

BIBLIOTEKA WSPÓŁCZESNEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

TOM II

SZKOŁA TWÓRCZA W ODTWÓRCZYM ŚWIECIE

POD REDAKCJĄ

JANA KRUKOWSKIEGO I ANNY WŁOCH

KRAKÓW 2013

**SZKOŁA TWÓRCZA
W
ODTWÓRCZYM ŚWIECIE**

Biblioteka
Współczesnej Myśli Pedagogicznej
Tom II

**SZKOŁA TWÓRCZA
W
ODTWÓRCZYM ŚWIECIE**

pod redakcją
Jana Krukowskiego
i Anny Włoch

Kraków 2013

Seria:
Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej
Tom II

Rada Naukowa Serii

Ireneusz Kawecki – przewodniczący,
Katarzyna Dormus, Kas Mazurek (Uniwersytet Lethbridge),
Nadieżda Łucan (Uniwersytet Przykarpacki Iwano-Frankowsk), Bożena Muchacka,
Jiří Prokop (Uniwersytet Karola w Pradze), Zofia Szarota, Mirosław J. Szymański

Sekretarz Serii

Ryszard Ślęczka

Recenzent

Paweł Czarnecki

Redaktor tomu

Marta Łukaszczyk

© Copyright by Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2013

ISSN 2300-2689

ISBN 978-83-935373-4-1

Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

tel. 12 662 61 06, fax 12 662 61 05, dziekanat@krakow.pl, www.wp.up.krakow.pl

Spis treści

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Wprowadzenie | 9 |
| Część I | |
| RYSZARD KUCHA Jak być twórczym nauczycielem w odtwórczym świecie szkoły i edukacji? | 14 |
| DOROTA GĘBUŚ Realizowanie idei podmiotowości w twórczych działaniach nauczyciela – od założeń teoretycznych do praktyki pedagogicznej..... | 33 |
| MAGDALENA KUCHA Współczesna szkoła twórcza w świetle obowiązujących norm prawnych (między marzeniem a rzeczywistością)..... | 49 |
| EWA FRANKIEWICZ Współczesny twórczy nauczyciel a internetowa blokada intelektu..... | 59 |
| RENATA KOWALCZYK O hermeneutyce i edukacji w czasach popkultury..... | 74 |
| SNEZANA STAVREVA VESELINOVSKA, SNEZANA KIROVA From traditional to modern concepts of teaching contents of the subjects the world around us and nature and society | 85 |
| Część II | |
| Ks. EDWARD WALEWANDER <i>O duszy nauczycielstwa</i> – przed stu laty i dziś | 96 |
| ELŻBIETA DOLATA „Miłość dusz ludzkich” podstawą działalności nauczycielskiej w „szkole twórczej” | 104 |
| KATARZYNA KOCHAN Nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – portret własny | 122 |
| EVA FRÝDKOVÁ Pregraduálna príprava učiteľov na spoluprácu s rodinou žiaka..... | 138 |
| TANYA RAVCHYNA Ідея посередництва у контексті підготовки учителів | 148 |
| LARYSA KOVALCHUK Педагогічні здібності як інтегрований чинник формування культури професійного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін | 156 |
| HALYNA PYATAKOVA Розвиток креативних здібностей студентів-філологів у процесі педагогічної підготовки..... | 169 |
| ADRIANNA SARNAT-CIĄSTKO Tutoring artystyczny w oczach tutorów Autorskiego Liceum Artystycznego i Akademickiego ALA w Częstochowie..... | 184 |
| EDYTA WIDAWSKA Nauczyciel – animator. Rzecz o wykorzystaniu warsztatu animacji społecznej w pracy dydaktycznej | 200 |
| MIROŚŁAWA BRASŁAWSKA-HAQUE Kompetencje terapeutyczne współczesnego nauczyciela | 215 |
| MAŁGORZATA GAWLE-WIERNASZ Oddziaływania wychowawczo-dydaktyczne a miłość pedagogiczna..... | 226 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| AGNIESZKA ZAJĄC | |
| Etyczny wymiar osobowości a moralne zachowania nauczyciela – wychowawcy..... | 241 |
| DOROTA KIEŁB-GRABARCZYK | |
| Osobowość nauczyciela – wychowawcy w zmiennych i dynamicznych warunkach życia społecznego | 251 |
| BEATA JAKIMIUK | |
| Edukacja przez całe życie jako czynnik rozwoju osobowości zawodowej nauczyciela | 261 |
| WIEŚLAW LESNER | |
| Wypalenie zawodowe nauczyciela skutkiem długotrwałego stresu zawodowego..... | 281 |
| JADWIGA SUCHMIEL | |
| Nauczyciel akademicki w autobiografiach naukowych..... | 287 |
| MARIYA SHVED | |
| Антропологічний вимір навчально-виховного процесу вищої школи | 301 |
| MARIANA SIROTOVÁ | |
| Vysokoškolský učiteľ – vzdelávateľ v pregraduálnej príprave učiteľov..... | 310 |
| SHUNJI TANABE | |
| The continuing education of teachers in Japan..... | 319 |
| MARIYA CHEPIL | |
| Tradycja i nowoczesność w edukacji nauczycielskiej w uniwersytetach współczesnej Ukrainy | 323 |
| OKSANA TOKARENKO | |
| Współczesny model kształcenia nauczycieli na Ukrainie i w Polsce – aspekt porównawczy..... | 338 |
| KAZIMIERZ JURZYSTA | |
| Kierunki i perspektywy zmian w kształceniu pedagogów | 347 |
| Część III | |
| ANDRZEJ J. SOWIŃSKI | |
| Podmiotowy charakter stosunku wychowawczego..... | 362 |
| MAGDALENA MALIK | |
| Klasa szkolna – lustro wychowawcy dla jego osiągnięć i porażek..... | 372 |
| KATARZYNA GAL | |
| Realność podmiotowości ucznia wobec nierówności płciowych w klasie szkolnej | 384 |
| MAGDALENA FATYGA | |
| Oczekiwania uczniów objętych nauczaniem indywidualnym wobec nauczyciela..... | 390 |
| DANUTA APANEL | |
| Nauczyciel wspomagający w kształceniu integracyjnym i inkluzyjnym – rola, zadania, dyspozycje osobowościowe..... | 398 |
| JOANNA SZOSTAK | |
| Podmiotowość uczniów niepełnosprawnych w szkołach specjalnych, masowych oraz integracyjnych | 415 |
| ANNA NOWORYTA | |
| Podmiotowość ucznia zdolnego – ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi | 430 |
| SYLWIA KITA | |
| Szkoła wobec społecznych zachowań uczniów..... | 445 |
| EVA SMETANOVÁ | |
| Kreatívne písanie a jeho význam pri vyučovaní cudzieho jazyka | 464 |
| KAS MAZUREK, MARGRET A. WINZER | |
| Czy biurokracja oświatowa może wspierać kreatywną alternatywę dla tradycyjnej szkoły? | 467 |
| ORESTA CHEPIL | |
| Zasady partnerstwa wychowawczego i ich realizacja w austriackich Wioskach Dziecięcych SOS.... | 476 |
| JUSTYNA WOJNIAK | |
| Polityka państw członkowskich i prawne instrumenty Unii Europejskiej na rzecz równouprawnienia płci w edukacji | 487 |

