięcie pożądanego wyniku i nie angażujący nadmiernie. W takiej relacji uczeń i nauczyciel niejako się mijają, żaden nie wkracza w przestrzeń drugiego, co sprawia pozory idealnej współpracy. Jednak jest to na ogół tylko pozór, skutek którego uczniowie-przykładowi obywatele na egzaminach zewnętrznych osiągają wyniki zaledwie przeciętne, proporcjonalne do ich wkładu

pracy, a nauczyciel ich uległość traktuje jako rzecz pozytywną i nie podejmuje prób zmiany metodyki w celu zaktywizowania uczniów i zachęcenia ich do samodzielnego poszukiwania wiedzy.

W oparciu o przedstawioną powyżej charakterystykę typów można prognozować możliwe problemy, ale i pozytywy występujące w relacjach uczniów i nauczycieli reprezentujących poszczególne typy. Aby jednak nauczyciel mógł wykorzystać w praktyce taką wiedzę, musi przeprowadzić określoną procedurę diagnostyczną, która pozwoli mu rozpoznać, z jakimi typami uczniów ma do czynienia. Poniżej opisane zostały wybrane wskazówki praktyczne do diagnozowania uczniów pod względem opisanych powyżej typów.

Diagnozowanie typów w praktyce

Znajomość jakiegokolwiek typologii nie będzie przydatna, jeśli nie będzie wiązać się z wdrożeniem jej w praktyce szkolnej. Jak zaznaczyłam we wstępie, w przypadku niektórych typologii (takich jak typologia inteligencji H. Gardnera) dostępne są gotowe narzędzia diagnostyczne. Jeśli jednak nauczyciel chciałby skorzystać z mniej powszechnych propozycji typologicznych, musi przygotować własne narzędzia.⁸ Najpierw należy zastanowić się, z jakich narzędzi czy metod (w zależności od przyjętej przez nas klasyfikacji metodologicznej będziemy mogli mówić o metodach, technikach lub narzędziach; celem uproszczenia, w niniejszym opracowaniu posługiwac się będę terminem narzędzia dla określenia tych trzech pojęć) nauczyciel może w praktyce skorzystać. Nie można przecież zapominać, że nauczyciel nie ma wystarczających zasobów czasowych, aby przeprowadzać skomplikowane testy diagnostyczne, zatem proponowany model działania musi zakładać diagnostykę niejako w tle codziennej pracy.

Narzędzia diagnostyczne

W praktyce do zdiagnozowania typów uczniów (lub profilu typologicznego pojedynczego ucznia) nauczycielowi najłatwiej będzie zastosować narzędzia obserwacyjne lub sondażowe. W każdym przy-

⁸ Więcej na ten temat można znaleźć między innymi w: B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa 2009.

padku do ich opracowania warto utworzyć skategoryzowany arkusz, co z punktu widzenia nauczyciela ma dwie zalety: (a) pozwala „policzyc” objawy, zachowania itp., dzięki czemu łatwiej dostrzec zależności między nimi, (b) ułatwia wykorzystanie narzędzia w praktyce, skracając czas potrzebny do odnotowania wystąpienia na przykład określonego zachowania lub wypełnienia kwestionariusza przez ucznia.

Jak przystąpić do tworzenia arkusza obserwacji lub kwestionariusza diagnostycznego?⁹

W pierwszej kolejności należy wskazać cechy charakterystyczne dla określonego typu uczniów, a jednocześnie wyróżniające ten typ od innych. Tabela 2 zawiera przykładowe cechy różnicujące przedstawione powyżej typy uczniów, z uwzględnieniem proponowanych pozycji do kwestionariusza ankiety lub obserwacji.

⁹ Więcej informacji na temat tworzenia arkuszy obserwacyjnych i kwestionariuszy ankiet patrz: E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Warszawa 2008, s. 274-318.

Tabela 2. Przykładowe cechy typów uczniów.

Typ	Cecha różnicująca	Przykładowe zagadnienia do ankiety lub arkusza obserwacji
Wojownik	- konfliktowość - zaciekle obrona własnego zdania - nonkonformista	Kwestionariusz ankiety
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gdy z czymś się nie zgadzam, otwarcie o tym mówię i jestem nieustępliwy(a). ✓ Nie lubię kompromisów, ponieważ uważam, że każdy powinien bronić swojego zdania.
		Kwestionariusz obserwacji
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Klótnia z nauczycielem. ✓ Okazuje jawne niezadowolenie. ✓ Nie zgadza się z autorem tekstu.
Strateg	- umiejętność manipulacji - szczególna aktywność na początku półrocza - organizator pracy innych - wykorzystywanie innych	Kwestionariusz ankiety
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zgłaszam się na początku, gdy materiału jest jeszcze niewiele. ✓ Często odpisuję zadania od kolegów. ✓ Podczas pracy w grupach często organizuję pracę kolegów.
		Kwestionariusz obserwacji
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ma więcej ocen niż inni uczniowie. ✓ Pertraktuję z nauczycielem w imieniu klasy. ✓ Odpisuje zadanie domowe na przerwie.

Partyzant	<ul style="list-style-type: none"> - niezaangażowany, ale nie nieśmiały - zdolny do spektakularnych działań - na przymus reaguje uporem - bogate życie pozaszkolne 	Kwestionariusz ankiety
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mam ciekawe i absorbujące hobby. ✓ W wolnym czasie lubię podejmować aktywność niezwiązaną ze szkołą. ✓ Jestem uparty(a).
		Kwestionariusz obserwacji
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zaskakuje błyskotliwymi uwagami. ✓ Nie angażuje się dobrowolnie w pracę grupową. ✓ Opiera się przed wykonaniem polecenia. ✓ Chwali się osiągnięciami pozaszkolnymi.
Dezertor	<ul style="list-style-type: none"> - skłonność do uników - nieśmiałość - skrywanie uczuć - niepodejmowanie walki 	Kwestionariusz ankiety
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nie zgłaszam się, nawet jeśli znam odpowiedź. ✓ Nie opowiadam o swoich uczuciach. ✓ Nie zagadał(a)bym do nieznanym osoby. ✓ Gdyby nauczyciel poprosił mnie do odpowiedzi, gdy nie jestem dobrze przygotowany(a), odmówił(a)bym odpowiadania przy tablicy.
		Kwestionariusz obserwacji
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nie zgłasza się na lekcji. ✓ Poproszony do odpowiedzi, odmawia. ✓ Unika wzroku nauczyciela.

Przykładowy obywatel	<ul style="list-style-type: none"> - pozostaje w tle klasy - nie sprzeciwia się nauczycielowi - wydaje się niczym nie zainteresowany - bierność 	Kwestionariusz ankiety
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zawsze staram się przygotowywać do lekcji. ✓ Nie mam ulubionych przedmiotów. ✓ Gdy pracujemy w grupie na lekcji, wolę, aby ktoś inny zarządził pracą grupy.
		Kwestionariusz obserwacji
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sprawia wrażenie niezainteresowanego tematem. ✓ Nie podejmuje inicjatywy, oczekuje na polecenia.
Trefniś	<ul style="list-style-type: none"> - optymizm - skłonność do żartów - trudności ze skupieniem uwagi - wysoka pozycja w klasie 	Kwestionariusz ankiety
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lubię dobrą zabawę. ✓ Często mam słomiany zapał i nie kończę tego, co zacząłem. ✓ Mam wielu przyjaciół w klasie. ✓ Lubię żartować z innych.
		Kwestionariusz obserwacji
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Wesoły i uśmiechnięty. ✓ Koledzy podejmują z nim rozmowę. ✓ Żartuje z kolegów lub nauczyciela.

Jak widać w Tabeli 2, zastosowanie obserwacji pozwala uwzględnić szerszy wachlarz zachowań, ponieważ o niektóre zachowania pojawiające się w trakcie lekcji nie można pytać uczniów wprost. Jednak obserwacja jest zdecydowanie bardziej czasochłonna i trudno nią objąć większe grupy uczniów. Lepiej sprawdzi się przy diagnozowaniu pojedynczych uczniów, którzy na przykład z jakiegoś powodu stwarzają problem dla nauczyciela. Jak zatem przystąpić do tworzenia jednego i drugiego narzędzia?

Tworzenie arkusza obserwacji¹⁰

Arkusz obserwacji należy przemyśleć w taki sposób, aby można go było zastosować w trakcie lekcji bez przerywania jej przebiegu, tak aby nauczyciel nie musiał zdawać się na to, co udało mu się zapamiętać z zachowań danego ucznia po lekcji. Nie powinien być również zbyt obszerny, co utrudniałoby wyszukiwanie w nim informacji. Rysunki 2 i 3 prezentują przykładowe schematy arkusza obserwacyjnego.

Imię i nazwisko ucznia		Razem
Zgłasza się	✓✓✓	3
Żartuje	✓	1
Rozmawia z kolegą		0
Nie zgadza się z nauczycielem	✓	1
Jest bierny		0
Niechętnie wykonuje polecenie	✓	1
.....		

Rysunek 2. Przykładowy schemat arkusza obserwacyjnego.

Imię i nazwisko ucznia		Razem
Wojownik	Nie zgadza się z nauczycielem	✓✓
	...	
Strateg	Zgłasza się	
	...	
Partyzant	Zaskakuje trafną uwagą	✓✓
	...	✓
Dezserter	Jest bierny	
	...	

¹⁰ Więcej informacji: E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Warszawa 2008, s. 284-318.

Przykładowy obywatel	Niechętnie wykonuje polecenie	✓	
	...	✓	
Trefniś	Żartuje		
	Rozmawia z kolegą	✓	
	...		

Rysunek 3. Przykładowy schemat arkusza obserwacyjnego.

Naturalnie arkusz obserwacyjny może mieć dowolną inną formę, która będzie wygodna dla nauczyciela. Podsumowując, podczas tworzenia arkusza obserwacyjnego warto wziąć pod uwagę następujące wskazówki:

- Arkusz powinien być zwięzły i wygodny do zastosowania (zalecany format nieprzekraczający 1 strony A4).
- Zagadnienia powinny być sprawdzalne i obserwowalne.
- Zagadnienia powinny być zróżnicowane według typów.
- Arkusz nie powinien wymagać czynienia dłuższych notatek, gdyż utrudni to prowadzenie lekcji.
- Arkusz powinien zapewniać możliwość odtworzenia w innych warunkach.

Tworzenie kwestionariusza do badania typów dla uczniów

Podczas tworzenia kwestionariusza należy wziąć pod uwagę takie czynniki, jak wiek uczniów, ich zdolność skupienia uwagi i tempo pisanie. Kwestionariusz nie może być długi ani dwuznaczny. Najlepiej, jeśli nie będzie wymagał od ucznia wpisywania dużej liczby długich odpowiedzi, ponieważ znużenie może skutkować udzielaniem przypadkowych odpowiedzi. Podczas konstruowania zagadnień w kwestionariuszu należy wziąć pod uwagę, że uczniowie mogą udzielać odpowiedzi nie tyle zgodnych z prawdą, co odpowiedzi, które uznają za oczekiwane, dlatego w kwestiach kontrowersyjnych warto uwzględnić dwie pozycje dotyczące tego samego zjawiska, aby sprawdzić spójność odpowiedzi uczniów, a zatem ich prawdomówność. W kwestiona-

riuszu można wykorzystać skalę, zdania typu prawda/fałsz lub pytania zamknięte. Rysunki 4 i 5 przedstawiają przykładowe kwestionariusze ankietowe dla uczniów.

Oceń, czy poniższe stwierdzenia są dla Ciebie prawdziwe, wstawiając znak X w odpowiedniej kolumnie TAK lub NIE.		
Imię i nazwisko ucznia	TAK	NIE
Gdy z czymś się nie zgadzam, otwarcie o tym mówię i jestem nieustępliwy(a).	✓	
Czasem pertraktuję z nauczycielem w imieniu klasy.		✓
....		

Rysunek 4. Przykładowy kwestionariusz ankiety dla ucznia.

Oceń, na ile poniższe stwierdzenia są dla Ciebie prawdziwe, wybierając wartość od 1 do 5, gdzie 1 oznacza zdecydowanie nieprawdziwe, a 5 zdecydowanie prawdziwe.		
Imię i nazwisko ucznia		Skala
W	Gdy z czymś się nie zgadzam, otwarcie o tym mówię i jestem nieustępliwy(a).	1 2 3 4 5
S	Czasem pertraktuję z nauczycielem w imieniu klasy.	1 2 3 4 5
P	...	1 2 3 4 5

Rysunek 5. Przykładowy kwestionariusz ankiety dla ucznia.

Podczas opracowywania kwestionariusza ankiety dla uczniów warto wziąć pod uwagę następujące wskazówki:

- Zachować maksymalną zwięzłość kwestionariusza.
- Unikać pytań, które stawiają ucznia w niezręcznej sytuacji lub takich, na które odpowiedź może przedstawić ucznia w niekorzystnym świetle (np. „Nie lubię nauczyciela historii” lub „Nie lubię, gdy moi koledzy dostają lepsze oceny ode mnie”).

- Dokładnie wytłumaczyć uczniom zasady wypełniania kwestionariusza.
- Podczas opracowywania kwestionariusza przygotować jednocześnie klucz odpowiedzi.

Kiedy przeprowadzić diagnozę?

Trudno wskazać, kiedy należy przeprowadzić diagnozę typologiczną, ponieważ każdy czas jest równie dobry. Diagnozę za pomocą kwestionariusza ankiety dla całej klasy warto przeprowadzać przy okazji innej diagnozy, na przykład na początku roku szkolnego podczas przeprowadzania testu kompetencyjnego. Jednak równie dobrze można przeprowadzić podobny test w trakcie godziny wychowawczej w dowolnym momencie roku szkolnego. Diagnozowanie pojedynczych uczniów poprzez obserwację jest nieco mniej ograniczone czasowo, ponieważ można je przeprowadzać w trakcie praktycznie każdej lekcji. Zazwyczaj taką diagnozę podejmuje się w przypadku wystąpienia określonego problemu wymagającego rozwiązania, takiego jak konflikt z uczniem, nagła zmiana zachowania ucznia itp.

Podsumowanie

W niniejszym opracowaniu przedstawiona została typologia uczniów i nauczycieli, w oparciu o którą nauczyciele mogą tworzyć profile typologiczne uczniów oraz całych klas w celu rozpoznania ich mocnych oraz słabych stron, oceny własnego stylu uczenia się, a także zyskania dodatkowej perspektywy w sytuacji konfliktu z uczniem lub wszelkich zaburzeń w relacji z uczniami. Wskazane zostały również możliwe przykłady zastosowania takiej diagnozy w praktyce poprzez wykorzystanie metody obserwacji oraz kwestionariusza ankiety, a także podstawowe zasady tworzenia narzędzi diagnostycznych. Należy jednak pamiętać, że informacje te stanowią jedynie punkt wyjścia dla nauczyciela, który pragnie poszerzyć swój warsztat wychowawczy i nie wyczerpują wszystkich możliwości, jakie nauczyciel może wykorzystać w zakresie diagnostyki typologicznej klasy.

Bibliografia

- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Warszawa 2008.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2010.
- Dix P., *Jak modelować zachowania uczniów i zarządzać klasą*, przeł. S. Pikiel, Warszawa 2013.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie*, przeł. A. Jankowski, Warszawa 2009.
- Marody M., *Technologie intelektu*, Warszawa 1987.
- Mądry-Kupiec M., *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011.
- Multiple Intelligence Test*, <http://www.mypersonality.info/multiple-intelligences> [dostęp 5.10.2015].
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa 2009.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie*, przeł. J. Bartosik, Sopot 2015.
- Riebisch R., Luszczynski H., *Diagnoza typów uczniów*, przeł. D. Michalska-Niedenthal, Sopot 2014.
- Schaefer K., *Nauczyciel w szkole*, przeł. J. Mink, Sopot 2008.

Rafał Głębocki

Różnorodność, zainteresowanie i kreatywność
to decydujące czynniki, które pozwalają umysłom rozwijać się.

Ken Robinson

Media cyfrowe a kontekst pedagogiczny

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie rozważań dotyczących epoki cyfrowej¹ z perspektywy środowiska społecznego i edukacyjnego. Cechą współczesnego pedagoga powinna być umiejętność „[...] refleksyjnego spojrzenia na własną rolę zawodową oraz pogłębionego zrozumienia rzeczywistości edukacyjnej”². Jednym ze sposobów osiągnięcia przez nauczyciela autonomii profesjonalnej jest nieustający rozwój i kształcenie autonomii intelektualnej. Praca nad (samo)świadomością refleksyjnego praktyka jest szczególnie istotna, ponieważ obecnie doświadczamy daleko idących zmian w odniesieniu do edukacyjnych potrzeb uczniów. Konsekwencją tego faktu jest konieczność przeobrażeń w obszarze działań instytucji szkoły i (samo)określenia nowych zadań nauczyciela.

Ważnym aspektem dokonujących się zmian jest wykorzystanie mediów cyfrowych w edukacji. Z analizy literatury przedmiotu wynika, że edukacyjne nadzieje pokładane w wykorzystaniu technik informacyjno-komunikacyjnych – jak do tej pory – nie spełniły większości oczekiwań ze strony pedagogów. Doskonale opisał to zjawisko niemiecki neurolog i badacz mózgu Manfred Spitzer, który w swojej publikacji pt. *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*³ przedstawił wyniki badań. Tezy sformułowane przez M. Spitzera

¹ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa 2010, s. 135.

² Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie: <http://www.up.krakow.pl/main/> [dostęp 10.11.2015].

³ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2013.

poddają w wątpliwość zasadność stosowania technik informacyjno-komunikacyjnych w dydaktyce, gdyż nie istnieją rzetelne naukowe dowody potwierdzające korzystny wpływ mediów na proces uczenia się. Co więcej, autor stwierdza, że technologie te mogą wywoływać proces podobny do mentalnej demencji, ponieważ:

- przeciętny użytkownik Internetu nie jest skłonny do wysilania umysłu w celu zapamiętania nowych pojęć,
- wybór i ocena wartościowych treści są znacząco utrudnione przez ogromny natłok informacyjny,
- realne kompetencje coraz częściej zastępowane są przez informacje uzyskane w sieci – użytkownicy stają się „ekspertami” we wszystkim; Internet zamiast uzupełniać, wypiera inne formy kształcenia,
- media cyfrowe spływają to, czego się uczymy – Internet to często skrót i uproszczenie,
- wartościowe treści informacyjne i edukacyjne ustępują prymatowi rozwiązań technologicznych i gwałtowności ich rozwoju;
- za bardzo ufamy technologiom cyfrowym w odniesieniu do zdolności poznawczych – często tracimy kontrolę nad rozsądnym dozowaniem naszej codziennej obecności w świecie wirtualnym,
- Internet w coraz większym stopniu wywiera negatywny wpływ na procesy uspołeczniania jednostki,
- nadużywanie Internetu zwiększa niedomagania psychiczne i fizyczne – w aspekcie intelektualnym komputery „zwolniły nas z myślenia”; natomiast w odniesieniu do naszych organizmów M. Spitzer stwierdza, że ludzki system motoryczny, za który odpowiada trzecia część naszego mózgu, nie może być skutecznie rozwijany tylko poprzez poruszanie wskaźnika na ekranie komputera,
- Internet powoduje zaburzenia pracy mózgu poprzez zintensyfikowanie czynników stresogennych – brak kontroli nad procesami, np. przymus błyskawicznej reakcji z naszej strony na wiadomość SMS lub e-mail zwiększa stres, który w rezultacie doprowadza do obumierania komórek nerwowych⁴.