Contents

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introduction..... | 9 |
| Część I | |
| RYSZARD KUCHA How to be a creative teacher in the imitative world of today's school and education?..... | 14 |
| DOROTA GĘBUŚ The idea of subjectivity in the teaching of creative activities – from theory to teaching practice..... | 33 |
| MAGDALENA KUCHA The contemporary creative schooling in the light of valid legal law regulations (between dream and reality) | 49 |
| EWA FRANKIEWICZ A contemporary creative teacher and the internet blocking of the mind | 59 |
| RENATA KOWALCZYK On hermeneutics and education in the times of pop culture | 74 |
| SNEZANA STAVREVA VESELINOVSKA, SNEZANA KIROVA From traditional to modern concepts of teaching contents of the subjects the world around us and nature and society..... | 85 |
| Część II | |
| Ks. EDWARD WALEWANDER <i>On the teacher's soul</i> – a hundred years ago and today | 96 |
| ELŻBIETA DOLATA “Love of human souls” as the basis of teachers’ activity in “the creative school” | 104 |
| KATARZYNA KOCHAN Teachers of early education – portrait of them | 122 |
| EVA FRÝDKOVÁ Undergraduate teacher training to cooperate with pupils’ families..... | 138 |
| TANYA RAVCHYNA The idea of mediation in the context of teacher preparation | 148 |
| LARYSA KOVALCHUK Pedagogical abilities as an integrated factor of culture formation of professional thinking of future teachers of sciences..... | 156 |
| HALYNA PYATAKOVA The development of creative capacity of students of philology during the process of pedagogical preparation..... | 169 |
| ADRIANNA SARNAT-CIASTKO The method of artistic tutoring in opinions of tutors from Artistic and Academic Secondary School ALA in Częstochowa | 184 |
| EDYTA WIDAWSKA Teacher – animator. Something about using of social animation in didactic work..... | 200 |
| MIROŚŁAWA BRASŁAWSKA-HAQUE Contemporary teacher's therapeutic competences | 215 |
| MAŁGORZATA GAWLE-WIERNASZ Relation between education and pedagogical lowe | 226 |
| AGNIESZKA ZAJĄC The ethical dimension of personality and moral behavior of teachers-educators..... | 241 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| DOROTA KIEŁB-GRABARCZYK | |
| Personality of teacher – educator in changeable and dynamic conditions of social life..... | 251 |
| BEATA JAKIMIUK | |
| Lifelong education as a factor determining the development of a teacher’s professional personality | 261 |
| WIEŚLAW LESNER | |
| Teacher burnout as a result of prolonged occupational stress | 281 |
| JADWIGA SUCHMIEL | |
| An academic teacher in scientific autobiographies..... | 287 |
| MARIYA SHVED | |
| Anthropological dimension of the educational process of the high school | 301 |
| MARIANA SIROTOVÁ | |
| University teacher – educator in pre-gradual teacher training programme | 310 |
| SHUNJI TANABE | |
| The continuing education of teachers in Japan..... | 319 |
| MARIYA CHEPIL | |
| Traditions and contemporaneity in the preparation of teacher at Ukrainian universities | 323 |
| OKSANA TOKARENKO | |
| Contemporary models of teacher training in Ukraine and Poland – comparative aspects..... | 338 |
| KAZIMIERZ JURZYSTA | |
| Directions and prospects of changes in teachers’ education..... | 347 |
| Część III | |
| ANDRZEJ J. SOWIŃSKI | |
| Subjective character of parental relationship..... | 362 |
| MAGDALENA MALIK | |
| School class – mirror of tutor’s achievements and defets | 372 |
| KATARZYNA GAL | |
| Reality of student’s subjectivity in the presence of sex inequality in a school class..... | 384 |
| MAGDALENA FATYGA | |
| Expectations of the students under individual tuition for their teachers..... | 390 |
| DANUTA APANEL | |
| Teachers who support integrated education – functions, duties and personal dispositions..... | 398 |
| JOANNA SZOSTAK | |
| Subjectivity of disabled children in state and integration school, and schools for children with special needs..... | 415 |
| ANNA NOWORYTA | |
| Subjectivity of gifted student – student with special educational needs | 430 |
| SYLWIA KITA | |
| School and asocial behaviors of pupils | 445 |
| EVA SMETANOVÁ | |
| Creative writing and its importance in foreign language education..... | 464 |
| KAS MAZUREK, MARGRET A. WINZER | |
| Can public school bureaucracies support creative school alternatives? | 467 |
| ORESTA CHEPIL | |
| The concepts of partnership in the upbringing process and their fulfilment in Austrian SOS-Kinderdorf | 476 |
| JUSTYNA WOJNIAK | |
| Member states’ policies and legal instruments of the European Union for gender equality in education | 487 |

Wprowadzenie

Truizmem będzie stwierdzenie, że szkoła funkcjonuje w realnej rzeczywistości społeczno-politycznej. Należy zadać sobie pytania, jaka jest ta rzeczywistość, jakie wymusza reakcje? Przede wszystkim trzeba zwrócić uwagę na globalizm, który stworzył skrojoną na jego potrzeby pedagogikę. Odpowiedzią na globalizm jest alterglobalizm z pedagogiką zadymy. Rzeczywistość jest też neoliberalna, a jej wyrazem ma być nieskrępowany rynek edukacyjny. Należy widzieć też i konserwatyizm, lub neokonserwatyizm, który także formułuje określone postawy edukacyjne, poszanowania wiedzy a nie zabiegania o nowoczesne techniki nauczania.

W skomplikowanym skonstruowanym świecie trzeba wybrać właściwą dla siebie postawę. Badania nad postawami młodzieży pokazują, że jest nią coraz częściej konsumpcjonizm, który rezygnuje z postaw twórczych, ze strategii „zrób to sam” na rzecz brania tego co jest, co podadzą lub przekażą.

Podstawą do funkcjonowania szkoły jest etat: dyrektorski, nauczycielski, administracyjny. W zetatyzowanych szkołach różnych stopni, podporządkowanych jakiejś władzy oświatowej, na którą wpływ wywiera określona opcja polityczna bądź ideowa, myśli nauczyciela – jak napisał Lech Lele Przygodzki – „krążą wolniej i po stałych orbitach”. Co to oznacza? Tyle, że trudno być tam autentycznie twórczym nauczycielem, bo trzeba pilnować etatu. Nauczyciele muszą realizować zalecane programy nauczania, czyli uczyć zapisanych w nich treści, aby móc utrzymać się przy życiu. Nauczyciel nie może być jawnym ideologiem opcji politycznej czy ideowej zarządzającej edukacją lub szkołą, w której otrzymał etat. Nauczyciel nie może uprawiać krytyki opartej na moralnym sprzeciwie, powinien zająć się analizą stosunków klasowych, wtedy pozbędzie się złudzeń co do roli wyznaczonej szkole na każdym poziomie nauczania.

Pedagogika działa poprzez instytucje, które określają jej charakter, czasami i teoretyczne ujęcie. Pedagogikę głównie uprawiają szkoły wyższe, różnie nazywane. Refleksją teoretyczną zajmują się nauczyciele akademicy zatrudnieni na jednym lub kilku etatach. Nie ma niezależnych myślicieli pedagogicznych, etatowcy muszą uczyć, aby egzystować, nie wpływają na debatę publiczną, na kształt życia społecznego.

Szkoła wyższa to dawniejszy uniwersytet, przejęła i realizuje pewną postawę, która wpływa na sposób formułowania przez jej etatowe grono nauczycielskie myśli. W ocenie uniwersytetu pominię efektowne sformułowane opinie o tej instytucji edukacyjno-naukowej Thorsteina Veblena, Pierre Bourdieu i Jean-Clau-

de Posserona, zwróć uwagę na wprowadzoną formalną racjonalność, na kryteria ilościowe, których wyrazem są zdobywane punkty za publikacje. To kryterium obniża prestiż nauki, pracę naukową redukuje do zdobywania punktów, pracę uczonych podporządkowuje dyktaturze administracyjnej. W niektórych dyscyplinach naukowych z dziedziny nauk społecznych etatowi nauczyciele akademicy, szczególnie młodszy wiekiem, znający dobrze języki obce, zamiast prowadzić autentyczne badania naukowe związane z ich dyscypliną, streszczają i upowszechniają publikowane w obcych językach teorie i tak wzbogacają ilościowy dorobek, degradując autentyczną naukę.

Pracę szkoły i nauczania w realnej, ponowoczesnej (postmodernistycznej) rzeczywistości społeczno-ekonomicznej (ikonami postmodernizmu są McLuhan, Jean Baudrillard i Paul Virilio) zanalizowali nauczyciele akademicy z wielu państw i kontynentów. Część z nich posiada tytuły naukowe. Sporo stopnie naukowe, są wśród nich i młodzi asystenci, zaczynający dopiero karierę naukową. Wszystkich łączy pasja naukowa, nie zawsze badawcza, twórcza. Zamieszczone teksty pozwalają dostrzec, jak długą drogę trzeba przebyć, by doprowadzić intelekt do umiejętności uogólniania teorii i praktyki edukacyjnej. Ten etap osiąga się po latach prowadzonych badań szczegółowych, łączenia teorii z praktyką.

Treść powinna łączyć się z formą, czyli ze sposobem wypowiedzi. Poprzez formę, styl wypowiedzi dopełnia się prezentacja kandydata na uczonego, czy już uczonego. Ten element także był brany przy doborze tekstów do opublikowania.

Zbiorowe opracowanie opatrzone zostało tytułem SZKOŁA TWÓRCZA W ODTWÓRCZYM ŚWIECIE. Naczelnym pojęciem jest „szkoła twórcza”, bo taką być powinna. To ruch nowego nauczania w pierwszej połowie XX w. sformułował pojęcie szkoły twórczej i szkoły aktywnej. Autorem pojęcia szkoły twórczej jest Henryk Rowid (1877–1944), a szkoły aktywnej psycholog szwajcarski Adolf Ferriere (1879–1960). Idee obu koncepcji nauczania utrzymują się w Polsce i w XXI w. w postaci Towarzystwa Szkół Twórczych i Stowarzyszenia Szkół Aktywnych. Do Towarzystwa należą z Krakowa dwa licea: I i II Liceum Ogólnokształcące, a do Stowarzyszenia V Liceum Ogólnokształcące. Uczniem II Liceum Ogólnokształcącego im. Króla Jana III Sobieskiego w Krakowie był Henryk Rowid, wtedy jeszcze występujący pod nazwiskiem Naftali Herzkana. Szkoła twórcza promuje Kraków, promuje kształcenie nauczycieli w tym mieście, niech jednym z wielu dowodów będzie fakt, że podstawowym życzeniem profesora Shunji Tanabe z Japonii było zorganizowanie wizyty w szkole twórczej, w II Liceum Ogólnokształcącym. To co zobaczył w tej Szkole, wywołało autentyczne zdumienie.