Dość pesymistyczny pogląd M. Spitzera może zostać zrównoważony przez opinie wyrażone przez Clive’a Thompsona – kana-

⁴ Ibidem.

dyjskiego znawcę mediów, publicystę m.in. „The New York Times Magazine” oraz „The Washington Post” – który w wywiadzie na temat swojej książki *Mądrzejsi niż myślisz. Jak technologia zmienia nasze umysły na lepsze*⁵ stwierdza, że wykorzystanie mediów cyfrowych przez współczesnego człowieka przynosi jednak więcej szans, niż zagrożeń. C. Thompson odnosi się do zjawiska społeczności i zauważa, że dzięki nowym technologiom informacyjnym „[...] jednostka uzyskuje możliwość dogodnego wyrażania myśli w sposób społecznościowy – wśród innych ludzi”. Autor zwraca uwagę na aspekt myślenia i rozmowy globalnej – „publiczne myślenie” to np. „[...] rzućcie myśli na forum publicznym, by inni mogli wspomóc proces wypracowania najlepszego rozwiązania”⁶.

Znaczenie powyższych stwierdzeń dla pedagogów jest nie do przecenienia, dlatego coraz większą uwagę przywiązuje się do pojęcia zrównoważonego rozwoju. W 2002 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ przyjęło rezolucję ustanawiającą Dekadę Edukacji na temat Zrównoważonego Rozwoju⁷. Celem Dekady jest wspieranie dążeń promujących zrównoważony rozwój społeczny, gospodarczy i ekologiczny. Stanowi ona również okazję do dokonania postępu w zakresie rozwoju człowieka oraz poprawy jakości kształcenia, w celu uczynienia z niego kluczowego czynnika przemian. Ideą edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju jest dążenie do osiągnięcia równowagi pomiędzy społecznym i ekonomicznym dobrem oraz kulturą i tradycją. Według materiału informacyjnego *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Czym jest*⁸, zadaniami ucznia są:

- rozwój własnego potencjału,
- poszerzanie horyzontów,
- zdobywanie nowych, praktycznych umiejętności,
- lepsze zrozumienie relacji i zależności we współczesnym świecie.

⁵ C. Thompson, *Smarter Than You Think: How Technology Is Changing Our Minds For the Better*, New York 2013.

⁶ Ibidem.

⁷ Ośrodek Informacji ONZ w Warszawie: *Dekada Edukacji na temat Zrównoważonego Rozwoju* (2005-2014). http://www.unic.un.org.pl/edukacja_rozwoj/ [dostęp 10.11.2015].

⁸ Ministerstwo Środowiska: *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Czym jest*. <http://dzieci.mos.gov.pl/index.php?mnu=92> [dostęp 10.11.2015].

Z kolei rolą nauczyciela jest świadome:

- zdobywanie nowych kwalifikacji zawodowych,
- pozyskiwanie narzędzi do prowadzenia interesujących lekcji,
- angażowanie i motywowanie uczniów,
- uczestnictwo w ciekawych projektach⁹.

Autorzy opracowania *Strategia edukacji dla zrównoważonego rozwoju*¹⁰ stwierdzają, że następstwem takiego podejścia dla edukacji może być „[...] zmiana orientacji ze skupiania się wyłącznie na dostarczaniu wiedzy w kierunku zajmowania się problemami i poszukiwania możliwych rozwiązań. Z tego względu edukacja utrzymując tradycyjną koncentrację na poszczególnych przedmiotach powinna jednocześnie otworzyć drzwi na wielo- oraz międzydyscyplinarne badanie rzeczywistych sytuacji życiowych. Mogłoby to mieć wpływ na strukturę programów nauczania oraz na metody nauczania, wymagając, by nauczający przestali być jedynie »przekaznikami«, a uczący się jedynie odbiorcami. W zamian za to obie strony powinny stanowić zespół”.

Ten aspekt *Strategii* – w kontekście wykorzystania nowych technologii informacyjnych – stanowi cenne odniesienie dla współczesnych pedagogów. Pod pojęciem zrównoważonego rozwoju można rozumieć odpowiedzialne, krytyczne i racjonalne wykorzystanie mediów w edukacji, to znaczy takie, w którym następuje stan względnej równowagi między techniką a kulturą, czyli między warstwą kulturową człowieka a znajomością i stosunkiem człowieka do techniki. Jest to zatem przeciwstawienie się technopolowi, czyli „triumfu techniki nad kulturą”¹¹.

Pojęcie edukacji dla zrównoważonego rozwoju koreluje z „ekologią informacji” – nauką o charakterze praktycznym opisywaną przez Wiesława Babikę, który stwierdza, że „[...] przedmiotem rozważań ekologii informacji jest relacja informacja-człowiek jako jej użytkownik. Zarówno człowiek jak i informacja są elementami tego samego układu komunikacyjnego, czyli – posługując się nieco inną terminologią – tego samego ekosystemu. W przypadku ekologii informacji akcent jest położony bezpośrednio na informację, a pośrednio na człowieka. Powinniśmy chronić informację tak, jak chronimy nasze środowisko przy-

⁹ Ibidem.

¹⁰ Europejska Komisja Gospodarcza: *Strategia edukacji dla zrównoważonego rozwoju*. <http://dzieci.mos.gov.pl/index.php?app=docs&action=get&iid=1274> [dostęp 10.11.2015].

¹¹ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 2004.

rodnicze, bo oddziałuje ona pozytywnie lub negatywnie na człowieka. Rezultatem ekologii informacji jako zespołu odpowiednich działań człowieka ma być informacja „ekologiczna”, to znaczy taka, która byłaby wolna od kłamstwa, nie fałszowałaby faktycznego obrazu rzeczywistości a przez to byłaby informacją prawdziwą, kompletną, aktualną i wiarygodną. Ma ona być rezultatem rozumnej ingerencji człowieka w procesy informacyjne, w jego ekosystem”¹².

W edukacyjnym wykorzystaniu nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych należy też zwrócić uwagę na pojęcie Internetu Rzeczy. Jest to *cyfrowe i sieciowe* „[...] połączenie i interakcja ludzi, procesów, danych i rzeczy”¹³. Takie połączenie daje wprost nieograniczone możliwości złączenia człowieka ze światem cyfrowym. Za przykład może posłużyć technologia poszerzonej rzeczywistości i konkretne narzędzie, którym są okulary Google Glass¹⁴. Za ich pomocą – przez narząd wzroku użytkownika – do umysłu człowieka przenikają informacje cyfrowe, będące znaczącym uzupełnieniem przekazu pochodzącego ze świata rzeczywistego. Naturalnie, jest to doskonałe narzędzie marketingowe wspomagające sprzedaż produktów (poprzez odpowiednio skonstruowany przekaz informacyjny), ale u pedagogów takie rozwiązania technologiczne powinny natychmiast implikować pytanie: „Czy unicestwienie mentalnej samodzielności człowieka może doprowadzić do anihilacji myślenia, a w szczególności twórczego myślenia?”. Co dalej z edukacją, skoro niewielki kawałek plastiku z wbudowanym mikroprocesorem sprzężonym z globalnymi zasobami Sieci (za pomocą protokołu IPv4, a w niedalekiej przyszłości IPv6, który umożliwia prawie nieskończoną ilość unikalnych adresów internetowych, co w konsekwencji oferuje odrębny adres IP dla każdego przedmiotu, czy urządzenia) może „zwolnić z myślenia” każdego z nas? Na marginesie pozostawmy aspekt prywatności i bogactwa informacji, które uzyskują globalne korporacje o użytkownikach Sieci podążając za naszymi „cyfrowymi śladami”, będącymi nieuniknionym świadectwem codziennej cyfrowej aktywności¹⁵. Warto przy tym pamiętać o ogromnej przepusto-

¹² W. Babik, *Ekologia informacji – wyzwanie XXI wieku*. <http://www.tuo.agh.edu.pl/wba.pdf> [dostęp 10.11.2015].

¹³ Cisco Systems, Inc.: *Internet Wszecchrzeczy*. <http://www.cisco.com/web/PL/tomorrow-starts-here/ioe/index.html> [dostęp 10.11.2015].

¹⁴ Google Inc.: *Glass*. <http://www.google.com/glass/start/what-it-does/> [dostęp 10.11.2015].

¹⁵ W. Cellary, *Internet rzeczy zagrożeniem dla naszej prywatności?* <http://wiadomosci.onet.pl/nauka/internet-rzeczy-zagrozeniem-dla-naszej-prywatnosci,1,5238768,wiadomosc.html> [dostęp 10.11.2015].

wości łączy internetowych, która – jak stwierdził George Gilder, futurysta oraz autor publikacji z dziedziny nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych – rośnie znacznie szybciej niż moc obliczeniowa komputerów¹⁶. Ta z kolei – zgodnie z prawem Moore’a, które wskazuje na podwajanie się liczby tranzystorów w ciągu 18 miesięcy – umożliwi wyposaŜanie mobilnych urzãdzeń cyfrowych w mikroprocesory o mocy obliczeniowej wiêkszej niŜ ta, którã dysponowały poszczególne komputery NASA w trakcie realizacji w połówie ub. wieku ksiê¿ycowego programu kosmicznego Apollo¹⁷.

Implikacje pedagogiczne opisanych zjawisk zawierają siê w przemysleniach slynnego kanadyjskiego medioznawcy Marshalla McLuhana, który sformułowal tzw. prawa mediów. Janusz Morbitzer w tekście *McLuhan, prawa mediów i komputery* zauwaŝa, ŝe

„[...] prawa mediów pozwalają lepiej zrozumieć naturę dowolnego medium i jego rolę w bardzo szerokim kontekście: kulturowym, społecznym, psychologicznym, a nawet historycznym. Jedną z glównych przesłanek do sformułowania praw mediów była teza, ŝe środki przekazu, którymi posługuje siê człowiek, sã przedluzeniem jego zdolnoœci, a zarazem okreœlają one i kształtują œwiadomoœć, a nawet zmieniają osobowoœć człowieka. McLuhan podkreœlał takŝe, ŝe technika nie tylko przekształca, ale i niszczy dotychczasowe œrodowisko człowieka, kaŝdy wynalazek ma bowiem dwojakã naturę – jest zarówno dobrodziejstwem, jak i przekleœtstwem”¹⁸.

M. McLuhan sformułowal prawa mediów w postaci czterech pytań (rys. 1):

- jakie procesy dane medium wzmacnia – kwestia: wzmocnienie,
- jakie zjawiska sã przez to medium eliminowane – kwestia: zanikanie,
- które zjawiska zyskują na znaczeniu bądź sã wręcz przywracane do ŝycia – kwestia: odzyskiwanie,
- w jakã formę dane medium przekształca działanie uŝytkownika – kwestia: odwrócenie¹⁹.

¹⁶ S. Lachowski, *Nowa Gospodarka – mit czy rzeczywistoœć?* <http://blog.slawomirlachowski.pl/index.php/archives/87> [dostêp 10.11.2015].

¹⁷ A. Labisko, *Nieziemskie komputery*. <http://www.polskieradio.pl/23/266/Artykul/166261,Nieziemskie-komputery> [dostêp 10.11.2015].

¹⁸ J. Morbitzer, *McLuhan, prawa mediów i komputery* [w:] J. Morbitzer (red.), *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym*. Materiały XI ogólnopolskiego sympozjum naukowego, Kraków 2001.

¹⁹ Ibidem.

WZMOCNIENIE	ODWRÓCENIE
ODZYSKIWANIE	ZANIKANIE

Rysunek 1. Tetrada praw mediów M. McLuhana

Źródło: [Morbitzer, 2001]

Przydatność pedagogiczna praw mediów M. McLuhana może zostać zilustrowana na przykładzie użytkowania portali społecznościowych. Propozycja tetrady odnoszącej się do tego przypadku została przedstawiona na rys. 2. Zadaniem pedagogów w tym kontekście jest działanie na rzecz zrównoważonego rozwoju w obszarze działań wychowawczych, informacyjnych i edukacyjnych. Celem takiej pracy jest próba zachowania równowagi w relacji: człowiek – technologie informacyjno-komunikacyjne.

<p>WZMOCNIENIE:</p> <p>łatwość w nawiązywaniu kontaktów i poszerzaniu grona znajomych</p>	<p>ODWRÓCENIE:</p> <p>utrzymywanie relacji bardziej w świecie wirtualnym niż realnym</p>
<p>ODZYSKIWANIE:</p> <p>poczucie przynależności do grupy, np. grupy zainteresowań; wspólnota grupowa</p>	<p>ZANIKANIE:</p> <p>zmniejszająca się umiejętność komunikacji za pomocą tradycyjnego listu, przeznaczonego obecnie w większości do korespondencji oficjalnej</p>

Rysunek 2. Tetrada praw mediów dla mediów społecznościowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie [Morbitzer, 2001]

Podsumowując powyższe rozważania można stwierdzić, że obecnie wielu ludzi nauki myśli o społeczeństwie wiedzy. Możliwe jest, że w kontekście rozwoju technologii i łączenia wszystkiego ze wszystkim, powstanie całkiem inne społeczeństwo, jednak rozwój nastąpi

w innym kierunku niż wiedza. Być może powstanie po prostu „społeczeństwo internetowe”. Zatem celem aktywności nauczyciela powinna być również próba wypracowania „[...] zorientowanego na ucznia sposobu uprawiania edukacji wspieranej komputerowo”²⁰, według koncepcji, w której technologie informacyjno-komunikacyjne wspomagają proces edukacyjny, ale z pewnością nie są celem samym w sobie. To człowiek-nauczyciel ma kierować procesem wykorzystania technologii na lekcjach w taki sposób, żeby człowiek-uczeń został przygotowany do „[...] poprawnego, zgodnego z pozytywnymi i humanistycznymi wartościami wykorzystania komputerów i Internetu”²¹.

Spółeczeństwo informacyjne

Spółeczeństwo informacyjne, to określenie dotyczące społeczeństw ery postindustrialnej, użyte po raz pierwszy przez Tadao Umesao w 1963 roku²². Refleksyjny pedagog zapewne zauważy, iż zaistnienie form społecznych, dla których szybki przekaz informacji to proces naturalny, wywołuje rozwój określonych zjawisk w związku z – parafrazując tytuł znanej książki Paula Levinsona – uczniami „nowej nowej” szkoły²³. Typowym zachowaniem przedstawicieli społeczeństwa żyjącego w epoce płynnej nowoczesności jest codzienne wykorzystanie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Obecnie elektroniczne mass media – smartfony i tablety oraz komputery na stałe podłączone do Internetu – są wszechogarniającą nas rzeczywistością. Tofflerowska „Trzecia fala” – historiozoficzna i socjologiczna koncepcja rozwoju cywilizacji – charakteryzuje współczesność jako posiadającą nieograniczone możliwości komunikacji między jednostkami²⁴.

W kontekście edukacji należy zwrócić uwagę na rolę WEB 2.0. Jest to nowy i ważny wymiar zdobywania wiedzy – uczenia się. Jednocześnie, warto zastanowić się, czy serwisy Web 2.0 umożliwiające niespotykany do tej pory stopień interakcji członków społeczeństwa sieci rze-

²⁰ J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków 2007.

²¹ Ibidem.

²² R. Tadeusiewicz, *O potrzebie naukowej refleksji nad rozwojem społeczeństwa informacyjnego*, <http://winntbg.bg.agh.edu.pl/skrypty/0020/roz1.pdf> [dostęp 10.11.2015].

²³ P. Levinson, *Nowe nowe media*, Kraków 2010.

²⁴ A. Toffler, *Trzecia fala*, Poznań 2006.

czywiście ułatwiają procesy komunikacji i uczenia się, czy może ów *homo tweetus* – swego rodzaju „transhumaniczny” wytwór społeczeństwa „ery cyfrowej” – wkracza na teren anty-komunikacji, zbliżając się do zjawiska „cyfrowego autyzmu”. Przez określenie to rozumie się intelektualną i – w rezultacie – społeczną alienację jednostki, wynikającą z nadmiernego skupienia uwagi na swoich potrzebach, co może być spowodowane zbyt daleko idącymi procesami indywidualizacji, którą umożliwiają współczesne media cyfrowe²⁵. Jednak – w kontrze do zjawiska niepożądanego oraz w celu próby wykształcenia pozytywnych postaw w społeczeństwie sieci – odpowiednio ujęta indywidualizacja może wspierać edukację współczesnych młodych ludzi.

Czy siemensowska idea konektywizmu, proponująca przeniesienie akcentu w procesie nauczania i uczenia się, na połączenia pomiędzy wyspecjalizowanymi węzłami lub źródłami informacji²⁶, to jeszcze edukacja, czy może już manipulacja, prowadząca do intelektualnej degradacji człowieka²⁷? Technologiczna rewolucja, której jesteśmy świadkami powinna skłonić do zastanowienia, czy żyjemy w czasie, w którym – jak zauważa Ireneusz Krzemiński – dotychczasowe paradygmaty znikają, a nowe jeszcze nie powstały²⁸, czy może – jak stwierdził Władysław Bartoszewski – nie wydarzyło się nic tak nowego, co wymagałoby fundamentalnej weryfikacji w opisie rzeczywistości²⁹. Współcześni refleksyjni pedagodzy poszukują odpowiedzi na pytanie, jak modelować procesy edukacyjne, skoro „[...] poruszamy się w obrębie bardzo rozległej tematyki będącej w ciągłym rozwoju”³⁰. W jaki sposób projektować przekaz w środowisku edukacyjnym, kiedy w gwałtownie zmieniającym się świecie to nauczyciele – a nie uczniowie – podlegają swego rodzaju *rite de passage* (obrzędowi przejścia) w kierunku komunikacyjnych roz-

²⁵ R. Sieworek, *Homo tweetus, czyli dlaczego nigdy nie umrzesz*, http://wyborcza.pl/magazyn/1,126179,11699882,Homo_tweetus_czyli_dlaczego_nigdy_nie_umrzesz.html [dostęp 10.11.2015]

²⁶ G. Siemens, *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*, <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [dostęp 10.11.2015].

²⁷ J. Morbitzer, *Connectivism – a critical look*. [w:] N. Reynolds, M. Webb, M. M. Syslo, V. Dagiene (red.) *Learning while we are connected. Volume 3: Book of abstracts*, Toruń 2013, s. 9-10.

²⁸ M. Gutowski, *Znaki zapytania*, <http://www.polskieradio.pl/9/2413/Artykul/755960,Kim-wlasciwie-byli-Trzej-Krolowie> [dostęp 10.11.2015].

²⁹ K. Kolenda-Zaleska, *Fakty po faktach. Rozmowa z Prof. Władysławem Bartoszewskim*, <http://faktypofaktach.tvn24.pl/zwiazki-partnerskie-bartoszewski-za-mozliwoscia-rejestracji-stanow-faktycznych,304352.html> [dostęp 10.11.2015].

³⁰ J. Morbitzer, *Edukacja wspierana...*, s. 6.

wiązań technologicznych? To często nauczyciele, jako cyfrowi imigranci, dowiadują się od swoich uczniów – cyfrowych tubylców – o znaczeniu nowych zjawisk społecznych i społecznościowych. W tej dziedzinie zaciera się dotychczasowa granica pomiędzy „mistrzem” a „uczniem”.

Świat tworzony wokół nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych zmienia również postrzeganie kształcenia wśród uczniów takich zdolności, jak: umiejętność pracy zespołowej, elastyczność w podejściu do form późniejszego zatrudnienia oraz dbałość o samorozwój zgodny z podejściem LLL – *Life-long Learning*. Są to zagadnienia szczególnie pożądane w „globalnej wiosce” (określenie za M. McLuhanem) społeczeństwa sieci, ponieważ, jak wskazuje D. Barney „[...] praca ludzka staje się nieodłączną częścią współczesnych gospodarek, jednak wymagania związane z elastycznością przekształciły pracę w sposób radykalny”³¹. Zmiany społeczne w tym zakresie wymagają od pedagogów umiejętnego wsparcia i nakierowania uczących się, tak by naturalna właściwość pokolenia Dzieci Sieci³², którą jest „[...] wolność wyboru i samodefinicji”³³ została spożytkowana w efektywny sposób w każdej formie aktywnego zdobywania wiedzy.

Konsekwencją rozwoju społeczeństwa informacyjnego wśród nauczycieli powinno być również wykształcenie świadomości dotyczącej wielu szans, jakie dla nich samych przynoszą nowoczesne formy wymiany informacji. Motywacja nauczycieli do podążania ścieżką LLL może zostać zwiększona, kiedy uzyskają świadomość, że możliwością „[...] dla pedagogów jest poszukiwanie pracy związanej z nowymi technologiami, w których powstaje najwięcej nowych zawodów, w których mogliby wykorzystać swoje umiejętności”³⁴.

Uczeń i nauczyciel w cyfrowym świecie

Punktem wyjścia do dalszych rozważań niech będzie sentencja M. McLuhana – *środek przekazu jest przekazem*. W klasycznym opracowaniu fachowym – w dokumencie RFC 1462 – Internet został lapidarnie zdefiniowany, jako:

³¹ D. Barney, *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2008, s. 114.

³² P. Czerski, *Do analogowych*. „Polityka” 2012, nr 10 (2849), 7.03.2012, s. 64-65.

³³ *Ibidem*, s. 64.

³⁴ A. Iwanicka, *Nowe zawody (w sieci) przyszłości dla pedagogów*. „Neodidagmata” 2011, nr 31/32, Poznań 2011, s. 149-159.

- sieć sieci,
- społeczność ludzi, którzy użytkują i rozwijają te sieci,
- zbiór zasobów, do których można dotrzeć za pomocą tych sieci³⁵.

Kluczowe jest tu pojęcie *sieć*, a zatem to *sieciowość* charakteryzuje zarówno sposób użytkowania, jak i – w rezultacie – sposób zachowania osób obecnych w Internecie.

Współczesne społeczeństwa często określane są mianem sieciowych. Charakteryzują się rozproszeniem, „[...] zanikiem „starych” struktur, instytucji oraz organizacji, [któremu] towarzyszy wzrost „nowych”, nieznanych dotąd wartości, zasad i norm grupowych określających kształt otaczającego nas świata”³⁶. Dlatego oczywistą jest odpowiedź na pytanie: czy w sieciowym i cyfrowym świecie zagadnienia pedagogiczne powinny podlegać zmianom, by uczyć oraz by przygotować Dzieci Sieci do wyzwań, z jakimi przyjdzie im się zmierzyć? J. Morbitzer w tekście pt. *O istocie medialności młodego pokolenia*, pisze: „[...] współczesny młody człowiek żyje w szybko zmieniającym się świecie mediów elektronicznych. Telewizja oraz podłączony do Internetu komputer i telefon komórkowy towarzyszą mu niemal od urodzenia, stają się podstawowymi narzędziami zabawy, rozrywki, nauki i pracy”³⁷. Wstępem do rozważań o wpływie Internetu na przedstawicieli pokolenia Web 2.0 może być stwierdzenie, że to pokolenie „[...] traktuje sieć jako element rzeczywistości, a nie coś względem niej zewnętrzne”³⁸.

Nowy uczeń w sposobie zachowania i odbioru informacji przejmując (świadomie i nieświadomie) charakterystykę zachowania znaną z obecności w cyfrowym świecie. Do pozytywów tej sytuacji można zaliczyć fakt, że wspomniana wcześniej elastyczność i dostosowanie (w znaczeniu personalizacji – *customizacji*) – to elementy dobrze znane takiemu uczniowi. Jednak nawet i te aspekty powinny zostać umiejętnie ukierunkowane przez świadomych pedagogów, gdyż nowe zachowanie szkolne może być scharakteryzowane zgodnie ze stwierdzeniem: *if you want to teach me, you have first to reach me*³⁹.

³⁵ E. Krol, *What is the Internet*, <http://tools.ietf.org/html/rfc1462> [dostęp 10.11.2015].

³⁶ K. Filipek, *Nowa geopolityka sieciowa*. <http://geopolityka.net/nowa-geopolityka-sieciowa> [dostęp 10.11.2015].

³⁷ J. Morbitzer, *O istocie medialności młodego pokolenia*. „Neodidagmata”, Poznań 2012, nr 33/34.

³⁸ Ibidem.

³⁹ A. Zajac, *Uczenie się w sieci przez zapping*. „Neodidagmata”, Poznań 2011, nr 31/32.

Charakterystyka *homo zappiens* – ucznia o zmienionej strukturze poznawczej – podlega obecnie wnikliwej obserwacji i szerokiemu opisowi, do czego – jako refleksyjni pedagodzy – powinniśmy odnieść się z należąną uwagą. Zjawiska, które znajdują się w obszarze naszych zainteresowań (podane hasłowo – do późniejszej analizy przez odbiorcę niniejszego tekstu), to m.in. medialność współczesnego ucznia, wielozadaniowość (ang. *multitasking*), nauczanie surfingowe, neurodydaktyka, „cyfrowy autyzm”, „cyfrowy narcyzm”, hipermedialność i hipertekstowość a przekaz linearny, czy przeładowanie informacyjne – w tym kontekście, pojęcie „cyfrowej diety”. Są to przykłady zagadnień, wynikających z zainteresowania tematyką zmiany sposobów percepcji obsługiwanej przez mózg człowieka żyjącego w zindywidualizowanej, chociaż społecznościowej epoce Web 2.0, nowych nowych mediów (powtórzenie zamierzone), sztucznej inteligencji i transhumanizmu (patrz: m.in. Ray Kurzweil), nieustrukturyzowanych zbiorów danych (ang. *Big Data*) i potrzeby rafinacji informacji (ang. *Data Mining*), algorytmów analizujących ludzkie zachowania (np. kontekst PRISM), poszerzonej rzeczywistości, oprogramowania chmurowego (ang. *Cloud Computing*) czy bioinformatyki.

Metoda projektu edukacyjnego a sposób współpracy ucznia i nauczyciela epoki cyfrowej

Technologie informacyjno-komunikacyjne współtworzą i całkowicie zmieniają środowisko funkcjonowania człowieka, w dużej mierze kształtują styl życia i pracy nowoczesnych społeczeństw XXI wieku. Jako pedagodzy jesteśmy świadkami i uczestnikami doniosłych przeobrażeń mentalnych – „[...] kontakt z mediami doprowadził do zmian w funkcjonowaniu mózgu młodych ludzi”⁴⁰. Fenomen wszechdigitalizacji⁴¹ sprawia, że uczniowie w epoce cyfrowej wymagają innych metod edukacyjnych, w tym wychowawczych (łac. *educatio* – wychowanie) – takich, w których główny akcent położony jest na spersonalizowa-

⁴⁰ J. Morbitzer, *W stronę przyszłej szkoły: refleksje z kilku perspektyw* [w:] R. Kwiecińska, J. M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna: edukacja, polityka oświatowa, kultura*, Kraków 2012, s. 317-334.

⁴¹ Ł. Szewczyk, *Duże zmiany na rynku internetowym w Polsce (raport IAB)*, <http://media2.pl/internet/104010-Duże-zmiany-na-rynku-internetowym-w-Polsce-raport-IAB.html> [dostęp 10.11.2015].

nych procesach uczenia się, a nie na transmisyjnym i zunifikowanym nauczaniu, tak charakterystycznym dla „tradycyjnej szkoły”.

Według Marzeny Żylińskiej – pedagogi praktyka w dziedzinie wykorzystania nowych form edukacyjnych, specjalistki w zakresie neurodydaktyki – najlepszym i najskuteczniejszym rozwiązaniem wychodzącym naprzeciw potrzebom cyfrowych tubylców są wszelkie możliwe projekty i metody aktywne, np. praca metodą projektu edukacyjnego⁴². Treści artykułu Wacława Strykowskiego i Andrzeja Burewicza pt. *Metoda projektów w zajęciach szkolnych* stanowią uzasadnienie zastosowania metody projektu edukacyjnego w odniesieniu do celu pracy oraz celu badania. Autorzy opisują projekt edukacyjny jako sposób uczenia, w którym

„[...] uczniowie przejmują odpowiedzialność za własne kształcenie – uczenie się, samodzielnie precyzują problem badawczy, formułują hipotezy, planują rozwiązanie problemu i prezentację projektu, poszukują informacji w różnych źródłach, transformują wiedzę na działania, integrują wiedzę i współpracują. Metodę projektów charakteryzuje duża samodzielność uczniów, zwłaszcza w podejmowaniu działań, uwarunkowana możliwością dokonania wyborów, elastycznością nauczyciela w podejściu do ucznia”⁴³.

W. Strykowski i A. Burewicz w zacytowanym artykule omawiają istotę i założenia metody projektu. Zwracają uwagę, że metoda projektów pochodzi ze Stanów Zjednoczonych, gdzie zaczęto ją stosować w nauczaniu na początku XX wieku. Jej twórcą był William Heard Kilpatrick, pedagog i filozof amerykański. W założeniach tej metody, które zostały zaprezentowane w rozprawie pt. *The Project Method* autor przedstawił ją jako system pedagogiczny przygotowujący do wychowania w demokracji. Punktem wyjścia jest projekt, rozumiany przez W. Kilpatricka jako zamierzone działanie wykonane w środowisku społecznym.

Charakterystycznymi cechami metody projektów są:

- orientacja na ucznia – procesy uczenia się,
- orientacja na rzeczywistość,
- orientacja na realizację wyznaczonego celu⁴⁴.

Autor artykułu, którego tytuł nawiązuje do nazewnictwa społeczeństwa sieci – *Mądrość 2.0*, Tomasz Szkudlarek wyraża opinię, że „[...] technologie cyfrowe nie zmieniają tego, co dzieje się w trakcie lekcji. Metoda

⁴² M. Żylińska, *W poszukiwaniu dobrej szkoły* [w:] L. Hojnacki, M. Polak, *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*, Warszawa 2013, s. 105-108.

⁴³ W. Strykowski, A. Burewicz, *Metoda projektów w zajęciach szkolnych*, „Neodidagmata” 2012, nr 31/32, Poznań 2011, s. 7-19.

⁴⁴ Ibidem, s. 8.

projektów zakłada, że kształcenie nie polega na przekazywaniu wiedzy, wykładzie, czy poznawaniu treści podręcznika, tylko na realizacji projektów przez ucznia, na samodzielnym poszukiwaniu przez niego informacji⁴⁵. T. Szkudlarek stwierdza, że dlatego obecnie być może wystarczy powrócić do założeń „[...] szkoły freinetowskiej, stworzonej na początku XX wieku, gdzie wiedza zgromadzona przez uczniów wchodziła w obieg, a dzieci same pisały podręczniki. Web 2.0, w którym wszyscy jesteśmy twórcami treści, już istnieje w tradycji pedagogicznej”.

Ośrodek Rozwoju Edukacji w artykule autorstwa Marty Kotarby-Kańczugowskiej pt. *Praca metodą projektu*⁴⁶ dodaje następujące elementy charakterystyki tej metody:

- nabywanie wiedzy powinno zachodzić głównie dzięki samodzielnemu rozumowaniu i rozwiązywaniu problemów (uczeniu się), a nie za pomocą pamięciowego przyswajania wiedzy,
- aktywność uczniowska ma na celu nie tylko gromadzenie wiedzy czy doświadczeń, lecz także zmianę nastawienia ucznia do uczenia się,
- uczniowie pracują nad zagadnieniami, które ich interesują i wynikają z ich naturalnych potrzeb,
- wprowadzanie rozważań teoretycznych następuje w miarę potrzeb i zawsze wynika z realizowanych działań praktycznych.
- Anna Klimowicz w poradniku pt. *Jak pracować metodą projektów w szkole?*⁴⁷ zaznacza, że „[...] motorem napędzającym projekt jest zmiana – zmiana w postrzeganiu, w myśleniu, w przyjmowaniu postaw. Projekt ma dostarczać nowej wiedzy, uczyć sposobu jej wykorzystania, rozwijać umiejętności, wpływać na nasze emocjonalne relacje z rzeczywistością. Najważniejszymi cechami projektu są: jego interdyscyplinarny charakter i samodzielne podejmowanie decyzji przez uczniów”.

Bożysława D. Gołębiak w opracowaniu pt. „Uczenie metodą projektów”⁴⁸, w tytule rozdziału „Szkola jako instytucja ucząca się” nawiązuje do

⁴⁵ T. Szkudlarek, *Mądrość 2.0.*, http://wyborcza.pl/1,97863,8951281,Madrosz_2_0.html [dostęp 27.04.2013].

⁴⁶ M. Kotarba-Kańczugowska, *Praca metodą projektu*, <http://www.ore.edu.pl/storna-ore/index.php?option=com...> [dostęp 10.11.2015].

⁴⁷ A. Klimowicz, *Jak pracować metodą projektów w szkole?* http://www.eakademiacprzyszlosci.pl/pub/files/Poradnik_Metoda_projektow.pdf [dostęp 10.11.2015].

⁴⁸ D. B. Gołębiak, *Uczenie metodą projektów*, https://books.google.pl/books?id=z-O_FBMplQcC&pg=PP1&hl=pl&pg=PA4#v=onepage&q&f=false [dostęp 10.11.2015].

słynnej książki amerykańskiego teoretyka zarządzania Petera M. Senge'a pt. *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*⁴⁹. W związku ze współpracą P. M. Senge stwierdza, że zespołowe uczenie się powinno zawierać trzy istotne elementy:

- odkrywcze przemyślenie złożonych problemów,
- innowacyjne i skoordynowane działanie,
- pracę członków zespołu w relacji do innych zespołów⁵⁰.

W podobny sposób – w odniesieniu do szkoły oraz pracy metodą projektu edukacyjnego – powyższe zagadnienie przedstawia B. D. Gołębiak, która zauważa, że

„[...] żaden z członków grupy roboczej nie posiada całej wiedzy na temat rozwiązania problemu. Jednostka może być niezdolna do działania, lecz w zespole może okazać się niezastąpiona”⁵¹.

Na aspekt szkoły jako organizacji uczącej się zwraca uwagę również Witold Kołodziejczyk w artykule pt. *Co zagraża dziś szkole*⁵². Autor stwierdza, że szkoła przetrwa, jeżeli będzie organizacją świadomą celu i adaptującą się do zmiennych warunków funkcjonowania.

Również eksperci z zakresu ekonomii i gospodarki stwierdzają, że „[...] projekt edukacyjny jest świetną propozycją programową, która kładzie nacisk na współpracę z otoczeniem”⁵³. Technologie informacyjno-komunikacyjne – media cyfrowe, w tym odpowiednio skontekstualizowane zasoby Sieci – doskonale wspierają wykorzystanie metody projektów.

⁴⁹ M. P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Kraków 2004.

⁵⁰ Ibidem, s. 264-269.

⁵¹ D. B. Gołębiak, op. cit.

⁵² W. Kołodziejczyk, *Co zagraża dziś szkole?* <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2232-co-zagraza-dzis-szkole> [dostęp 10.11.2015]

⁵³ K. Rybiński, *Szkoły kształcą przyszłych pracowników, a powinni przedsiębiorców*, <http://forsal.pl/artykuly/723180,rybinski-szkoly-ksztalca-przyszlych-pracownikow-a-powinny-przedsiębiorcow.html#> [dostęp 05.08.2013].

Bibliografia

Babik W., *Ekologia informacji – wyzwanie XXI wieku*, <http://www.tuo.agh.edu.pl/wba.pdf> [dostęp 10.11.2015].

Barney D., *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2008.

Burewicz A., Strykowski W., *Metoda projektów w zajęciach szkolnych*, „Neodidagmata” 2012, nr 31/32, Poznań 2011, s. 7-19.

Cisco Systems, Inc., *Internet Wszechrzeczy*, <http://www.cisco.com/web/PL/tomorrow-starts-here/ioe/index.html> [dostęp 10.11.2015].

Cellary W., *Internet rzeczy zagrożeniem dla naszej prywatności?*, <http://wiadomosci.onet.pl/nauka/internet-rzeczy-zagrozeniem-dla-naszej-prywatnosci,1,5238768,wiadomosc.html> [dostęp 10.11.2015].

Czerski P., *Do analogowych*, „Polityka” 2012, nr 10 (2849), 7.03.2012, s. 64-65.

E-mentor, *Przewodnik po aplikacjach Web 2.0 stosowanych w edukacji*, <http://www.e-mentor.edu.pl/aps/index> [dostęp 10.11.2015].