Zamieszczone w tej książce teksty ułożyły się w trzy dające się logicznie wyodrębnić części. Każdą z nich otwiera opracowanie o największej ogólności i łączące się z koncepcją szkoły twórczej, a występują w niej aktywni i podmiotowo traktowani uczniowie oraz twórczo działający nauczyciele.

Pierwsza część, o sporej dozie krytycyzmu wobec współczesnej szkoły, zawiera teksty, których autorzy, w emocjonalnym lub w chłodnym sposobie narracji pokazują utrudnienia w działaniu szkoły twórczej i pracującej w niej nauczycieli. Emocjonalne, ale wypływające z dobrego rozpoznania pracy szkoły przemyślenia zaprezentował historyk edukacji prof. dr hab. Ryszard Kucha, który chciałby wskrzesić H. Rowida.

W szkole twórczej, aktywnej, ważna jest osobowość nauczyciela, przez Jana Władysława Dawida nazwana duszą nauczycielstwa. Od przypomnienia, co pod pojęciem duszy nauczycielstwa rozumiano dawniej, jak jest traktowana współcześnie, zaczyna się druga część książki. Autorzy z kraju i z zagranicy z części budują osobowość nauczycieli szkół różnych stopni, ujawniają zagrożenia, które wpływają na zmiany osobowości, w końcowej zaś części pokazują jak wygląda współczesne kształcenie nauczycieli w kilku krajach.

Istotą szkoły twórczej jest podmiotowe traktowanie ucznia. Tę zasadę w różnym ujęciu i wobec dzieci z różnymi potrzebami edukacyjnymi i wychowawczymi zaprezentowali polscy pedagodzy. Niektóre elementy wchodzące w skład podmiotowego ujęcia roli ucznia pokazane zostały na przykładzie konkretnych instytucji, np. Wiosek Dziecięcych SOS. Dwa teksty odnoszą się do płci, do faktycznego i prawnego traktowania płci w edukacji.

Wstępy, wprowadzenia do opracowań zbiorowych ukierunkowują czytelników, wybawiają od żmudnej lektury, niemoralnie reklamują zalety, których tam nie ma. Wprowadzenie, które poprzedza tę książkę nie spełnia żadnego z zaprezentowanych warunków.

Część I

RYSZARD KUCHA

Jak być twórczym nauczycielem w odtwórczym świecie szkoły i edukacji?

How to be a creative teacher in the imitative world of today's school and education?

The question of a creative school and teacher has long fascinated academics and teachers – the practitioners. Both pedagogical literature and press articles provide lots of reflection of either a theoretical or a common-sense nature. The authors of those statements often have to face various doubts and they base their works on various theories and personal experiences. The world that surrounds us constitutes a source of many exciting questions, and the media, by creating an atmosphere of sensation around them, do not make this reflection any easier.

Henryk Rowid (1877–1944) put great hope in the future; still he could not have known that 69 years after his death he would be chosen as the leader of a huge movement struggling to make the Polish school normal in the 21st Century.

Nowadays we should ask a question: Are schools and their teachers able to transform themselves into a truly educational system, whose each and every element will be integrated with a modern-style educational center, and each such unit would deem itself responsible for cooperation with the center in a wise, far-sighted way, and with full responsibility for teaching dignity and respect, as well as for giving support to everyone who needs it?

Keywords: creative school, identity, self-identity, lost generation of the 21st century, mass media impact, negative influence of Internet.

Zamiast wstępu

Podjmując działalność naukowo-badawczą przed laty Henryk Rowid (1877–1944) zapewne nie przypuszczał, iż po 69 latach od dnia śmierci w obozie Auschwitz-Birkenau, ponownie przyjdzie mu stanąć na czele wielkiego ruchu na rzecz normalności w szkole polskiej XXI stulecia. Kładąc podwaliny pod polską koncepcję systemu dydaktyczno-wychowawczego, której dał nazwę szkoły twórczej, akcentował jednocześnie potrzebę gruntownego pedagogiczno-psychologicznego przygotowania nauczycieli do wcielania w życie jego systemu. Kiedy pisał i opublikował w 1926 roku monografię pod tytułem *Szkoła twórcza*, miał już za sobą znaczne doświadczenia w zakresie kreowania aspiracji nauczycielskich na łamach „Ruchu Pedagogicznego”, którym od 1912 roku kierował, organizowania uniwersyteckich kursów wakacyjnych, z których w 1932 roku wyrósł Instytut Pedagogiczny ZNP, a także otwarte, dzięki jego ambicjom i staraniom, państwowe kursy nauczycielskie, których pierwsza placówka powstała w 1920 roku w Krakowie¹. To wręcz wspaniałe, że Uniwersytet Pedagogiczny przywołał dokonania tego wielkiego człowieka w 65. rocznicę swego powołania do życia celem nowej pedagogicznej kreacji nauczycielstwa polskiego do służby społeczeństwu. W tym czasie bowiem nasz świat się rozrósł i powiększył skalę swoich zadań, zagubił też gdzieś na szlakach ludzkiej wędrówki nowych pokoleń to, co stanowiło kiedyś o naszej identyfikacji, odpowiedzialności i refleksyjności, szacunku wobec drugiego człowieka. Na skrzyżowaniach dróg ślady tamtych wartości pokrył pył i kurz przeobrażeń, a fluoryzujące ekrany monitorów komputerowych i telewizorów epatują nas swym magnetycznym blaskiem przynosząc wieści z dalekiego świata, dzięki którym zapominamy o tym, co jest za ścianą naszych mieszkań, nie zdajemy sobie sprawy, że może tam być ból i łzy oraz krzywda drugiego człowieka. Zapominamy także o posmaku sensacji ciężącym na medialnych przekazach, zwłaszcza sensacji negatywnej, gdyż jedynie taka budzi zainteresowanie największej gawiedzi, czyli rzeszy najzwyczajniejszych odbiorców, a codzienna szara prawda z trudem puka do drzwi, które nie zawsze stają przed nią otworem. W jazgocie i zgiełku medialnych przekazów, reklamowych cudowności i zdrowia młodości jedynie najdociekliwsi widzowie i słuchacze są w stanie dostrzec drobiny prawdy wołającej o pomoc i wsparcie, o współczucie dla człowieka w potrzebie. Dominują wielkie liczby i konta bankowe, przetargi, komunikaty biur maklerskich i giełd, policyjne i prokuratorskie dochodzenia, afery oraz katastrofy, jakie z lubością eksploatują określone środowiska polityczne, by nie powiedzieć partie i ich wodzowie. Nie jest w tym momencie istotna obiektywna prawda, lecz zasada, iż cel uświęca środki, którymi posługujemy się dla wywołania spodziewanego efektu społecznego, czy politycznego. Rodzi się zamieszanie w umysłach i chaos w świadomości społeczeństw epatowanych sensacjami ponad wszelką miarę. W rezultacie nikogo nie jest w stanie na dłużej poruszyć katastrofalne trzęsienie ziemi,