Europejska Komisja Gospodarcza, *Strategia edukacji dla zrównoważonego rozwoju*, <http://dzieci.mos.gov.pl/index.php?app=docs&action=get&iid=1274> [dostęp 10.11.2015]

Filipek K., *Nowa geopolityka sieciowa*, <http://geopolityka.net/nowa-geopolityka-sieciowa> [dostęp 10.11.2015].

Furgoł S., Hojnacki L.: *Metoda WebQuest. Poradnik dla nauczyciela*, <https://edustore.eu/publikacje-edukacyjne/30-metoda-webquest-poradnik-dla-nauczyciela.html> [dostęp 10.11.2015].

Głębocki R., *Teacher and Learner in Digital Age* [w:] N. Reynolds, M. Webb, M. M. Sysło, V. Dagiene (red.), *Learning while we are connected. Volume 3: Book of abstracts*, Toruń 2013.

Głębocki R., *Środowiska uczenia się i partnering a rozwój szkoły*. <http://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/2432-srodowiska-uczenia-sie-i-partnering-a-rozwoj-szkoly> [dostęp 10.11.2015].

Gołębniak D. B., *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2002.

Google Inc.: *Glass*. <http://www.google.com/glass/start/what-it-does/> [dostęp 10.11.2015].

Gutowski M., *Znaki zapytania*, <http://www.polskieradio.pl/9/2413/Artykul/755960,Kim-wlasciwie-byli-Trzej-Krolowie> [dostęp 10.11.2015].

Heller M., *Język Pana Boga*. „Polityka” 2012, nr 11, wydanie specjalne „Niezbędnik Inteligenta” (11), 24.10.2012.

Iwanicka A., *Nowe zawody (w sieci) przyszłością dla pedagogów*, „Neodidagmata” 2011, nr 31/32, Poznań 2011, s. 149-159.

Internet (wszech)Rzeczy? cz. 1, <http://orwell.blog.pl/2008/11/15/internet-wszechrzeczy-cz-1/> [dostęp 10.11.2015].

Internet (wszech)Rzeczy? cz. 3, <http://orwell.blog.pl/2008/11/20/internet-wszechrzeczy-cz-3/> [dostęp 10.11.2015].

Klimowicz A., *Jak pracować metodą projektów w szkole?*, http://www.eakademiaprzyszlosci.pl/pub/files/Poradnik_Metoda_projektow.pdf [dostęp 10.11.2015].

Kolenda-Zaleska K., *Rozmowa z Prof. Władysławem Bartoszewskim*, <http://faktyfaktych.tvn24.pl/zwiazki-partnerskie-bartoszewski-za-mozliwoscia-rejestracji-stanow-faktycznych,304352.html> [dostęp 10.11.2015].

Kołodziejczyk W., *Co zagraża dziś szkole?*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2232-co-zagraza-dzis-szkole> [dostęp 10.11.2015].

Kołodziejczyk W., *Niewykorzystany potencjał zasobów sieci*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2439-niewykorzystany-potencjal-zasobow-w-sieci> [dostęp 10.11.2015].

Kotarba-Kańczugowska M., *Praca metodą projektu*, http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=910:praca-metod-projektu&id=135:organizacja-i-realizacja-procesu-dydaktyczno-wychowawczego-w-wychowaniu-przedszkolnym-i-edukacji-wczesnoszkolnej&Itemid=1648 [dostęp 10.11.2015].

Krol E., *What is the Internet*, <http://tools.ietf.org/html/rfc1462> [dostęp 10.11.2015].

Labisko A., *Nieziemskie komputery*, <http://www.polskieradio.pl/23/266/Artykul/166261,Nieziemskie-komputery> [dostęp 10.11.2015].

Lachowski S., *Nowa Gospodarka – mit czy rzeczywistość?*, <http://blog.slawomirlachowski.pl/index.php/archives/87> [dostęp 10.11.2015].

Levinson P., *Nowe nowe media*, Kraków 2010.

McLuhan M., *Zrozumieć media*, Warszawa 2004

Ministerstwo Środowiska, *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Czym jest*, <http://dzieci.mos.gov.pl/index.php?mnu=92> [dostęp 10.11.2015].

Morbitzer J., *Connectivism - a critical look* [w:] N. Reynolds, M. Webb, M. M. Sysło, V. Dagiene (red.), *Learning while we are connected. Volume 3: Book of abstracts*, Toruń 2013.

Morbitzer J., *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków 2007.

Morbitzer J., *O istocie medialności młodego pokolenia*, „Neodidagmata” 2012, nr 33/34, Poznań 2012.

Morbitzer J., *McLuhan, prawa mediów i komputery* [w:] J. Morbitzer (red.) *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym*. Materiały XI ogólnopol-

skiego sympozjum naukowego, Kraków 2001.

Morbitzer J., *Szkola na miarę XXI wieku* [w:] L. Hojnacki, M. Polak (red.), *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkola? Propozycje ekspertów*, Warszawa 2013.

Morbitzer J., *W stronę przyszłej szkoły: refleksje z kilku perspektyw* [w:] R. Kwocińska, J. M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna: edukacja, polityka oświatowa, kultura*, Kraków 2012.

Ośrodek Informacji ONZ w Warszawie, *Dekada Edukacji na temat Zrównoważonego Rozwoju (2005-2014)*, http://www.unic.un.org.pl/edukacja_rozwoj/ [dostęp 10.11.2015].

Polak M., *O uczeniu się i nowej kulturze uczenia*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/dyskusje/2403-o-uczeniu-sie-i-nowej-kulturze-uczenia> [dostęp 10.11.2015].

Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 2004.

Prensky M., *Educational Leadership*, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar13/vol70/num06/Our-Brains-Extended.aspx> [dostęp 10.11.2015].

Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> [dostęp 10.11.2015].

Robinson K., *Jak uciec z edukacyjnej doliny śmierci*, http://www.ted.com/talks/lang/pl/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley.html [dostęp 10.11.2015].

Rybiński K., *Szkoły kształcą przyszłych pracowników, a powinny przedsiębiorców*, <http://forsal.pl/artykuly/723180,rybinski-szkoly-ksztalca-przyszlych-pracownikow-a-powinny-przedsiębiorcow.html#> [dostęp 10.11.2015].

Senge M. P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Kraków 2004.

Siemens G., *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*, <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [dostęp 10.11.2015].

Sieworek R., *Homo tweetus, czyli dlaczego nigdy nie umrzesz*, http://wyborcza.pl/magazyn/1,126179,11699882,Homo_tweetus_czyli_dlaczego_nigdy_nie_umrzesz.html [dostęp 10.11.2015].

Small G., Vorgan G., *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Poznań 2011.

Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2013.

Syso M. M., Jochemczyk W., *Edukacja informatyczna w nowej podstawie programowej*, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=141&from=pubindex&dirids=16> [dostęp 10.11.2015].

Szewczyk Ł., *Duże zmiany na rynku internetowym w Polsce (raport IAB)*, <http://media2.pl/internet/104010-Duze-zmiany-na-rynku-internetowym-w-Polsce-raport-IAB.html> [dostęp 10.11.2015].

Szkudlarek T., *Mądrość 2.0.*, http://wyborcza.pl/1,97863,8951281,Macdrosc_2_0.html [dostęp 10.11.2015].

Tadeusiewicz R., *O potrzebie naukowej refleksji nad rozwojem społeczeństwa informacyjnego*, <http://winntbg.bg.agh.edu.pl/skrypty/0020/roz1.pdf> [dostęp 10.11.2015]

Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa 2010.

Thompson C., *Smarter Than You Think: How Technology Is Changing Our Minds For the Better*, New York 2013.

Toffler A., *Trzecia fala*, Poznań 2006.

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, <http://www.up.krakow.pl/main/> [dostęp 10.11.2015].

Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/documents/publications/keycomp_pl.pdf [dostęp 10.11.2015].

Zajęc A., *Uczenie się w sieci przez zapping*, „Neodidagmata” 2011, nr 31/32, Poznań 2011.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

Żylińska M., *W poszukiwaniu dobrej szkoły* [w:] L. Hojnacki, M. Polak (red.), *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*, Warszawa 2013.

Empatia jako filar rozwoju społecznego dziecka. Różnice w rozwoju kompetencji społecznych u dziewcząt i chłopców

Ewa Zawisza

Magdalena Lubińska-Bogacka

Empatia jako podstawowa kompetencja społeczna

Kompetencje społeczne to umiejętności, dzięki którym człowiek dobrze funkcjonuje w grupie społecznej. Nie są zdolnościami wrodzonymi, ale można je poddać treningowi. Dzięki prawidłowo ukształtowanym kompetencjom społecznym jednostka cieszy się właściwą samooceną, opartą na poczuciu własnej wartości, zaufaniu do świata, należycie wykształca umiejętności współżycia, współbycia, dzielenia się sobą ze światem. Kompetencje społeczne stanowią podstawę koegzystencji z innymi ludźmi, dają zadowolenie z bycia istotą społeczną. Właściwe ukształtowanie umiejętności zwanych społecznymi, poza poczuciem własnej wartości pomaga osiągać również bardzo pragmatyczne cele w życiu, jak bycie popularnym, lubianym, skutecznym w działaniu. Jedną z najważniejszych kompetencji społecznych jest empatia, której właściwy rozwój w dzieciństwie bywa często zakłócany przez nieprawidłowe oddziaływania środowiska wychowawczego lub, po prostu, braku dostarczenia odpowiednich stymulacji i wzorców.

Empatia to elementarna kompetencja społeczna, filar dobrego funkcjonowania człowieka w świecie. Rozwija się stopniowo już od momentu narodzin, dzięki wsparciu osób dorosłych w otoczeniu dziecka. Jest właściwością typowo ludzką. Naukowcy niejednakowo rozumieją to pojęcie, zgadzają się jednak w tym, że empatia to cecha, która przede wszystkim sprawia, że człowiek nie krzywdzi innej osoby. Takie spo-

strzeżenie zjawiska empatii musi wiązać się z rozwojem moralnym, w tym z kształtowaniem sumienia, które odbywa się w toku interakcji międzyludzkich. Sama skłonność do empatii jest wrodzoną cechą człowieka, jednak jej rozwój nie przebiegałby prawidłowo, gdyby w otoczeniu dziecka zabrakło społecznych stymulacji, którą tworzą naturalne, prawidłowe interakcje z innymi osobami. Często zdarza się, że najbliższe otoczenie dziecka nie dostarcza mu ważnych wzorców, nie budzi naturalnego rozwoju empatii, nie wskazuje odpowiedniej drogi. Wynikające z tego faktu problemy w rozwoju dziecka ujawnią się między innymi w nieprawidłowym kształtowaniu zachowań empatycznych. Jako kompetencja społeczna empatia poddaje się treningowi i jest to dobra wiadomość, ponieważ nawet w instytucjach edukacyjnych można celowo stworzyć warunki, w których pewne zachowania można będzie przećwiczyć. Jeśli w naturalnym środowisku zabraknie odpowiednich wskazań, szkoła może, a właściwie powinna należycie zagospodarować tę sferę rozwoju młodego człowieka. Ważny jest tu odpowiedni przekaz wzorców. Teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury¹ głosi, że „(...) jeśli dzieci są socjalizowane do działania w sposób moralny i doświadczają wewnętrznej nagrody, to będą się zachowywały w sposób moralny nawet wówczas, gdy będą same”², to znaczy kiedy nie będą już kontrolowane przez dorosłych.

Poziom empatii człowieka zależny jest między innymi od jego indywidualnych doświadczeń. Postawa rodzicielska zwana nadmierną ochroną może przynieść skutek w postaci nieprawidłowo wykształconej empatii. Badacz zjawiska, Martin L. Hoffman pisze o tym w następujący sposób: „Przewiduję, że ludziom będzie o wiele łatwiej odczuwać empatię wobec emocji innej osoby, jeżeli wcześniej sami doświadczyli tej emocji, ponieważ takie doświadczenie ułatwi działanie co najmniej trzech mechanizmów wzbudzania empatii: bezpośredniego kojarzenia, pośredniego kojarzenia i przyjmowania ról (...). Wynika z tego, że socjalizacja która umożliwia dziecku doświadczanie różnorodnych emocji, zamiast je przed nimi chronić (jak cieplarniany kwiat), zwiększa prawdopodobieństwo, że dziecko będzie potrafiło się utożsamiać z różnymi stanami afektywnymi. Innymi słowy powoduje poszerzenie jego zakresu empatii”³. Wychowywanie dziecka w owych „cieplarnianych warunkach” powoduje brak możliwości utożsamienia się

¹ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007 (oryginał: *Social learning theory*, New York 1977).

² M. L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006, s.122.

³ Ibidem, s. 262.

z trudną sytuacją, a więc niemożność zrozumienia uczuć drugiej osoby. Natomiast nadmiar trudnych dla dziecka stanów afektywnych może doprowadzić do tak zwanego „nadmiernego pobudzenia empatycznego”, a tym samym przeniesienia uwagi z osoby cierpiącej na siebie samego. To znów obniża możliwości prawidłowego rozwoju empatii.⁴ Problem w tym, by w wychowaniu znaleźć tak zwany „złoty środek” i w taki sposób pobudzać rozwój kompetencji społecznych, by dziecko nie doświadczyło ani nadmiaru bodźców afektywnych, ani nie odczuwało ich braku. Dom rodzinny, najczęściej w sposób intuicyjny sprawnie radzi sobie z tą równowagą, jednak nie zawsze tak właśnie jest. Działanie instytucji, takich jak przedszkole czy szkoła, w których dziecko przebywa z rówieśnikami, może tę równowagę przywrócić.

W nauce istnieją trzy główne nurty spojrzenia na zjawisko empatii: emocjonalne, poznawcze oraz trzecie, najpełniejsze, łączące oba poprzednie. Pierwszy sposób rozumienia empatii to definiowanie jej jako wczuwanie się w stany emocjonalne innych osób, utożsamianie się z emocjami drugiego człowieka. Drugi sposób pojmowania empatii podkreśla rozumienie stanów afektywnych drugiego człowieka i racjonalne podejście do jego emocji. Trzeci nurt pokazuje, że empatia możliwa jest w pełni wtedy, gdy zarówno współodczuwamy, jak i rozumiemy stan, w jakim znajduje się inna osoba – wtedy też potrafimy na niego prawidłowo zareagować. Dopiero połączenie obu aspektów, emocjonalnego i poznawczego daje pełne zrozumienie stanów, zwanych „empatyizowaniem”.

W próbie opisu rozwoju podstawowych kompetencji społecznych odwołamy się również do pojęcia rozwoju, jako wszelkiego długotrwałego „(...) procesu kierunkowych zmian, w którym można wyróżnić prawidłowo po sobie następujące etapy przemian (fazy rozwojowe) danego obiektu (układu), wykazujące obiektywnie stwierdzalne różnicowanie się tego obiektu (układu) pod określonym względem”⁵, ponieważ zarówno empatia, jak i inne umiejętności społeczne to specyficzne cechy człowieka, które podlegają rozwojowi według określonych prawideł, przynajmniej w okresie dzieciństwa.

⁴ Por. M. L. Hoffman, op. cit., s. 182-188 oraz 262.

⁵ *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, Warszawa 1962-1970, t.10, s.148.

Różnice między płciami w rozwoju empatii

Niezwykłe interesujące bywają spostrzeżenia badaczy, dotyczące różnic w rozwoju empatii u chłopców i dziewcząt, tym samym odmienności w efekcie finalnym – ukształtowanych już zdolności społecznych. Dziewczynki, a potem kobiety osiągają średnio wyższy ich poziom, niż chłopcy i mężczyźni. Różnica jest na tyle widoczna, że w wielu testach, określających poziom kompetencji społecznych stosuje się inne normy dla każdej z płci (np. w polskim Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych Anny Matczak KKS⁶). Jak się okazuje, empatia, jako cecha typowo ludzka jest jednocześnie cechą bardziej kobiecą. Związane jest to najprawdopodobniej z uwarunkowaniami biologicznymi oraz atawistycznymi rolami, jakie od zarania pełnili przedstawiciele obu płci, może być też częściowo kształtowane i wzmacniane przez kulturę współczesną, skoro różnice międzypłciowe wciąż się utrzymują i są tak wyraziste, że trzeba używać odmiennych norm dla kobiet i mężczyzn, by dokonać ich pomiaru.

Niezależnie od przyczyn, niezaprzeczalny fakt występowania tych różnic powoduje konieczność odrębnego spojrzenia na kształtowanie kompetencji społecznych u dziewczynek i chłopców. By osiągnąć ten sam efekt, dziewczynki potrzebują mniej stymulacji, albo też są na nie wrażliwsze i więcej z nich korzystają, niż chłopcy, którzy najprawdopodobniej wymagają zwiększonych wysiłków w aktywizowaniu pewnych cech. Różnica polega też na tym, że w naszej kulturze inne cele stawia się przed dziewczynkami, a inne przed chłopcami i wychowawcom nie wydaje się konieczne głębsze uwrażliwianie chłopców na problemy drugiego człowieka. O ile specjalna ingerencja w sposób zabawy, wybór aktywności i zainteresowań dzieci nie jest naszym zdaniem potrzebna, by kształtować osobowość zgodnie z pożądanym kulturowo wzorcem społecznym, o tyle w formowaniu zdolności empatycznych, postrzeganych jako cecha ludzka po prostu, bardzo się ten wpływ przydaje. Warto zadbać o wysoki poziom empatii u wszystkich dzieci, bez względu na płeć, bowiem cecha ta, jak podkreślałyśmy, powoduje, że powstrzymujemy się przed krzywdzeniem innych i powinna być traktowana jako uniwersalna. Jeśli nawet z natury chłopcy bywają bardziej odporni na krzywdę innych osób, należy w nich wykształcić postawę bliższą naturze kobiecej, by potrafili zachowywać się empatycznie. To wyzwanie

⁶ A. Matczak, KKS – *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa 2007.

dla współczesnych wychowawców, bowiem świat oferuje dzieciom nieco inne wzorce zachowań, nastawionych na egoistyczne zaspokajanie potrzeb, a więc pozostających w konflikcie z cechami, które są pożądane i przydatne w życiu społecznym. Pojęcia takie jak przyjaźń, lojalność, solidarność przestają być gloryfikowane, szczególnie w mediach, które stają się cichym wychowawcą współczesnych dzieci.

W zachowaniach społecznych dziewcząt i chłopców, a później osób dorosłych różnych płci wyróżnić można wiele różnic. Według znakomitego psychologa społecznego Michaela Argyle'a⁷ możemy tu mieć do czynienia z cechami częściowo wrodzonymi, wykształconymi ewolucyjnie, wzmocnianymi wychowaniem.

Tabela 1. Różnice międzypłciowe w zachowaniach społecznych dzieci
Opracowanie własne na podstawie: Michael Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2002, s. 142-146.

PRZEWAŻAJĄCE TENDENCJE ZACHOWANIA U DZIECI	DZIEWCZĘTA	CHŁOPCY
AKTYWNOŚĆ, ZABAWA	są bardziej ekspresywne, poszukują bliskich związków, dają silniejsze wsparcie społeczne, wyraźniej reagują, są bardziej współpracujące, preferują równość i współpracę, częściej biorą pod uwagę uczucia innych, łatwiej je rozpoznają, w zabawie dużo rozmawiają, powierzą sobie sekrety, są czule i zależne	są bardziej skupieni na sobie, ekstrawertywność ujawniają w dążeniu do bycia popularnym w grupie, są bardziej asertywni, tworzą hierarchie nawet w zabawie, dążą do dominacji, chętniej współzawodniczą, w zabawie wykonują wspólnie różne rzeczy, są bardziej rywalizujący i agresywni, mają tendencję do selekcyjonowania towarzyszy, częściej dążą do samodzielności, niezależności

⁷ Michael Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2002, s. 144.

DOTYK	częściej wzajemnie się dotykają	częściej unikają dotyku
UŚMIECH	częściej się uśmiechają (nawet o 50% czasu więcej niż chłopcy)	rzadziej się uśmiechają
WYGLĄD	przywiązują do niego większą wagę	jest dla nich mniej istotny
RUCH CIAŁA, PRZESTRZEŃ	mają delikatniejsze ruchy dłoni, częściej dotykają same siebie, zajmują mniej miejsca, pozwalają innym na bliższy kontakt w przestrzeni	stosują obszerniejsze gesty, ruch ciała, przybierają pozycje zabierające więcej przestrzeni
KOMUNIKACJA	mają wyższy głos, lepiej rozpoznają sygnały niewerbalne, szczególnie tłumione emocje, ufają swoim rozpoznaniom, koncentrują się bardziej na podtrzymaniu konwersacji i na relacjach, zadają więcej pytań, są dobrymi słuchaczami, są bardziej nagradzające i wspierające, wcześniej wykazują zainteresowania twarzami	mają silniejszy, niższy głos, częściej przerywają komuś wypowiedź, koncentrują się mocniej na zadaniu i temacie, nie mają zaufania do komunikatów niewerbalnych, mają wyższe aspiracje, mają większe problemy z odczytywaniem emocji, wyrazu twarzy
KONTAKT WZROKOWY	częściej spoglądają na rozmówcę	rzadziej spoglądają na inne osoby

Powyższy opis może oczywiście wzbudzić kontestację, szczególnie w dzisiejszej perspektywie postrzegania obu płci jako niezaprzeczalnie równych. Celem tego zestawienia nie jest utrwalanie stereotypów, a jedynie wskazanie naturalnych tendencji w zachowaniach społecznych, ujawnionych w wielu badaniach, na których opierał się Michael Argyle, a które mogą być pochodną zarówno cech wrodzonych, jak i wykształconych kulturowo. Przyglądając im się bliżej możemy odnaleźć wskazówki do prawidłowej stymulacji rozwoju wielu sfer funkcjonowania dziecka, niezależnie od wyznawanych wartości, przekonań i celów wychowania. Kompetencje społeczne dziecka kształtowane są w środowisku, są skutkiem wpływów społecznych, a więc są silnie związane z kulturą. Jako takie, nie dają się oddzielić od przekonań na temat tego, jakie role pełnią poszczególne osoby w grupie społecznej, rodzinie, pracy. Wpływ na kształtowanie zachowań przypisanych kulturowo w danym środowisku do którejś z płci nie musi być widoczny, ale jest bardzo silny. W naszej kulturze wciąż panuje przekonanie, że chłopiec musi być aktywny, silny, odważny, ma przyzwolenie na agresywne zachowanie w znacznie większym wymiarze, niż dziewczynka, u której w procesie wychowania środowisko zazwyczaj nagradza łagodność, wrażliwość, empatię. To skutkuje wzmacnianiem przez otoczenie, a szczególnie instytucje, wrodzonych skłonności, ich kształtowaniem zgodnie z tradycyjnym postrzeganiem roli płci. Dziewczynki są więc ćwiczone w zachowaniach empatycznych, a chłopcy odwrażliwiani. Ten podział może okazać się szkodliwy, ponieważ w dzisiejszym świecie dostrzegamy coraz większe trudności młodych ludzi we wzajemnym byciu, budowaniu trwałych związków intymnych, w tym rodzin, kooperacji w grupie i współdziałaniu w pracy. Dotyczy to obu płci, oczywiście, pozostając niezwykle ważnym problemem społecznym. Istotne wydaje się być trenowanie kompetencji społecznych, w tym empatii, biorąc pod uwagę różnice w pozyskiwaniu tych cech u każdej z płci. Przypuszczalnie chłopcy powinni być poddawani treningom empatii w większym zakresie i z wykorzystaniem innych metod i technik, niż dziewczynki. Wychowawcy powinni wykorzystywać ich naturalne zdolności i skłonności do działania, by rozwijać pożądane u obu płci kompetencje społeczne. Znacznie łatwiej uzyskać efekty w ćwiczeniu zdolności społecznych, powołując się na własne doświadczenia dziecka i korzystając z jego wewnętrznej motywacji do rozwijania tych umiejętności, ale warto też tworzyć ku temu specjalne warunki. Należy korzystać z doniesień naukowych, które mówią zarówno o biologicznych,

wrodzonych skłonnościach do empatii⁸, różnicach między płciami w jej rozwijaniu się⁹ jak i jego społecznych i kulturowych uwarunkowaniach¹⁰.

Przykładowo, wykorzystując do pracy nad rozwojem empatii techniki analizy nagranych uprzednio scen z życia, u dziewczynek trening empatii może przynieść zadowalające skutki już w chwili oglądania filmu, z którego bohaterami mają się utożsamiać widzowie, ponieważ ich naturalne zdolności do właściwego odczytywania emocji sprzyjają poprawnemu wyciąganiu wniosków. Chłopcom w tym samym wieku przyda się głębsza, kierowana przez trenera analiza zachowań i wykorzystanie dramy, czyli odegranie scenek podobnych do filmowych, by ułatwić dzieciom utożsamianie się z bohaterami oglądanej etiudy. Same problemy przedstawione w filmie dobrze jest dobrać do odbiorców, szczególnie gdy znajdują się w wieku adolescencji.

Stadia rozwoju empatii

Empatia rozwija się od chwili narodzin człowieka. M. L. Hoffman¹¹, próbując naszkicować szkielet rozwoju empatii u dzieci, niezależnie od płci, wyróżnił w badaniach kilka jej stadiów, które mogą być traktowane jako kroki milowe w rozwoju:

1. Pierwsze stadium rozwoju empatii stanowi reaktywny płacz noworodka. Jest to mimowolna reakcja dziecka na płacz innego niemowlęcia. Niezależnie od kultury, środowiska wychowania, płci i innych czynników, noworodki zachowują się w podobnej sytuacji tak samo – reagują płaczem na płacz drugiego dziecka. Najprawdopodobniej jest to cecha wrodzona człowieka, jeśli uznać ją za pierwszy etap rozwoju empatii, należałoby wysnuć wniosek, iż kompetencja ta ma podłoże atawistyczne. Jak pisze Martin L. Hoffman „Niezależnie od tego, jakie byłyby przyczyny, noworodek reaguje na wskazówkę cierpienia u innych, odczuwając cierpienie. Płacz musi więc być rozpatrywany jako wczesna, prymitywna zapowiedź cierpienia empatycznego – zapowiedź, ponieważ inny, na którego reaguje noworodek, jest przez niego

⁸ Por. M. L. Hoffman, op. cit.

⁹ Por. M. Argyle, op. cit.

¹⁰ Por. E. Wilczek-Rużyczka, *Empatia i jej rozwój o osób pomagających*, Kraków 2002, lub: por. A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.

¹¹ Por. M. L. Hoffman, op. cit., s. 66-90.

zapewne odbierany jako połączony z Ja, a więc stanowi część tej samej, globalnej psychicznej całości¹². Opisana przez M. L. Hoffmana reakcja niemowląt ulega przekształceniu, zanika powoli i stopniowo jako automatyzm, wraz z kształtowaniem się u dziecka świadomości odrębności od siebie i otoczenia, nie wcześniej jednak, jak dopiero po osiągnięciu przez dziecko wieku sześciu miesięcy.

2. Drugim etapem, wyróżnionym przez Martina L. Hoffmana w swoim szkielecie rozwoju zachowań empatycznych jest stadium „egocentrycznego cierpienia empatycznego”, pojawiające się pod koniec pierwszego roku życia. Dziecko w tym wieku wciąż nie potrafi trwale oddzielić własnych uczuć od tego, co obserwuje u innych osób, odczuwa cierpienie, jednak nie potrafi go zidentyfikować jako „nie swoje”, dlatego reaguje na daną sytuację tak, jakby samo jej doznawało, szukając pocieszenia u opiekuna. Martin L. Hoffman twierdzi, iż „(...) fakt, że dziecko było wcześniej i byłoby nadal zadowolone, gdyby nie nieszczęście, które spotkało inną osobę – a więc, że empatyczne cierpienie jest uzależnione od rzeczywistego cierpienia innej osoby – świadczy o prospołecznej naturze dziecka. (...) cierpienie empatyczne w drugiej połowie pierwszego roku życia jest motywem egocentrycznym, ale w odróżnieniu od innych tego rodzaju motywów wywołuje je cierpienie innej osoby, i to nadaje mu cechy prospołeczne. Nie można go jeszcze do końca określić mianem motywu prospołecznego, ale już ma pewne jego cechy, dlatego można je nazwać **zapowiedzią** motywacji prospołecznej¹³.

3. Trzecim stadium rozwoju empatii, zapoczątkowanym wraz z drugim rokiem życia dziecka, jest stan, w którym według koncepcji M. L. Hoffmana dziecko odczuwa „pseudoegocentryczne cierpienie empatyczne”. W tym okresie życia dziecko zaczyna już reagować na cierpienie innej osoby pocieszeniem i pomocą, na przykład przytulając, całując, poklepując cierpiącą osobę, a zatem oferując jej wsparcie, jakiego samo oczekiwałoby w takiej sytuacji, ponieważ, jak zauważa autor koncepcji rozwoju empatii: „Dziecko nie wie, że jego pragnienia odnoszą się do otaczającego je świata i zakłada, że inni postrzegają świat tak samo jak ono. Kiedy zauważa, że inna osoba cierpi, wciąż jest na tyle egocentryczne, by w ramach pomocy stosować metody, które jemu pomagają¹⁴. Ten etap rozwoju wskazuje zatem, że dziecko w drugim roku

¹² Ibidem, s. 68.

¹³ Ibidem, s.71-72.

¹⁴ Ibidem, s.72.

życia rozpoznaje już, kiedy cierpi inna osoba, zaczyna też mieć świadomość swej odrębności od świata i osoby matki, czuje się odrębną fizycznie osobą, choć nie potrafi jeszcze spostrzegać świata z perspektywy innych. Działa prospołecznie, ale jego działania oparte są na własnych doznaniach i doświadczeniu. „(...) dziecko stara się pomóc, ale jego działania chybiają celu, gdyż brak mu wglądu w wewnętrzne stany innych i dlatego zakłada, że to, co pomaga jemu samemu, pomoże też innym.”¹⁵. Umiejętność spostrzegania świata oczami innych ukształtuje się dopiero w okolicy czwartego roku życia, gdy dziecko osiągnie w rozwoju tak zwaną Teorię Umysłu.

4. Kolejnym etapem, oczekiwanym rozwojowo jest „właściwe cierpienie empatyczne”, które kształtuje się w czasie, gdy następuje też rozwój poczucia odrębnego od świata Ja, czyli w drugiej połowie drugiego roku życia. Jest to czas umowny, bowiem rozwój każdego dziecka płynie zgodnie z jego indywidualnym zegarem. Badacze amerykańscy tłumaczą, że czas, w którym dziecko zaczyna rozpoznawać swoje odbicie w lustrze jest okresem oddzielenia Ja od świata: „To lustrzane Ja oznacza, że jednostka ma poczucie własnego ciała jako obiektu, który może być przedstawiany w jakiejś zewnętrznej formie, istniejącej poza subiektywnymi odczuciami kinestetycznymi, a także który prawdopodobnie może być widziany przez innych”¹⁶. Zachowanie empatyczne dziecka na tym etapie rozwoju wiąże się ściśle z umiejętnościami poznawczymi i związaną z tym obserwacją świata. Nie bez znaczenia są też indywidualne doświadczenia dziecka. To one w najgłębszym wymiarze kształtują empatię dziecka. Dzięki wielu doświadczeniom społecznym poprzedniego etapu rozwojowego, dziecko zaczyna postrzegać świat mniej egocentrycznie i uczy się, że inni ludzie mają inne doznania emocjonalne; co innego ich smuci i co innego pociesza. „Właściwa empatia to ważny etap, gdyż w odróżnieniu od poprzednich, które trwały krótko i znikwały, ustępując kolejnym stadiom, posiada wszystkie zasadnicze cechy dojrzałej empatii i rozwija się przez całe życie”¹⁷. Ten etap, właściwej empatii na początku charakteryzuje rozumienie jedynie prostych uczuć. Z czasem, doświadczeniem dziecka i jego wiekiem, dzieci (np. w wieku 2-3 lat) zaczynają rozumieć związki przyczynowo-skutkowe, prawidłowo odczytywać uczucia z mimiki twarzy, poszukiwać związku i wpływu działań ludzi na uczucia innych. W wieku przedszkolnym, dzięki rozwojowi zdolności językowych dziecko potrafi przywołać

¹⁵ Ibidem, s. 73.

¹⁶ Ibidem, s. 73.

¹⁷ Ibidem, s. 74.

zdarzenia z przeszłości, wie już, że ta sama przyczyna może wywołać różne reakcje u różnych ludzi, a także, że uczucia mogą być ukrywane. W wieku wczesnoszkolnym rozwija się zdolność rozumienia związku własnych reakcji afektywnych z uczuciami innych osób i próby językowego tłumaczenia trudnych zawłości emocji w określonych sytuacjach, ale na początku tego etapu dzieci nie mają jeszcze świadomości, że odczuwają empatię. Jak pisze Martin L. Hoffman „(...) między szóstym a siódmym rokiem życia dzieci reagują właściwym cierpieniem empatycznym, to znaczy czują się stosownie do sytuacji innej osoby, ale nie zdają sobie sprawy, że ich własne cierpienie zostało spowodowane sytuacją innej osoby – a więc, że odczuwają empatię. Interesujące, że pojawienie się tej metaempatycznej świadomości poprzedza o roku lub dwa metajęzykową świadomość dziecka, a więc zrozumienie tego, że słowa stanowią część języka i są niezależne od przedmiotów i wydarzeń, do których się odnoszą”¹⁸. Kiedy dziecko wkracza w wiek ośmiu-dziewięciu lat zdaje sobie sprawę, że te niektóre sytuacje wywołują czasem różne emocje ludzi, czasem nawet przeciwstawne. Kolejno, w wieku dziewięciu-dziesięciu lat dzieci korzystają z własnych doświadczeń życiowych, by wyciągnąć wnioski, co do oceny sytuacji drugiego człowieka. Nastolatki napotykały dylematy związane ze sprzecznością wyrażanych uczuć, a ich prawdziwym odzwierciedleniem, zauważają na przykład, że nie każdy, kto w oczywisty na pozór sposób potrzebuje pomocy, chce jej doświadczać. Dorosłe osoby natomiast mają negatywny stosunek do empatii, która zostaje im udzielona bez ich wyraźnego oczekiwania i prośby.

5. Następnym stadium rozwoju empatii opisane przez Martina L. Hoffmana jest etap „cierpienia empatycznego, które wykracza poza konkretną sytuację”. W tym stadium człowiek pojmuje, że „(...) inni odczuwają radość, smutek, gniew i strach oraz mają niską samoocenę nie tylko z powodu konkretnej sytuacji, ale także w kontekście szerszego wzorca życiowych doświadczeń. W konsekwencji, choć nadal odczuwają empatyczne cierpienie w reakcji na bezpośredni ból lub dyskomfort innych osób, potrafią także reagować empatią na to, co odbierają jako utrzymującą się w czasie lub nieprzyjemną sytuację życiową”¹⁹. W tym okresie rozwoju kompetencji zwanej empatią dziecko zaczyna analizować sytuację życiową innej osoby w szerokim kontekście doświadczeń. Jeśli dana osoba jest w ogólnie złej sytuacji życiowej, to nawet chwilowe radości, którym się poddaje nie czynią z niej osoby

¹⁸ Ibidem, s. 76.

¹⁹ Ibidem, s. 81.

szczęśliwej i na tym etapie rozwoju społecznego dziecko zaczyna już to rozumieć. Następuje to w okresie późnego dzieciństwa.

Tu badania Martina L. Hoffmana, a więc i opis tworzony przez niego modelu został zakończony i mimo, iż poszukuje on odpowiedzi na pytanie, kiedy właściwie empatia powinna być rozwinięta w pełni, odpowiedź nie jest jednoznaczna. U każdego człowieka empatia rozwija się w indywidualnym tempie, różnice płciowe pogłębiają odmienności w schemacie przebiegu poszczególnych stadiów, jest on właściwie jedynie szkieletem, do którego można się odwołać, jako wyznacznika prawidłowości. W dzieciństwie „Nie pytamy już o to, czy dzieci ze swej natury są pro- czy też antyspołeczne, lecz raczej o to, jakie warunki określają występowanie tego typu form zachowania, niezależnie od wieku dziecka”²⁰. Wiemy natomiast, że człowiek dorosły powinien odznaczać się stabilną postawą prospołeczną, wynikającą z dobrze ukształtowanej empatii właśnie. Aby osiągnąć ten etap rozwoju, trzeba przejść wszystkie opisane przez Martina L. Hoffmana stadia.

Przybliżając pojęcie empatii chciałam podkreślić istotę kompetencji społecznych w rozwoju społecznym człowieka, szczególnie zaś ich filaru, który podlega pewnym rozwojowym prawom, ale jest jednocześnie w ogromnym stopniu zależna od wpływów zewnętrznych, a nawet od płci (zarówno w sensie biologicznym, jak i kulturowym). Różnice w rozwoju empatii między chłopcami a dziewczynkami, a w przyszłości między kobietami i mężczyznami są na tyle znaczące, że należy je wykorzystywać w treningach empatii, którym poddajemy dzieci obu płci. To, że takie treningi są dziś konieczne, nie ulega wątpliwości. Natomiast to, w jaki sposób są prowadzone, powinno zostać poddane diagnozie, a następnie, moim zdaniem, lekkiej modyfikacji. Dziewczynki, mając naturalnie większe zdolności wrodzone w tym kierunku, potrzebują mniej wzmocnień w środowisku edukacyjnym, niż chłopcy, których predyspozycje wrodzone są słabsze, potrzebują zatem więcej treningu. Wszystkim natomiast przyniesie to wymierne korzyści, zarówno osobiste, jak i społeczne. Pytaniem pozostaje jak owe kompetencje kształtować, jakiego typu działania są odpowiednie dla poszczególnych grup wiekowych i płci. Przede wszystkim potrzebna jest diagnoza środowiska rodzinnego dzieci, a więc oddziaływać w środowisku najbliższym, następnie diagnoza etapu rozwoju empatii (służy do tego wiele narzędzi, np. Skala Alberta Mehrabiana i Normana Epsteina²¹), następnie należy zaprojektować działania dla

²⁰ H. R. Schaffer, *Rozwój społeczny dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 301.