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 341–342.

gdzieś daleko, bo aż w Japonii, i tylko niektórzy organizują dobroczynne spotkania, by ofiarom tragedii przesłać datki pieniężne lub rzeczowe. W sumie bliżej nam tylko do telewizora lub komputera, oraz do umarłych, nie zaś do żywych i potrzebujących współczucia lub zrozumienia.

***Quo Vadis* współczesna szkoła i edukacja?**

Zbudowana przez Jana Fryderyka Herbarta oraz jego uczniów szkoła tradycyjna, której najważniejsze filary, czyli system klasowo-lekcyjny, kierownicza pozycja nauczyciela w procesie nauczania, a także przedmiotowy układ planów i programów nauczania, zachowały się do naszych czasów, nie najgorzej zapisała się w dziejach edukacji narodów i państw europejskich. Oparła się ona wielu, podejmowanym od początku wieku XX, próbom i koncepcjom przebudowy lansowanym przez progresywiistów i rozmaitych reprezentantów odmian nowego wychowania, esencjalistów, zwolenników ustawicznego ulepszania jej działalności oraz alternatywiistów. Nawet wówczas, kiedy powiadano o potrzebie kopernikańskiego w niej przewrotu zdołała przetrwać i zachowała kształt pierwotny w postaci owych, wspomnianych wyżej, filarów. Wielokrotnie na temat owych zjawisk i zabiegów pisał znamienity polski pedagog Czesław Kupisiewicz, któremu towarzyszył wielość innych badaczy: Czesława Banacha, Aleksandra Nalaskowskiego, Marii Dudzikowej czy Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej i wielu innych².

Najżywszy ruch reformatorski zabiegający o zmiany w obrębie wspomnianych filarów przejawiali przedstawiciele idei ustawicznego reformowania szkoły, obecni zarówno latach 60., jak i w pierwszej połowie lat 70. ubiegłego stulecia. To przede wszystkim wówczas idea uzdrawiania szkoły święciła tryumfy na gruncie polityki oświatowej oraz praktyki nauczania i wychowania. W latach 80. z kolei pojawiła się niezwykle mocno zintensyfikowana wersja owej strategii, lecz coraz liczniejsze opinie, że wymaga ona wzbogacenia o całkiem nowe treści, nieco przyhamowały starania egzekutorów reform edukacyjnych.

Warto jednak postawić pytanie, na czym owa sanacja edukacji miała polegać? Jak napisał C. Kupisiewicz chodziło przede wszystkim o „takie usytuowanie szkoły wśród pozostałych instytucji i placówek edukacyjnych, jakie zapewniałoby jej należne miejsce wśród tych instytucji i placówek, ale równocześnie nie

² C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, Warszawa 2006, s. 12 i n.; zob. także: C. Banach, *Wybiórczo-retrospektywne spojrzenie na drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1944/45–2004*, [w:] *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2004*, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2005; M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985; A. Nalaskowski, *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Kraków 1999; T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000; *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Muchacka, Kraków 2006, t. 1 i 2 oraz wiele innych.

skazywałyoby jej na samotność w niesieniu [...] kaganka oświaty”³. Dowodząco bowiem, iż szkoła jest obwiniana o wszystkie wady i niedostatki tzw. frontu edukacyjnego, gdy tymczasem wiele przyczyn niepowodzeń edukacyjnych rodzi się całkowicie poza nią jako wiodącą placówką edukacyjną. Ukazywano także, iż należałoby wprowadzić szkołę na miejsce, w którym rzeczywiście się znajduje, albowiem instytucje pozaszkolnej edukacji odgrywają we froncie edukacyjnym wzrastającą rolę. Chodziło zatem o przebudowę tzw. szkołocentrycznego układu edukacyjnego w system odpowiadający w większym stopniu rzeczywistości, czyli jej właściwe zintegrowanie z pozostałymi działami edukacyjnego frontu walki o społeczeństwo wiedzy⁴.