²¹ Kwestionariusz Mierzący Empatię Emocjonalną QMEE: A. Mehrabian, N. Epstein, *Questionnaire measure of emotional empathy*, Journal of Personality, 40, 1972, s. 525-543.

konkretnych grup dziecięcych czy młodzieżowych, wykorzystując wszelkie środki i metody dydaktyczne, od prezentacji, filmu, poprzez ćwiczenia dramatyczne, które powinny stanowić podstawę takich warsztatów. Drama jako metoda dydaktyczna zbyt rzadko jest wykorzystywana, szczególnie podczas godzin do dyspozycji wychowawcy klasy, a doskonale spełnia się w treningach empatii. Scenki dramatyczne mogą wytworzyć sytuacje, z którymi dzieci będą się utożsamiały. Teatr daje ogromne możliwości uczenia przez przeżywanie, szczególnie gdy aktorami stają się same dzieci. Tworzenie sytuacji zbliżonych do tych, które pojawiają się w rzeczywistym życiu może pomóc dzieciom w ukształtowaniu odpowiednich postaw, a później w odzwierciedleniu ich w zachowaniach prospołecznych, empatycznych. Podstawą takiej edukacji jest rozumienie tematu przez nauczyciela a implikacją niniejszych rozważań jest zadbanie o odpowiednie przygotowanie nauczycieli do prowadzenia tego typu zajęć. Jak pisze bowiem A. Kwatera, „wiedza nauczyciela na temat optymalizacji oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, opartych na znajomości ogólnych zasad funkcjonowania ludzi w różnych sytuacjach społecznych, i refleksyjny sposób myślenia o sobie jako jednostce stale rozwijającej się, są podstawą do podejmowania przez niego działań prowadzących do uzyskania zamierzonych rezultatów”²². W edukacji jest miejsce na wychowanie, na kształtowanie kompetencji społecznych, trzeba tylko nauczycielom wskazać tę zbyt mało zagospodarowaną przestrzeń i uwrażliwić na potrzebę treningów, które mogą z powodzeniem prowadzić podczas spotkań z dziećmi. Wychowanie, jako element pracy szkoły może nabrać bardzo konkretnych cech działań w kierunku ukształtowania pełnej osobowości dziecka, wraz ze zbudowaniem podstawowych kompetencji potrzebnych mu w życiu, kształtujących pełną osobowość, szczęśliwą i skuteczną w działaniu.

²² A. Kwatera, *Praktyczne implikacje zniekształceń poznawczych i ich znaczenie w wyjaśnianiu(d)efektów skutecznego oddziaływania nauczycieli – wybrane zagadnienia*, Kraków 2014, s. 28.

Bibliografia

- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2002.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.
- Davis M. H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Seria Psychologii Społecznej, Gdańsk 2001.
- Hoffman M.L., *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006.
- Matczak A., *KKS – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa 2007.
- Mehrabian A., Epstein N., *Questionnaire measure of emotional empathy*, *Journal of Personality*, 40, 1972.
- Schaffer H. R., *Rozwój społeczny dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.
- Wilczek-Rużyczka E., *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*, Kraków 2002.
- Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, t.10, Warszawa 1962-1970.

Zróznicowania szkoły: wielość modeli i ofert systemu edukacyjnego - alternatywa dla tradycji

Anna Kwatera

Wprowadzenie

„Szkoła – spokój, wolny czas przeznaczony na naukę”¹ – tak definiując etymologiczne znaczenie pojęcia „szkoła” określał je W. Okoń. Można tu (retorycznie) zapytać: „ile w dzisiejszym ujmowaniu szkoły spokoju, ile czasu wolnego?” Wydaje się, że z genezy znaczeniowej został tylko czas przeznaczony na naukę. Samo pojęcie *szkoły* jest dzisiaj bardzo pojemne. To nie tylko instytucja kształcąca dzieci, młodzież i dorosłych, budynek, w którym odbywa się kształcenie, kierunek w nauce bądź sztuce czy poziom otrzymanego wykształcenia. To także, jak wskazuje R. Koc, organizacja, która dysponuje specyficznym zespołem ludzi, w tym uczniów, nauczycieli, pracowników administracyjnych, działających według funkcjonujących w niej zasad, procedur działania i hierarchicznych zależności².

Modele współczesnej szkoły

Odpowiedź na pytanie, na ile szkoła ma być miejscem przysposabiania młodego człowieka do ról, jakie będzie pełnił w społeczeństwie a na ile może pomagać mu w kształtowaniu swojej odrębności i indywidualności, implikuje konieczność odniesienia się do różnych poglądów na temat modelu szkoły. Klarownie charakteryzuje je A. Janowski, wyróżniając model tradycyjny, progresywny i taki, który skoncentrowany jest na rozwoju psychicznym ucznia³.

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 383. Jak wieloznaczne jest pojęcie szkoły niech świadczy fakt, iż w przywołanej tu pozycji znajduje się 27 haseł lokujących szkołę w zależności od przyjętego kryterium analitycznego.

² R. Koc, *Szkoła jako organizacja ucząca się* [w:] S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Warszawa 2010, s. 307.

³ A. Janowski, *Pedagogika praktyczna*, Warszawa 2004, s. 21-22.

Według pierwszego z tych podejść, *szkoła tradycyjna* to utrwalone przez minione pokolenia występowanie zapotrzebowania na gruntowną wiedzę zgromadzoną wcześniej przez ludzkość. Wiedza ta ma stać się gwarantem optymalnego funkcjonowania w świecie. W takiej szkole kształcenie opiera się na przyswajaniu usystematyzowanych informacji, na klasycznie (tj. wg dyscyplin naukowych) ułożonych przedmiotach, z pomocą utrzymującego surową dyscyplinę na lekcjach nauczyciela, który określa sposoby uczniowskiej aktywności, posługując się systemem nagród i kar, włączając do systemu motywującego uczniów do nauki elementy współzawodnictwa i rywalizacji, wewnątrz zespołów klasowych, pomiędzy nimi, a także pomiędzy szkołami⁴.

Według założeń *modelu progresywnego*, wiedza pod postacią zagadnień kluczowych i podstawowych powinna być bazą, na której rozwijać się będzie zdolność rozumowania ucznia i umiejętność rozwiązywania przez niego problemów. Można to osiągnąć odchodząc od tradycyjnego podziału na przedmioty szkolne, na rzecz uwzględniania powiązań między przedmiotowych, pozwalających nauczyć się wieloperspektywicznego, interdyscyplinarnego ujmowania procesów i zjawisk, nie ograniczonego ramami poszczególnych dyscyplin naukowych. Istotną rolę przypisuje się tu edukacji permanentnej, pozwalającej poznać techniki samokształcenia, niezbędne w ciągłej aktualizacji stale przystawianej wiedzy, tak by funkcjonowanie w przyszłej rzeczywistości odmiennej od tej, z jaką uczeń stykał się będąc w szkole, było nie tylko możliwe, ale i oczywiste.

Trzeci z wyróżnionych *modeli skoncentrowany na psychicznych problemach ludzi* funkcjonujących w orbicie oddziaływań szkoły zakłada, że priorytetem jej pracy jest harmonijny i zrównoważony rozwój człowieka. Szczególnie zwraca się tu uwagę na wspieranie jednostek w poznawaniu samych siebie, w tym własnych procesów intrapsychoicznych, pozwalających identyfikować swoje stany emocjonalne oraz ułatwiających optymalną komunikację z innymi⁵.

⁴ Por. B. D. Gołębiak, *Szkoła wspomagająca rozwój* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwierski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2006, s. 108.

⁵ Wśród ciekawych doświadczeń edukacyjnych nurtu progresywistycznego, jakie zostały zainicjowane w XX wieku, wskazać należy te szkoły eksperymentalne, które nie tylko w momencie powstania stanowiły alternatywę dla tradycyjnego modelu kształcenia, ale także i teraz na początku XXI wieku dzięki możliwościom, jakie daje zjawisko demokratycznego pluralizmu edukacyjnego, wpisują się w pejzaż alternatywnego modelu kształcenia. Należą do nich nowatorskie rozwiązania J. Dewey'a, W. H. Kilpatricka, C. Freineta, C. Washburne'a, R. Dottrensa, M. Montessori, A. S. Neila, R. Steinera i wiele innych.

Rozróżnienie poczynione przez Janowskiego bliskie jest temu klasycznemu, zaproponowanemu wcześniej przez I. K. Daviesa, który dokonał zróżnicowania podejść do programów w szkołach współczesnych, implikującego uprawianie określonej filozofii edukacyjnej na klasyczne (odpowiadające modelowi tradycyjnemu), romantyczne i nowoczesne⁶.

Podejście romantyczne charakteryzuje się dominacją zindywidualizowanych metod i form nauczania skoncentrowanych na dziecku, gdzie to nie autorytet nauczyciela traktowany z pozycji władzy, definiuje jego rolę w klasie, ale koncentracja uczącego na wspieraniu wewnętrznych procesów motywacyjnych ucznia, zwłaszcza, kiedy ten drugi dysponuje dużą swobodą w zakresie kształtowania i zaspokajania potrzeb poznawczych. Ważne jest tu umiejętne zastosowanie odpowiednio dobranych do nich, a także do jego możliwości, metod i środków oddziaływania (w tym audiowizualnych). Wykorzystuje się pozytywne znaczenie rozwiązywania zadań, oparte na współpracy, a nie rywalizacji. W zapewnieniu uczniom wolności, w odkrywaniu wiedzy, bardziej istotne staje się nie tyle jej jednoznaczne systematyzowanie, co uwzględnianie różnorodności znaczeń nadawanych jej przez ucznia.

Podejście nowoczesne z kolei pozwala uczniom pracować w elastycznie tworzonych małych grupach, które umożliwiają zaangażowanie się w samodzielnie prowadzone dociekania poznawcze, wykorzystujące potencjały zawarte w rozmaitych zasobach naukowych (źródłach osobowych, literaturowych i cyfrowych). Liberalny nauczyciel pełni tu rolę osoby wspomagającej te czynności, pozwalając uczniom ponosić odpowiedzialność za osiągnięcie realizowanych celów poznawczych, składających się na ogólny rozwój młodego człowieka. Stwarzanie przestrzeni do działania, kooperowania i doświadczania, nie tylko wyzwala u uczniów możliwość działań kreatywnych i niestandardowych, ale też umożliwia im osiągnięcie coraz wyższych poziomów samospełnienia⁷.

Twórczego rozwinięcia i doprecyzowania modelu szkoły nowoczesnej, wyrosłego z Deweyowskiej koncepcji progresywistycznej, dokonała B.D. Gołębiak, wyszczególniając dodatkowo trzy modele dzisiejszej szkoły *terapeutyczny, refleksyjny i emancypacyjny*.

Terapeutyczny model szkoły przenosi akcent z działań przynoszących określone skutki poznawcze, na efekty emocjonalne. W oparciu o założenia psychologii humanistycznej A. Maslowa i C. Rogersa, istotne zna-

⁶ I. K. Davies, *Objectives in Curriculum Design*, New York 1976 [za:] L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999, s. 63.

⁷ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999, s. 63.

czenie przypisuje się tu pełnemu rozwojowi jednostki i stworzeniu jej możliwości samorealizacji. Wyniki badań, pokazujące zależność między obrazem samego siebie i motywacji ucznia a jego wynikami w nauce, są tu wykorzystywane do skutecznienia działań nauczycieli wspierających uczniów w ich niezależności, rozwiązywaniu problemów emocjonalnych, rozumieniu siebie i innych. Nauczyciele pomagają też uczniom organizować proces uczenia się dostosowany do ich psychofizycznych możliwości w taki sposób, by mogli oni osiągnąć sukces. Ważną rolę w tym procesie odgrywa nie tylko jakość informacji zwrotnej, pełniącej funkcję korygującą błędy, wyrażającą uznanie dla osiągnięć i zauważalnego postępu ucznia, ale też sposób jej formułowania, upewniający ucznia w jego własnym wkładzie w osiągnięte wyniki. Ideą przewodnią tego modelu jest okazywanie wzajemnej akceptacji, wyrażanej w działaniach opartych na współpracy i pomaganie tym, którzy tego potrzebują⁸.

Model refleksyjny, lokujący ucznia w centrum oddziaływań edukacyjnych, znajduje teoretyczne umocowanie w teoriach L. Wygotskiego, J. Piageta i J. Brunera. Ukazują one związek pomiędzy mową a myśleniem, jak również uwzględniają w rozwoju poznawczym człowieka rolę takich czynników społecznych, jak wielokanałowe porozumiewanie się (mówienie, aktywne słuchanie, pisemna strukturalizacja wiedzy). Język jest tu nie tylko nośnikiem informacji, dającym możliwość wyrażania własnych odczuć i opinii, ale też elementem integrującym treści czy ułatwiającym transponowanie teorii/informacji na wynikającą z nich praktykę. Szczególnie ważnym aspektem tego modelu jest wzmacnianie wewnętrznej motywacji do uczenia się przy użyciu oceniania formatywnego (kształtującego), mającego z jednej strony charakter diagnostyczny (w zakresie sfery poznawczej i moralnej), a z drugiej konstruującego klimat sprawozdawania uczniowi i jego rodzicom uzyskiwanych przez niego postępów czy ewentualnych braków w tym zakresie⁹.

Model emancypacyjny jest reprezentacją, wchodzących w treść jego założeń, nurtów filozoficznych rekonstrukcjonizmu (w myśl którego szkole przypisywano funkcję „nosiela pożądaných zmian społecznych (...) oraz wypełniania misji kulturalnej odnowy świata i kształtowania ponadnarodowych postaw”¹⁰) i rekonceptualizmu (wywodzącego się z radykalnej myśli krytycznej, w której na pierwszym planie znajduje się działanie na rzecz grup ucisnionych (młodzieży, mniejszości, ko-

⁸ B. D. Gołębiak, op. cit, s. 111.

⁹ Ibidem, s. 112.

¹⁰ Ibidem, s. 114.

biet), traktowanych jako nośnik zmian ich trudnej sytuacji. Działania wynikające z tych przesłanek mogą być skuteczniejsze poprzez wprowadzenie do programów szkolnych treści, które pozwolą zdobyć wiedzę, czy uruchomić refleksję na temat tego, jak wyzwać się z zastanych ograniczeń. Emancypacyjny model szkoły opiera się na założeniu, że społeczeństwo można zmienić dzięki edukacji, kiedy to szkoła jest zaangażowana w zmianę społeczną i włącza do swoich programów treści społeczne, polityczne, lingwistyczne, kulturalne i estetyczne. Nauczyciele są tu „agentami” tej zmiany, a aktywne jednostki mają możliwość uczestniczenia w kształtowaniu przeobrażeń rzeczywistości. Stwarzanie warunków do społecznego konstruowania znaczeń przez świadomych siebie ludzi angażujących się na rzecz lokalnych projektów, stanowi w ujęciu emancypacyjnym, istotę nauczania i uczenia się¹¹.

Charakteryzując szkolne środowisko uczenia się można, za Davidem Tuohy, posłużyć się pojęciem kultury szkoły, pod którym przywołany autor rozumie wytwory, wartości i założenia szkoły. Na *wytwory* składają się:

- rytuały (związane z realizacją harmonogramu zajęć, zwyczajów związanych z obchodzeniem świąt i uroczystości),
- role (wynikają z praw i obowiązków, jakie mają do spełnienia podmioty funkcjonujące w szkole: uczniowie, nauczyciele, rodzice, administracja) oraz
- normy (nakazy moralne obowiązujące członków szkolnej społeczności, zagrożone sankcjami w razie ich złamania lub niewypełnienia).

Wartości to oczekiwane pozytywne, acz zróżnicowane ze względu na kryterium powszechności stany rzeczy, które ukierunkowują działania zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Trzecim elementem określającym kulturę szkoły są *założenia*, tworzące ideologiczny fundament szkoły, a wypływające z funkcjonujących w niej koncepcji kształcenia oraz doświadczeń organizacyjnych tej instytucji. Dotyczą one, wg Tuohy’ego, związków szkoły z otoczeniem i związków między ludźmi, natury ludzkiej i natury ludzkich działań oraz prawdy i czasu¹².

¹¹ Ibidem, s. 115-116.

¹² D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002, s. 25-27.

Edukacja w Polsce: główne rozwiązania systemowe

Zasadnicze kwestie dotyczące bieżącego funkcjonowania polskiego systemu edukacji określają zapisy Konstytucji RP z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483)¹³, jak również Ustawy o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991 roku (z późniejszymi nowelizacjami (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425)¹⁴.

Za system edukacji, z wyjątkiem szkolnictwa wyższego, administrowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, odpowiada Ministerstwo Edukacji Narodowej. Podział kompetencji ministerialnych nastąpił dnia 5 maja 2006 r.

Zgodnie z zapisami ustawy o systemie oświaty, szkoły dzielą się na *publiczne* (w których kształcenie jest bezpłatne w zakresie realizacji podstawy programowej) i *niepubliczne* (płatne, realizujące zindywidualizowane programy nauczania, często jednak posiadające uprawnienia szkół publicznych¹⁵), wśród których wyróżnia się szkoły *prywatne*, *społeczne* i *szkoły prowadzone przez związki wyznaniowe*. Jeżeli szkoły niepubliczne posiadają uprawnienia szkół publicznych, są współfinansowane w ramach subwencji oświatowych przypadających na jednego ucznia, ze środków budżetowych, w takiej samej wysokości, jak ma to miejsce w szkołach publicznych.

Polityka edukacyjna prowadzona jest na poziomie centralnym, jednak działania administracyjno-organizacyjne zostały zdecentralizowane i przekazane władzom na szczeblu lokalnym: gminom (w przypadku przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów) i powiatom (w przypadku szkół ponadgimnazjalnych). Nadzór merytoryczny (z wyłączeniem studiów wyższych) sprawuje MEN, a w jego imieniu kuratoria oświaty. Tabela 1 zawiera schemat obowiązkowych (do 18 roku życia) i nadobowiązkowych etapów edukacyjnych polskiego systemu edukacji, wdrożony w 1999 roku.

Każdy etap edukacyjny kończy się egzaminem zewnętrznym, który

¹³ <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19970780483> [dostęp 1.02.2014].

¹⁴ <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> [dostęp 1.02.2014].

¹⁵ Art. 8 Ustawy o systemie oświaty z dn. 7 IX 1991r. mówi, że szkoła podstawowa i gimnazjum może być tylko szkołą publiczną lub niepubliczną o uprawnieniach szkoły publicznej. Z kolei minister właściwy do spraw oświaty i wychowania może, w drodze decyzji, nadać uprawnienia szkoły publicznej szkole nie spełniającej warunków szkoły publicznej, jeżeli uzna ją za eksperymentalną (art. 86). <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> [dostęp 2.02.2014].

pełni funkcje diagnostyczne, a w rzeczywistości często także selekcyjne. Sprawdziany i egzaminy zewnętrzne są przeprowadzane przez specjalnie w tym celu utworzone instytucje – 8 Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, które nadzoruje Centralna Komisja Egzaminacyjna. Zestawienie kolejnych egzaminów zewnętrznych i moment ich występowania prezentuje tabela 2.

Rok szkolny trwa od 1 września do 31 sierpnia roku następnego z tym, że zajęcia w szkole odbywają się średnio 38 tygodni (nie mniej niż 178 dni), od września do czerwca i są podzielone na dwa semestry. Lekcje przedmiotów obowiązkowych są realizowane 5 dni w tygodniu. Podstawowym kryterium przyporządkowania uczniów do klas jest wiek.

Tabela 1. Etapy edukacyjne w polskim systemie oświatowym.

ETAPY EDUKACYJNE w POLSCE		
O B O W I Ą Z K O W E	Odział przedszkolny (od r. 2004/2005 obowiązkowy)	Wiek: 6 lat
	Szkoła podstawowa	Wiek: 7-13 lat Etap I: nauczanie zintegrowane, Wiek: 7-10 lat Etap II: nauczanie przedmiotowe, wiek: 10-13 lat
	Gimnazjum (szkoła średnia I stopnia)	Wiek: 13-16 lat Etap III: nauczanie przedmiotowe

N A D O B O W I Ą Z K O W E	Szkoła ponadgimnazjalna:	Wiek: 16-20 lat Etap IV: nauczanie przedmiotowe
	(szkoły średnie II stopnia)	
	Liceum Ogólnokształcące (3l)	
	Liceum Profilowane (3l)	
	Technikum (4l)	
	Zasadnicza Szkoła Zawodowa (3l)	
	LO/Technikum uzupełniające (2/4l)	
	Szkoła policealna	Wiek: 19-21 lat
	Szkoła wyższa	Wiek: 19- 29 lat
	Uniwersytet	Studia I stopnia 3l studia zawodowe (lic/inż.)
Akademia	Studia II stopnia 2 l studia mgr <u>lub</u> 4,5-6 l studia mgr – jednolite	
Politechnika	Studia III stopnia 4l studia doktoranckie	
Wyższa Szkoła Zawodowa		

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Egzamin zewnętrzn na zakończenie etapów edukacyjnych

Moment przeprowadzania egzaminu	Nazwa egzaminu
po 3 kl. Szkoły podstawowej	ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów (OBUT; sprawdzian dobrowolny, ma charakter wyłącznie badawczy) ¹
po 6 kl. Szkoły podstawowej	egzamin szóstoklasisty
po 3 kl. Gimnazjum	test gimnazjalny
po 3 kl. LO, LP po 4 kl. Technikum	egzamin zawodowy i egzamin maturalny
po 3 kl. ZSZ	egzamin zawodowy

Źródło: opracowanie własne¹⁶

¹⁶ Na podst. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U. Nr 83, poz. 562, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20070830562> [dostęp 2.02.2014].

Na pierwszym etapie kształcenia podstawowego (kl.I-III) wszystkich przedmiotów uczy jeden nauczyciel z wyjątkiem zajęć z języka obcego (i nieobligatoryjnej religii/etyki), które są prowadzone przez nauczyciela przedmiotu. Nauczanie odbywa się w formie zintegrowanej, a począwszy od IV klasy – w podziale na przedmioty. Na I etapie kształcenia, nauczyciel nie ma obowiązku dzielić czasu pracy uczniów na 45-minutowe jednostki lekcyjne, tak jak ma to miejsce w klasach wyższych.

Klasa pierwsza nie może liczyć więcej niż 25 uczniów. Istnieje możliwość przekroczenia przez szkołę tego limitu i stworzenie klasy maksymalnie 27-osobowej, jednak wtedy musi być zatrudniony asystent nauczyciela¹⁷.

Rodzice sześciolatków już po rozpoczęciu roku szkolnego (do końca grudnia) mają prawo odroczyć obowiązek szkolny i przenieść dziecko do przedszkola, jednak w tym celu potrzebna jest opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej¹⁸.

Podstawy programowe dla nauczania zintegrowanego i przedmiotowego są takie same dla wszystkich uczniów i powstają na poziomie centralnym (są tworzone przez zespoły ekspertów powołane przez MEN).

Podręczniki szkolne mogą być wybierane przez nauczycieli z listy zatwierdzonej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej lub z uwzględnieniem podstawy programowej, samodzielnie przez nich tworzone. Zestaw programów nauczania obowiązujący w szkole zatwierdza dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej. Nauczyciele samodzielnie decydują też o stosowanych metodach nauczania czy wprowadzaniu innowacyjnych metod i technik nauczania¹⁹.

Poczynając od roku szkolnego 2015/2016 na dyrektorach szkół spoczywa obowiązek zapewniania kolejnym rocznikom uczniów bezpłatnego dostępu do podręczników, materiałów edukacyjnych lub materiałów ćwiczeniowych²⁰. Uczniowie niewidomi, słabowidzący, mający

¹⁷ Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 357).

¹⁸ <https://men.gov.pl> [dostęp 27.09.2015].

¹⁹ Za: <http://www.eurydice.org.pl> [dostęp 1.02.2014]. Eurydice, to istniejąca od 1980 r. sieć informacji o edukacji w Europie. Eurydice, pracując dla twórców polityki edukacyjnej i świata edukacji, przygotowuje i publikuje opisowe analizy systemów edukacji, studia porównawcze na tematy będące przedmiotem zainteresowania Unii Europejskiej i wskaźniki dotyczące różnych poziomów edukacji.

²⁰ Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 811). Rozwiązanie zaczyna obowiązywać od 1 IX 2015 r.

trudności w uczeniu się i/lub komunikowaniu się, w tym uczniowie niesłyszący i słabosłyszący, z upośledzeniem umysłowym, autyzmem i afazją, otrzymają bezpłatne adaptacje podręczników *Nasz elementarz* (klasa I SP) i *Nasza szkoła* (klasa II SP) opracowane na zlecenie i ze środków finansowych MEN²¹.

W tym samym roku szkolnym zostaną udostępnione na otwartej platformie bezpłatne e-podręczniki przeznaczone do 14 przedmiotów ogólnokształcących na wszystkich etapach edukacyjnych (62 e-podręczniki w podziale na kolejne klasy szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej). E-podręczniki będą dostępne online w każdym czasie zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli oraz wszystkich osób zainteresowanych ich wykorzystywaniem na urządzeniach stacjonarnych i mobilnych²².

Obowiązująca w szkołach, ujednolicona skala ocen, zawiera sześć poziomów kryterialnych wymagań, które kwalifikują ucznia do otrzymania poszczególnych ocen. Skonstruowanie i przedstawienie uczniom oraz ich rodzicom/opiekunom prawnym, obiektywnych standardów wymagań należy do nauczyciela każdego przedmiotu. Ich zestawienie zawiera tabela 3.

Tabela 3. Sześciostopniowa skala ocen w ujęciu kryterialnym.

Kryterium wymagań programowych	Ocena
-	niedostateczna (ndst/nd/1)
konieczne	dopuszczająca (dop/2)
podstawowe	dostateczna (dst/dt/3)
rozszerzające	dobra (db/4)
dopełniające	bardzo dobra (bdb/bd/5)
wykraczające	celująca (cel/6)

Źródło: opracowanie własne.²³

W klasach I-III szkoły podstawowej obowiązuje końcowa ocena opisowa, zaś sposób oceniania bieżącego w czasie trwania roku szkolnego

²¹ Ibidem.

²² <https://men.gov.pl/niezbednik> [dostęp 27.09.2015].

²³ Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r., op. cit.

oraz oceny śródroczne, określa statut szkoły.

Poczynając od roku szkolnego 2015/2016 nauczyciele starszych klas szkoły podstawowej (IV-VI) mogą stosować ocenę opisową w przypadku ocen bieżących i klasyfikacyjnych, ze wszystkich bądź wybranych przedmiotów – jeśli statut szkoły tak przewiduje²⁴.

Oceny z zachowania rozpinają się w skali: od najlepszej – wzorowej, przez bardzo dobrą, dobrą, poprawną, nieodpowiednią do nagannej. W szkole policealnej oceny z zachowania nie ustala się.

Edukacja alternatywna: dopełnienie edukacji tradycyjnej

Powszechność edukacji bezpośrednio związana z funkcjonującym w Polsce obowiązkiem szkolnym nie wymaga korzystania z oferty edukacyjnej systemowego, państwowego szkolnictwa publicznego. Przywoływane wyżej akty prawne (Konstytucja RP z 1997 roku, art. 70 i ustawa oświatowa z 1991 roku, art. 82) dają możliwość zakładania szkół i placówek niepublicznych instytucjom, a także osobom fizycznym i prawnym, a rodzicom możliwość wybierania dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Wielu rodziców, często rozczarowanych jakością oferty dydaktycznej i wychowawczej oficjalnego nurtu edukacji publicznej (niewłaściwy dobór treści programowych zbędnych lub nadmiernie fragmentaryzujących obraz świata poznawanego przez dziecko, dominacja selektywnej funkcji szkoły, zamiast kooperacyjnej i wspierającej indywidualne potencjały każdego ucznia, brak klarowności światopoglądowej lub religijnej) poszukuje i korzysta z rozwiązań proponowanych przez szkoły i placówki edukacji alternatywnej.

Mianem alternatywnego określa się często to, co jest odmienne, bądź nawet pozostaje w opozycji do dominującego. Trafne znaczeniowo ujęcie edukacji alternatywnej zaproponował K. Konarzewski pisząc, iż „przy szerokim rozumieniu edukacji, w którym zawierają się zarazem formy praktyki i formy myśli, które tę praktykę legitymizują, edukacja alternatywna obejmowałaby wszystkie formy oświatowego działania i myślenia, świadomie odróżniające się od praktyk i teorii dominujących w określonym czasie i miejscu. Jeśli uznać, że formy dominujące reprezentują standard większości społeczeństwa, edukację alternatywną

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 843).

można nazwać edukacją mniejszościową²⁵. Słowa te znajdują rzeczywiste uzasadnienie, jeśli weźmiemy pod uwagę statystyki podające, iż w roku szkolnym 2011/2012 tylko 3% polskich uczniów korzystało z możliwości realizacji obowiązku szkolnego poza szkołami publicznymi.²⁶ Trzeba tu jednak zauważyć, że owa mniejszościowa edukacja może mieć miejsce nie tylko w szkołach niepaństwowych, ale także w niektórych szkołach państwowych²⁷ (np. tych, które realizują eksperymentalne rozwiązania w postaci szkół autorskich i klas alternatywnych oraz programów autorskich²⁸). Do elementów wyróżniających placówki alternatywne spośród tradycyjnych, należeć będą: odmienny sposób organizacji kształcenia, zmienione treści lub cele kształcenia, niestandardowe rozwiązania w zakresie środowiska edukacyjnego (infrastruktura i relacje międzyosobowe) czy odmiennie sposoby oceniania²⁹.

Podając próbę syntetycznego ujęcia specyfiki założeń edukacji alternatywnej, można za R. Więckowskim wskazać na takie istotne kwestie, jak:

- humanizacja edukacji, która kultywując indywidualne zróżnicowania, nie tyle będzie tworzyć dziecko, co pomagać mu w tworzeniu siebie, koncentrując się na poznawaniu i zaspokajaniu potrzeb dzieci;
- zastępowanie tradycyjnie pojmowanego nauczania i specyficznych dla niego metod takimi, które wspierają aktywność poznawczą dzieci;
- odmienne od tradycyjnego pojmowanie relacji pomiędzy przymusem zewnętrznym, zakotwiczonym w państwowym systemie oświaty i przymusem wewnętrznym wynikającym z wewnętrznych impulsów do działania i kierunkowania potrzeb poznawczych;
- zmienione podejście do funkcji programu (z realizacyjnej – opartej na „przerabianiu materiału”, na interpretacyjną – wykorzystującą treści programowe do wspierania potrzeb i aktywności dzieci);

²⁵ K. Konarzewski, *Edukacja alternatywna a zmiana oświatowa* [w:] „Społeczeństwo otwarte”, 1995, 11, s. 31.

²⁶ Eurydice, op. cit.

²⁷ B. Śliwowski, *Szkoły autorskie w Polsce*, http://www.eid.edu.pl/archiwum/1998,96/kwiecien,138/szkoły_autorskie_w_polsce,703.html [dostęp 2.02.2014].

²⁸ Ibidem.

²⁹ B. Śliwowski, *Pedagogika alternatywna* [w:] B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańsk 2010, s. 445.

- odchodzenie od klasowo-lekcyjnego układu form organizacyjnych pracy szkoły na rzecz takiego, który umożliwi wielokierunkową stymulację aktywności dzieci, nie ograniczoną ramami czasu i przedmiotu,³⁰ a „kształcenie otwarte jest na przestrzeń pozaklasową i pozaszkolną”³¹.

Szkoły alternatywne, niezależnie od tego, czy opierają się na odmiennościach organizacyjnych, metodycznych czy programowych, jak za K. Rýdlem wskazuje B. Śliwerski, spełniają trzy zasadnicze funkcje:

1. *funkcja kompensacyjna* – wypełniająca braki w istniejących typach szkół, zaspokajająca te potrzeby, których nie zaspokajają szkoły tradycyjne;

2. *funkcja dywersyfikacyjna* – realizująca społeczną ideę pluralizmu edukacyjnego;

3. *funkcja innowacyjna* – najważniejsza, związana z tworzeniem obszaru możliwości realizowania eksperymentów i innowacji pedagogicznych³².

Przestrzeń realizacyjna rzeczywiście jest, trzeba jednak mieć świadomość warunków³³, jakie należy spełnić, aby móc w niej zaistnieć, wdrażając w życie twórcze podejścia do kształcenia i wychowania,

³⁰ R. Więckowski, *Edukacja alternatywna, jej istota, podstawowe problemy* [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1995, s. 24-25.

³¹ B. Śliwerski, *Pedagogika...*, op. cit. s. 452.

³² Ibidem, s. 460.

³³ Wdrażana innowacja pedagogiczna nie może: prowadzić do zmiany typu szkoły, naruszać zasady powszechności dostępu uczniów do nauki i uprawnień ucznia do bezpłatnej nauki, wychowania i opieki w zakresie ustalonym w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, a także w zakresie uzyskania wiadomości i umiejętności niezbędnych do ukończenia danego typu szkoły oraz warunków i sposobu przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów określonych w odrębnych przepisach, powodować przekroczenia limitu tygodniowego wymiaru godzin zajęć edukacyjnych dla ucznia, o którym mowa w obowiązujących rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, powodować konieczności zatrudnienia nauczycieli bez kwalifikacji o których mowa w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli [za:] <http://kuratorium.krakow.pl/user/2012/12/d2012122123.pdf> [dostęp 1.02.2014]. Jak pokazują jednak dane zawarte w rejestrze innowacji i eksperymentów pedagogicznych przykładowo przywołanego Mazowieckiego Kuratorium Oświaty, te rozbudowane warunki prowadzenia w/w działalności, nie stanowią przeszkody w tym zakresie. Uwzględniają one 1565 pozycji za okres 1.09.2003 – 3.03.2014 (daty określają moment rozpoczęcia innowacji) <http://www.kuratorium.waw.pl/ankieta/innowacje> [dostęp 1.02.2014].

które będą miały charakter innowacyjny lub eksperymentalny. Poprzez *innowacje*, rozumieć należy nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły. *Eksperymentem pedagogicznym*, z kolei są te działania służące podnoszeniu skuteczności kształcenia w szkole, w ramach których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania, prowadzone pod opieką jednostki naukowej³⁴.

Edukacja alternatywna względem nurtu tradycyjnego, przyciąga wszystkich, którzy są zainteresowani nowymi (lepszymi?) możliwościami rozwoju osobowości młodego człowieka i zdobywania przez niego wykształcenia w sposób odmienny od tego znanego modelu (jak niektórzy mówią: represyjno-opresyjnego), ale usankcjonowanego (wielowiekową) tradycją i względną skutecznością.

Nietradycyjne/alternatywne formy realizacji obowiązku szkolnego w Polsce

Edukacja domowa (*homeeducation, homeschooling*) jest legalną w Polsce możliwością realizowania przez dziecko obowiązku szkolnego poza szkołą, to jest poza schematem oficjalnego systemu edukacji. Odbyna się to na mocy konstytucyjnego³⁵ i ustawowego³⁶ prawa

³⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. z 2002 r. Nr 56, poz. 506), http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_pr_1997-2006/rozp_154.php?wrapper=test, [dostęp 2.02.2014]

³⁵ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 2 kwietnia 1997 r., Roz. II, art. 70.; pkt. 1.: Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 r.ż. jest obowiązkowa. Sposób wykonania obowiązku szkolnego określa ustawa (...) pkt. 3: „Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa”, <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> [dostęp 1.02.2014].

³⁶ Ustawa o systemie oświaty z dn. 7 września 1991r., art. 8: „Na wniosek rodziców dyrektor odpowiednio publicznego lub niepublicznego przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, do której dziecko zostało przyjęte, może zezwolić, w drodze decyzji, na spełnianie przez dziecko odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3, poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym lub inną formą wychowania przed-szkolnego i obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą”, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> [dostęp: 1.02.2014].

rodziców do wyboru edukacji dla swoich dzieci. Taka forma kształcenia może być wdrożona, kiedy dyrektor szkoły, w rejonie której zamieszkuje dziecko, wyda decyzję odnośnie takiej formy edukacji, w której nie musi ono chodzić do szkoły, a rolę jego nauczycieli pełnią rodzice, bądź inne wyznaczone przez nich osoby. Zgoda taka zostaje wydana na podstawie dostarczonych przez rodziców dokumentów (wniosek o wydanie zezwolenia złożony do dnia 31 maja; opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej; oświadczenie rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia; zobowiązanie rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych)³⁷. Co istotne, rodzice wnoszący o możliwość prowadzenia edukacji domowej, nie muszą legitymować się kwalifikacjami pedagogicznymi.

Dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą, otrzymuje świadectwo ukończenia poszczególnych klas danej szkoły, po zdaniu egzaminów klasyfikacyjnych z zakresu części podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia, uzgodnionej na dany rok szkolny z dyrektorem szkoły, przeprowadzonych zgodnie z przepisami wydanymi (na podstawie art. 22 ust. 2 pkt. 4) przez szkołę, której dyrektor zezwolił na spełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą. Dziecku takiemu nie ustala się oceny zachowania³⁸. Otrzymuje ono prawo do uczestniczenia w różnych zajęciach pozalekcyjnych, jakie odbywają się w szkole oraz posługiwania się legitymacją szkolną i korzystania na tej podstawie z ulg wynikających z jej posiadania (np. obniżone ceny biletów).

W organizacji edukacji domowej najczęściej nie uwzględnia się typowych dla szkoły zasad (dzwonki, 45-minutowe klasowe lekcje odbywane wg ustalonego trybu)³⁹. Jak pisze M. Budajczak, „możliwości przestrzenne edukacji domowej, wbrew jej nazwie, od domu się dopiero zaczynają. Jest to forma kształcenia wyjątkowo „mobilna”, otwarta na środowisko (...) nie jest „przywiązana” do jednego miejsca”⁴⁰.

³⁷ Ustawa o systemie oświaty z dn. 7 września 1991 r., znowelizowana 23 stycznia 2009 r.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Wśród form edukacji domowej przyjmowanych przez niektórych rodziców stosuje się czasem rozwiązanie nazywane *szkole-w-domu*, polegające na przeniesieniu tradycyjnych (szkolnych) praktyk edukacyjnych do nauczania w domu.

⁴⁰ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004, s. 97.

W domowej nauce uwzględnia się indywidualne tempo pracy dzieci, ich możliwości i zainteresowania. Czas nauki traktowany jest elastycznie – przeważnie są to 3-4 godziny dziennie zwłaszcza rano (respektuje się zwykle fizjologiczny rytm okołodobowej wydolności organizmu). Nie występuje wiekowa homogeniczność uczniów (jeśli rodzice edukują domowo więcej niż jedno dziecko), nie ma także obowiązku posługiwania się jednym podręcznikiem przedmiotowym.

Rodzice edukacji domowej, chcący mieć rzeczywisty wkład w wielostronny rozwój swoich dzieci i posiadają ku temu możliwości, nie tylko odnoszące się do ich potencjału intelektualnego i metodycznego, ale także finansowego, dzięki rozwiązaniom, jakie daje legislacyjna sytuacja edukacyjnych możliwości realizowanych poza głównym nurtem systemu oświaty, mogą z niego korzystać.

Przykładem funkcjonowania w formule edukacji odnoszącej się do pozatradycyjnego kształcenia, są także **szkoły demokratyczne**. Na świecie istnieje ich ponad 200, w Polsce – pierwsze pięć rozpoczęło działalność w roku szkolnym 2013/2014. Każda ze szkół ma swoją specyfikę i sposób działania wynikający głównie z lokalnej kultury, jednak ich wspólną cechą jest to, że traktują dzieci, jako równoprawnych członków szkolnej społeczności⁴¹.

Założenia niestandardowego podejścia do uczenia się i nauczania w szkole demokratycznej zostaną przedstawione na przykładzie jednej z nich: poznańskiej szkoły „Trampolina”⁴². Jej uruchomienie jest efektem działań grupy rodziców, przyszłych pracowników szkoły i wolontariuszy, wspieranych także przez *Fundację Edukacja Demokratyczna* oraz *European Democratic Education Community* (organizacja skupiająca szkoły demokratyczne z całej Europy).

W celu zapewnienia uczniom zindywidualizowanej nauki, szkoła korzysta z formuły „edukacji pozaszkolnej”, określonej w ustawie o systemie oświaty, w której uczeń zwolniony jest z obowiązku uczęszczania do tradycyjnej szkoły. Obowiązek szkolny z kolei, wypełniany

⁴¹ Pierwsze szkoły demokratyczne w Polsce, to: Trampolina (Poznań), Przyjazna Szkoła (Łódź), Odpowiedzialna Szkoła (Warszawa, Bielany), Wolna Szkoła Demokratyczna (Warszawa, Ursynów), Grupa Unschoolingowa Fundacji Bullerbyn (Świętochów k/Warszawy). Za: <http://www.edukacjademokratyczna.pl/lista-szkol-demokratycznych-na-swiecie> [dostęp 1.02.2014].

⁴² Informacje o założeniach, działalności i specyfice funkcjonowania Szkoły „Trampolina” w Poznaniu, zaczerpnięto ze strony internetowej <http://trampolina.szkoła.pl>, [dostęp 1.02.2014].

jest poprzez coroczne, zdawanie przez ucznia egzaminów w zakresie określonym podstawą programową MEN (podobnie, jak ma to miejsce w przypadku edukacji domowej). Zaliczenie egzaminów umożliwia kontynuowanie tej formy edukacji w kolejnym roku. Na zakończenie każdego roku szkolnego uczniowie otrzymują standardowe, państwowe świadectwa szkolne. Są one wystawiane przez współpracujące ze szkołą demokratyczną tradycyjne szkoły, których nauczyciele przeprowadzają egzaminy klasyfikacyjne. Na każdym etapie edukacji szkolnej (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum), uczniowie mogą dołączyć do „Trampoliny” lub przenieść się z niej do tradycyjnej szkoły.

Fakt, że Szkoła „Trampolina” oparta jest na edukacji demokratycznej, oznacza, że stwarza swoim uczniom możliwość świadomego uczenia się z własnej woli w społeczności, w której wszyscy uczniowie i pracownicy mają równe prawa, i taki sam głos w ich ustanawianiu. Prawa te uchwalane są przez Zebranie Szkolne. Wskutek tego, wszyscy (uczniowie i pracownicy) czują się współodpowiedzialni za szkołę i panujący w niej ład.

W szkole każdy jest wolny, tzn. nikt nie ma nad nikim władzy. Wolność nie oznacza jednak dowolności robienia wszystkiego. Jest ograniczana prawami szkoły oraz prawami innych, równych sobie członków społeczności. Dzieci z akceptacją stosują zasady, w których wypracowaniu same uczestniczą.

Zajęcia nie są obowiązkowe. Szkoła ma charakter środowiska rozwojowego, w którym uspołecznienie zachodzi w sposób naturalny. W praktyce oznacza to, że w szkole dzieci i młodzież same decydują, na co przeznaczają czas. Uczą się dzięki temu odpowiedzialności za dokonane wybory i podjęte decyzje. Do szkoły przyjmowane są dzieci w wieku od 5 do 18 roku życia i mogą kontynuować naukę do wieku maturalnego. Szkoła pracuje w godz. 8.00 do 17.00 i w tym czasie każdy uczeń może przebywać w szkole i korzystać z możliwości, jakie stwarza jej środowisko rozwojowe.

Role pełnione przez pracowników szkoły są zróżnicowane. Są to *mentorzy*, (inspirujący i wspierający całościowy rozwój dziecka, holistycznie podchodzący do edukacji, postępujący zgodnie z deklarowanymi wartościami), *nauczyciele przedmiotowi* (pomagający uczniom uzyskać wiedzę i umiejętności w konkretnym oczekiwany przez nich zakresie; muszą być kompetentni (faktycznie a nie formalnie) w zakresie swojej oferty i gotowi na jej poszerzanie; nie oceniają dziecka bez

jego zgody) i *opiekunowie szkoły* (dbający o jej sprawne funkcjonowanie). Oprócz stałych pracowników szkoły mogą w niej pracować również pracownicy czasowi i wolontariusze. Oczekuje się, że w podejściu i postępowaniu każdego pracownika, będą obecne takie wartości jak: wrażliwość, szacunek, zaufanie, uczciwość, otwartość, szczerowość, tolerancja, solidarność, odpowiedzialność, determinacja w działaniu i stała gotowość do rozwoju. Zadaniem pracowników Szkoły jest pomagać uczniom w samorozwoju – w uzyskiwaniu samoświadomości, samodzielności i odpowiedzialności.

Zakończenie

Tradycja kontra nowoczesność to relacja, której realizowanie jest podstawowym warunkiem rozwoju, rozumianego w każdej niemal dziedzinie jako postęp strukturalny i organizacyjny. Dotyczy więc także i tych działań, które związane są z szeroko rozumianym kształceniem.

Alvin Toffler, amerykański futurolog, znany z prac na temat cyfrowej rewolucji i rewolucji komunikacyjnej stwierdził, że „analfabetą w 21 wieku będzie nie ten, kto nie będzie potrafił pisać i czytać, ale ten, kto nie będzie umiał, uczyć się, przeuczać i zapominać”⁴³. Nabywanie tych kompetencji może odbywać się w różny sposób, dzięki pluralizmowi edukacyjnemu, jaki zapewniają współczesne rozwiązania ustawowo-prawne w obszarze oświaty i edukacji. Zapewnienie możliwości dokonywania indywidualnych wyborów odnośnie sposobu i miejsca realizacji przez dziecko obowiązku szkolnego sprawia, że coraz większa liczba rodziców z głębokim namysłem podejmuje decyzję o tym, czy skorzystać z różnorodnych ofert szkolnictwa publicznego bądź niepublicznego w ramach państwowego systemu edukacji, czy wybrać jedną z wielu propozycji tzw. edukacji pozaszkolnej (według tradycyjnego rozumienia szkoły).

Co szczególnie istotne, zdecydowana większość tych rozwiązań, niezależnie od proponowanej filozofii kształcenia, pozwala uczącym się nabyć wiedzę, ukształtować postawy i uzyskać zdolność do funkcjonowania w świecie, który stale zmieniając się, wymusza skutecznianie stale realizowanych działań adaptacyjnych.

⁴³ Veen W., B. Vrakking, *Homo Zappiens: Growing Up in a Digital Age*, Cornwall, 1996, s. 111.

Bibliografia

- Budajczak M., *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999.
- Davies I. K., *Objectives in Curriculum Design*, McGraw-Hill, New York & London 1976.
- Gołębniak B. D., *Szkoła wspomagająca rozwój* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwierski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2006.
- Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003.
- Janowski A., *Pedagogika praktyczna*, Warszawa 2004.
- Koc R., *Szkoła jako organizacja ucząca się* [w:] S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Warszawa 2010.
- Konarzewski K., *Edukacja alternatywna a zmiana oświatowa* [w:] „Społeczeństwo otwarte”, 1995, 11, s. 31.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r.* Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, Dz.U. Nr 83, poz. 562.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki*, Dz. U. z 2002 r. Nr 56, poz. 506.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*, Dz.U. poz. 843.
- Śliwierski B., *Pedagogika alternatywna* [w:] B. Śliwierski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańsk 2010.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425.
- Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw Dz.U. poz. 357.
- Veen W., Vrakking B., *Homo Zappiens: Growing Up in a Digital Age*, Cornwall 1996.

Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002.

Więckowski R., *Edukacja alternatywna, jej istota, podstawowe problemy*. [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1995.

Netografia

<http://www.eurydice.org.pl> [dostęp 1.02.2014].

<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19970780483> [dostęp 1.02.2014].

<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20070830562> [dostęp 2.02.2014].

http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_pr_1997-2006/rozp_154.php?wrap-per=test [dostęp 2.02.2014].

<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> [dostęp 2.02.2014].

http://www.eid.edu.pl/archiwum/1998,96/kwiecien,138/szkoly_autorskie_w_polsce,703.html [dostęp 2.02.2014].

<http://kuratorium.krakow.pl/user/2012/12/d2012122123.pdf> [dostęp 2.02.2014].

<http://www.kuratorium.waw.pl/ankieta/innowacje> [dostęp 1.02.2014].

<http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> [dostęp 1.02.2014].

<http://www.edukacjademokratyczna.pl/lista-szkol-demokratycznych-na-swiecie> [dostęp 1.02.2014].

<http://trampolina.szkoła.pl> [dostęp 1.02.2014].

<https://men.gov.pl/> [dostęp 1.02.2014].

http://www.obut.edu.pl/artykuly/files/opis_badania_OBUT_2014.pdf, [dostęp 1.09.2014].

Anna Fitak, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, była nauczycielka języka angielskiego oraz czynny tłumacz. Po zakończeniu pracy akademickiej w dziedzinie pedagogiki w 2015 r. zajmuje się tworzeniem i prowadzeniem szkoleń dla przyszłych tłumaczy. Zainteresowania badawcze to metodologia nauk społecznych oraz psychologia uczenia się.

Rafał Głębocki jest absolwentem filologii angielskiej i studiów Executive MBA na Wydziale Informatyki i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej oraz Institute of Business Studies of Central Connecticut State University. Pełni funkcję projektanta środowisk uczenia się, a także osoby odpowiedzialnej za prace analityczne i wdrażanie systemów online. Jest autorem opracowań metodycznych. Prowadzi projekty ICT na zlecenie przedsiębiorstw i uniwersytetów. Jego zainteresowania badawcze skupiają się na problematyce modeli edukacyjnych w społeczeństwie sieci.

Monika Jakubowska, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Ewaluacji Instytucji Edukacyjnych na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, magister etnologii. Prowadzi badania edukacyjne, między innymi monitoring umiejętności szkolnych i badania kultury szkoły. Współpracuje z placówkami edukacyjnymi, wspierając pracę nauczycieli i dyrekcji. Prowadzi szkolenia dla nauczycieli i rodziców z zakresu wychowania w oparciu o założenia antropologii personalistycznej.

Stanisław Kowal, doktor nauk humanistycznych, pedagog, kierownik Studium Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Główny obszar zainteresowań badawczych związany jest z teorią wychowania i pedeutologią, a ostatnio szczególnie z koncepcją edukacji spersonalizowanej. Zajmuje się badaniem praktycznych realizacji idei edukacji opartej o założenia personalizmu, a także prowadzi badania skuteczności rozwiązań edukacyjnych ufundowanych na koncepcji edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć.

Anna Kwatera, adiunkt w Studium Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, pedagog w zakresie specjalności: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza oraz pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Zainteresowania naukowe i badawcze: zagadnienia pedeutologiczne oraz dydaktyczne, kształcenie kreatywności w kontekście efektów edukacyjnych; programowe, organizacyjne i metodyczne działania innowacyjne w szkole.

Dobrochna Lama ukończyła Wydział Farmacji na Uniwersytecie w Sydney (Australia) w 1992 roku, uzyskując tytuł magistra farmacji, który nostryfikowała na Wydziale Farmacji Akademii Medycznej w Poznaniu. Ukończyła podyplomowe studia z pedagogiki w Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Całą karierę zawodową związała z zawodem nauczyciela, ucząc języka angielskiego na różnych poziomach edukacji. W latach 2004-2012 pełniła funkcję dyrektora przedszkola, szkoły podstawowej i gimnazjum „Strumienie” Stowarzyszenia STERNIK.

Magdalena Lubińska-Bogacka, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydział Pedagogiczny. Specjalizuje się w pedagogice społecznej oraz w wieloaspektowych działaniach znajdujących się w obszarze pracy socjalnej, a zwłaszcza aspektów dotyczących pracy i diagnozy społecznej rodziny. Biegły sądowy z zakresu diagnozy dysfunkcyjności rodziny i dziecka krzywdzonego. Autorka kilkudziesięciu artykułów i pięciu pozycji zwartych dotyczących funkcjonowania środowisk wychowawczych.

Joanna Małgorzata Łukasik, doktor habilitowany, pedagog, pedeutolog, socjoterapeuta, teoretyk oraz wieloletni praktyk. Pracuje w Instytucie Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie. Od połowy lat 90 w swojej pracy naukowej koncentruje się głównie na życiu codziennym nauczycieli. Pierwsza praca badawcza poruszała problematykę dialogu między nauczycielem a uczniem w szkole, kolejne zaś pracy zawodowej i życia rodzinnego nauczycieli. Obecnie prowadzi badania nad codziennością życia nauczycieli. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się również wokół pracy wychowawczej nauczycieli, efektywności metod aktywizujących w procesie nauczania – uczenia się oraz motywowania uczniów do nauki.

Małgorzata Mądry-Kupiec, adiunkt w Studium Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, pedagog, psycholog, zajmuje się tematyką komunikacji interpersonalnej, specyfiką relacji nauczyciel – uczeń, pracą z dzieckiem w nurcie psychoanalitycznym.

Iwona Ocetkiewicz, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół pedagogiki społecznej i socjologii edukacji. Autorka wielu publikacji polskich i zagranicznych. Członkini rad redakcyjnych czasopism, a także CESE (Comparative Education Society in Europe). Wykonawca i koordynatorka w polskich i zagranicznych projektach badawczych.

Sylwia Skupień, studentka V roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, absolwentka licznych kursów i warsztatów z zakresu animacji zabawy dla dzieci, od niedawna pracownik krakowskiego przedszkola „Źródło”.

Katarzyna Szymala, absolwentka filologii polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Od dziesięciu lat związana z obszarem edukacji oraz inicjatyw na rzecz rodziny. Obecnie pracuje w Szkole Podstawowej, Gimnazjum i Liceum „Strumienie” Stowarzyszenia STERNIK w Józefowie, gdzie zajmuje się tutoringiem rodzinnym oraz kształceniem nauczycieli w zakresie kompetencji wychowawczych. Publikowała w „Ruchu Pedagogicznym”, „Studiach z Teorii Wychowania” oraz „Parzeji”. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół filozofii edukacji, polityki oświatowej, a także teorii oraz praktyki wychowania.

Ewa Zawisza, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Studium Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Pedagogicznego, logopeda, certyfikowany terapeuta Metody Krakowskiej pracująca z dziećmi z zaburzeniami komunikacji językowej w tym szczególnie z autyzmem, zespołem Aspergera i afazją.

Roman Utracki (opl_6bdsz@interia.pl)

Publikacja ta stanowi własność intelektualną Autora oraz wydawcy, wykorzystanie jej niezgodnie z przyjętymi normami poszanowania praw autorskich jest zabronione. Kupując niniejszą publikację zgadzasz się szanować prawa autora do wynagrodzenia i oświadczasz, że nie będziesz rozpowszechniać w sposób nielegalny jej kopii. Pamiętaj, że zakupiony egzemplarz zawiera Twoje dane, co ułatwi jednoznaczne zidentyfikowanie sprawcy piractwa, które jest przestępstwem.

Wszelkie prawa zastrzeżone.

All rights reserved.

Redakcja wydawnictwa e-bookowo