Zwolennicy koncepcji szkoły zintegrowanej mieli na względzie przede wszystkim fakt, iż placówka ta pozostanie nadal potrzebna społeczeństwu, dostrzegali, że próbując reformować system oświaty i wychowania należy zacząć nie od przeobrażania całego systemu, lecz od modyfikacji każdego z jego elementów oddzielnie, gdyż w każdym z nich trzeba ulepszać co innego, oraz w innym zakresie. Poza tym nowa szkoła powinna być zdolna do zapoznawania uczniów z wiedzą i umiejętnościami jej zdobywania, samodzielnego ustawicznego uczenia się oraz koordynacji wiadomości zdobywanych z rozmaitych źródeł. Powinna zatem rozwijać umiejętności zdobywania, selekcjonowania i tezauryzacji wiedzy niezbędnej człowiekowi. Szczegółowe uwagi i opinie na ten temat opublikowano w licznych raportach ogólnoeuropejskich i polskich⁵. Zwracano w nich uwagę czytelników i edukatorów na: niezadowolający postęp w zakresie upowszechniania edukacji zinstytucjonalizowanej, kłopoty uczniów z przyswajaniem materiału nauczania, niedoceniające przez szkołę pracy z uczniami utalentowanymi oraz z dziećmi mającymi trudności w nauce, krytykowano zanik funkcji opiekuńczo-wychowawczych szkoły, niedostatek uwzględniania zainteresowań dzieci i ich możliwości w procesie nauczania, słabe współdziałanie szkoły z innymi placówkami edukacyjnymi⁶.

Do tej listy niedostatków, zwłaszcza w „Strategii rozwoju edukacji w Polsce na lata 2007–2013”, dodawano jeszcze m.in.: niezadowolające finansowanie edukacji z budżetu państwa i wyjątkową skromność środków finansowych spoza tego źródła, niskie wskaźniki upowszechnienia przedszkoli w naszym kraju, jak też żenujące wskaźniki związane z edukacją dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, doktrynę kształcenia nie tyle wpatrzoną w przyszłość, co zapatrzoną w przeszłość, braki w zaopatrzeniu szkół i innych placówek edukacyjnych w nowoczesny sprzęt, pomoce naukowe i podręczniki, kształcenie nauczycieli

³ C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku...*, s. 117 i n.

⁴ Tamże, s. 104.

⁵ Tamże, s. 105 i n.

⁶ Tamże.

i ich zawodowe doksztalcanie, krytykowano poziom nauczania i pracy wychowawczej oraz słabą współpracę szkoły z rodzinami uczniów, mediami itd.⁷

Warto też uświadomić sobie, że już w raporcie Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej, zatytułowanego „Edukacja w warunkach zagrożenia” mogliśmy napotkać trzy najważniejsze tezy: pierwsza z nich głosiła, iż lata 1945–1960 w Polsce charakteryzowały się odbudową ze zniszczeń wojennych szkolnictwa różnych typów i poziomów kształcenia. Druga, odnosząca się do lat 1960–1973, głosiła, iż w tym okresie nastąpiła niezwykle wręcz rozbudowa ilościowa oraz jakościowa edukacji, a trzecia mówiła, iż trwający od 1973 roku do końca lat 80. okres stagnacji i obrony edukacyjnego *status quo*, charakteryzowało zahamowanie, a nawet regres rozwoju oświaty narodowej w naszym kraju. Stąd w 1990 roku pisano m.in. o: pogłębiających się kłopotach uczniów z przyswajaniem materiału objętego programem nauczania, niedostatku pracy z młodzieżą uzdolnioną, ograniczeniach lub nawet zaniku funkcji opiekuńczych szkoły, powodowanych przede wszystkim oszczędnościami budżetowymi, braku związku między nauką szkolną i możliwościami zatrudnienia, zdecydowanym braku współpracy szkoły z innymi instytucjami tzw. frontu wychowawczego⁸. Podkreślić także należy, że wiele owych braków i zagrożeń przejawia się w szkolnictwie od lat i nic nie wskazuje na to, iż kiedykolwiek wspomniane kłopoty zostaną usunięte. Przypomnieć trzeba, iż wspomina o nich „Strategia rozwoju edukacji w Polsce na lata 2007–2013”. Dodajmy, że problemy owe to również kwestia właściwego kształcenia oraz doksztalcania nauczycieli, niezbyt wysoki, a nawet obniżający się poziom dydaktyczno-wychowawczy poszczególnych placówek oraz słaba współpraca szkolnictwa z rodzicami uczniów i nowoczesnymi zakładami pracy⁹. Jak to się ma wobec szkoły twórczej i odpowiednio zintegrowanej z całym szerokim systemem edukacyjnym? Śmiem utrzymywać, iż ma się nijak!

Współczesny świat stawia przed szkołą jakościowo nowe zadania, skala trudności których przerasta najsmielsze obawy największych pesymistów edukacyjnych. Dawno już minęły czasy, kiedy wiedza i mądrość ojców i matek przestała wystarczać ich dzieciom, a w znacznie większym jeszcze zakresie ich wnukom. W dodatku szkoła jako wiodące źródło dostarczania i zdobywania wiedzy oraz niezbędnych umiejętności koniecznych człowiekowi w poruszaniu się w świecie nieustannych zmian definitywnie utraciła status lidera. Nie jest zatem już monopolistą, lecz tym bardziej powinna koordynować swoje poczynania z pozostałymi instytucjami edukacyjnymi, w tym z rodziną i mediami. Czy jednak szkoła jest dostatecznie przygotowana do uwzględniania nowych zadań edukacyjnych pracując z pokoleniami telewizyjnych i komputerowych, w tym internetowych dzieci i młodzieży? Ośmielam się utrzymywać, że – jak dotąd – jedynie część

⁷ Tamże, s. 107.

⁸ Tamże, s. 106–107.

⁹ Tamże, s. 107.

tych placówek w jakimś zakresie uświadamia sobie nową sytuację edukacyjną, a do znacznej ich części, w tym również do nauczycieli, prawda ta jeszcze nie dotarła. Potwierdzać to może w jakimś zakresie nasze społeczeństwo oraz polityczni decydenci są w stanie w pełni świadomie zachować w głębi swej świadomości nawet to, co sygnalizował w 1973 roku słynny „Raport o stanie oświaty w PRL”, autorzy którego napisali:

Proces wychowania, pojmowany jako proces kształtowania i rozwoju osobowości człowieka, przebiega na wielu płaszczyznach w okresie przedszkolnym, szkolnym i pozaszkolnym, lecz zawsze pod wpływem wielu instytucji równocześnie. [...] Uwaga polityki oświatowej powinna zatem być skupiona na całości procesu wychowania zachodzącego w całym społeczeństwie, na całym przebiegu życia jednostki¹⁰.

Lata po 1973 roku w pełni potwierdziły obawy racjonalnie i nowoczesnie myślących pedagogów polskich, gdyż takiej szerokiej współpracy i koordynacji nie przewidywano, a nawet nie wzięto jej pod uwagę. Tymczasem dziś owa koordynacja okazała się być konieczna, albowiem współczesny człowiek bombardowany jest nieustannie napływającymi zewsząd informacjami. Racjonalna selekcja owych informacji, ich opracowanie i przyswajanie oraz przechowywanie urastają dziś do roli najważniejszego zadania systemu edukacji zintegrowanej, pojmowanego jako jedna spójna oraz logiczna całość. Ma to bowiem być służba społeczeństwu wiedzy jako pewnemu mitowi pozytywnemu, gdy tymczasem praktyka pokazuje wiele przykładów coraz bardziej żenującej niewiedzy i nieuctwa, zwłaszcza młodzieży wychowanej na oddziaływaniu komputera i Internetu. Jedno z dyktand przeprowadzonych w pewnym gimnazjum pozwoliło ustalić nową pisownię nazwisk i imion Żygryda de Loewe jako „Zyg Fryda” oraz Jana Kochanowskiego jako „Janko Hanowskiego”.

Jakimi zatem zadaniami szkoła nowoczesna powinna się zajmować? Wydaje się, iż jedną z najważniejszych jej powinności powinna się stać troska o możliwie najbardziej wszechstronny rozwój uczniów w każdym wieku. Dlatego nie może ona zostać pozostawiona sama sobie i musi systematycznie i całkowicie planowo współdziałać z wszystkimi instytucjami i placówkami jednolitego edukacyjnego frontu batalii o rozwój społeczeństwa wiedzy. Swoistym przykładem takiej oczekiwanej działalności dydaktyczno-wychowawczej powinien się stać nowoczesny model współpracy między szkołą a mediami, którego cechą winno być wmontowanie na stałe emisji, uzgodnionych przez obie strony, programów radiowo-telewizyjnych, stanowiących stały element programu nauczania i wychowania szkolnego¹¹.

¹⁰ Tamże, s. 108.

¹¹ M. Chepil, R. Kucha, *Przedmowa*, [w:] *Europejska wspólna przestrzeń edukacyjna, a przeobrażenia oświatowe w Polsce i na Ukrainie 1989–2006. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Chepil, R. Kucha, Drohobycz–Lublin 2007, s. 17 i n.

Szkoła taka powinna realizować nowoczesny program nauczania uwzględniający w pełni nowe potrzeby edukacyjne. Oznaczałoby to przede wszystkim, iż na poziomie elementarnym obowiązywałby wspólny dla wszystkich dzieci program nauczania, którego realizacja pozwoliłaby na biegłe opanowanie czytania ze zrozumieniem czytanego tekstu, pisanie i rachunków, podstawowych form wyrażania się w formie plastycznej i muzycznej oraz sprawności fizycznej. Te treści określano do niedawna jako **3R (reading, writing i arithmetic)**, obecnie znacznie częściej spotykamy je jako program **3EX: EXploring, EXpressing i EXchanging**. Napisał o tym F.R. Terrago w swojej książce, wydanej w Madrycie w roku 2004¹².

Na drugim poziomie takiej zintegrowanej szkoły powinien być realizowany program orientacji psychologiczno-pedagogicznej, którego najważniejszym celem winno być ustalanie zainteresowań i uzdolnień poszczególnych uczniów oraz dążenie do ich optymalnego rozwijania. Indywidualne potrzeby poszczególnych uczniów, niezależnie od czasu przeznaczanego na zajęcia wspólne dla wszystkich, powinny być zaspokajane w formie zajęć fakultatywnych.

Natomiast trzeci poziom posiadałby już specjalistyczny program, a każdy z uczniów realizowałby swoją, najbardziej dla niego odpowiednią, tzw. specjalizacyjną ścieżkę edukacyjną¹³.

Istotne pozostaje pytanie o metody i środki kształcenia w takiej nowoczesnej szkole dla przyszłości. Zmiana w zakresie podejścia systemowego do ich wykorzystania powinna polegać przede wszystkim na racjonalnym wykorzystywaniu ich do samodzielnego, skutecznego i ustawicznego uczenia się dzieci i młodzieży, na budowaniu ich wrażliwości wobec zachodzących współcześnie przeobrażeń społeczno-gospodarczych, naukowych, kulturalnych, technicznych i technologicznych. Pojawia się tutaj, niczym feniks z popiołów, tzw. generatywna doktryna związana z aktywizującymi metodami pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Ostatnie ważne pytanie towarzyszące naszej refleksji to problem organizacyjnych form zajęć z dziećmi i młodzieżą. Przypomnijmy, że dotychczas dominowały formy nauczania zbiorowego i grupowego w systemie klasowo-lekcyjnym. W tym przypadku mówić powinniśmy jedynie o nauczaniu grupowym oraz indywidualnym. Wszystko to ma gwarantować różnorodność i różnorodność oddziaływań wychowawczych oraz ich potęgujące się zindywidualizowanie¹⁴.

Pozostaje mieć nadzieję, że wspólne wysiłki edukatorów pedagogów i nauczycieli doprowadzą w jak najkrótszym czasie do systemowego wykreowania nowoczesnej szkoły zintegrowanej i nie nastąpi błąd zaniechania z przyczyn głównie finansowych lub politycznych. Potrzeby współczesnej rywalizacji na międzynarodowym rynku pracy skłaniać przecież powinny wszystkich Polaków do wzięcia udziału w takim wyścigu, a prezydencja naszego kraju w Unii Europej-

¹² F.R. Terrago, *The Challenge to Schools: Elements for a New Vision*, Madrid 2004, s. 10. Zob. także: C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku...*, s. 110–112.

¹³ C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku...*, s. 110–112.

¹⁴ Tamże, s. 112.

skiej zachęcić musi do efektywniejszego pozyskiwania nowych funduszy i szans edukacyjnych, nie tylko z punktu widzenia potrzeb nowocześnie wyedukowanych gastarbeiterów, lecz menedżerów i biznesmenów przyjmujących do pracy obywatele innych krajów.

Szkoła jako placówka nowocześnie wychowująca

Już w 1907 roku we Lwowie Franciszek Majchrowicz stwierdzał, że szkoła w przyszłości powinna wychowywać do pracy i przez pracę, zapewniać swoim uczniom wszechstronny rozwój, wdrażać ich do samodzielnego myślenia, przygotowywać do dalszego samokształcenia, rozwijać ich pod względem estetycznym, ujawniać i pomnażać uzdolnienia uczniów oraz zapewnić rodzinną wychowawczą atmosferę. Warto przyznać, iż tamta, odległa w czasie od naszych dni koncepcja niewiele różni się od współczesnych koncepcji organizacyjno-programowych nowoczesnej szkoły¹⁵. To, co jawi się teraz jako prawie nowe, to przede wszystkim: przygotowywanie absolwentów do tzw. mobilności społecznej i zawodowej, integracja edukacji ogólnej i zawodowej w szkole średniej, przyspieszenie tempa reformowania planów i programów nauczania szkolnego, łączenie edukacji formalnej i nieformalnej oraz ustawicznej, usuwanie dysproporcji między poziomem edukacji na wsi i w mieście, nacisk na kształtowanie i rozwijanie uzdolnień dzieci i młodzieży oraz wspomaganie uczniów przeżywających trudności w nauce, a także szeroka informatyzacja procesu nauczania¹⁶. Pozwolę sobie wyrazić nadzieję, iż nadal, mimo ustawicznego narzekania i prób reformowania, szkoła pozostanie na usługach społeczeństwa jako placówka potrzebna, a nawet niezbędna. A czy będzie owe usługi sprawnie wykonywać nie dysponując odpowiednim budżetem – pozostaje nadal pytaniem, na które żadne ekipy rządzące nie raczyły dotąd odpowiedzieć.

Kto zdobyłą wiedzę pielęgnuje, a nową bez ustanku zdobywa, ten może być nauczycielem innych?

Słowa te, wypowiedziane ponad 2500 lat temu przez Konfucjusza (551–479 r. p.n.e.) brzmią niczym swoiste motto dla aktualnych nauczycieli i długich szeregów ich następców, przygotowywanych w aulach uniwersyteckich i innych polskich szkołach wyższych. Ten wybitny nauczyciel, filozof i teoretyk myśli politycznej, jeden z najbardziej znanych przedstawicieli starożytnych Chin, dowodził

¹⁵ F. Majchrowicz, *Historia pedagogiki dla użytku seminariów nauczycielskich i nauki prywatnej*, Lwów 1907, s. 118.

¹⁶ C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku...*, s. 116. Por. B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.

fundamentalnej roli edukacji w rozwoju całego społeczeństwa oraz poszczególnych jednostek. Wskazywał, iż „z natury ludzie są sobie bliscy. To, co ich od siebie oddala to przyzwyczajenia”¹⁷.

Konfucjusz był przekonany, iż dobry nauczyciel winien przede wszystkim z pasją oddawać się swojej pracy. Wiedza jego powinna być rozległa i głęboka, iżby uczniowie mogli codziennie czerpać z niej korzyści. Powinien kochać swoich uczniów, dobrze ich poznać, rozumieć psychiczne uwarunkowania ich zachowań, przemyślać nad drogami oraz środkami przekazywania im wiedzy, a także doskonalić skuteczność metodyczną swego dydaktycznego oddziaływania na uczniów. Najbardziej wymownym wyrazem cnoty nauczycielskiej powinno być – jego zdaniem – ustawiczne przyczynianie się do rozwoju powierzonych mu uczniów¹⁸.

Żyjący niemal współcześnie Konfucjuszowi wybitny twórca koncepcji greckiej szkoły średniej Isokrates domagał się od nauczycieli wysokich kwalifikacji moralnych i intelektualnych, ale też wymagał od społeczności szacunku dla ich pracy powiadając, że rodzicom zawdzięcza uczeń tylko życie, nauczycielowi zaś życie dobre i szczęśliwe¹⁹.

Trwające od wielu lat procesy przeobrażeń społeczno-gospodarczych oraz podejmowane liczne próby reform systemu edukacji ponownie stawiają w centrum uwagi pytania o rolę nauczycieli, a także zadania, jakie przed nimi stoją tu i teraz. Obserwujemy coraz wyraźniejsze przechodzenie od samego nauczania do nasilającego się zainteresowania procesami wychowawczymi. W dodatku, zmieniają się również opinie i poglądy na temat istoty wychowania, a toczące się dyskusje, niekiedy nader zażarte, świadczą wymownie, iż odchodzi się stopniowo od tzw. modelowania wychowanka w kierunku wypracowywania warunków, w jakich uczeń może najlepiej i zarazem najefektywniej rozwijać swój potencjał twórczy, to zaś oznacza przechodzenie nauczyciela do wspomagania ucznia w jego rozwoju²⁰. Czy to wszystko jednak przekłada się na odpowiednie decyzje podejmowane w sprawach treści programowych oraz organizacyjnych w placówkach nauczycielskiej edukacji? Z obserwacji wynika, że procesy te zachodzą znacznie wolniej i tempo zmian nie nadąża za przeobrażeniami w zakresie potrzeb oraz oczekiwań kształtowanych przez życie społeczne. Niestety, dotyczy to również funkcjonowania resortu edukacji, a także władz lokalnych bezpośrednio odpo-

¹⁷ S. Wołoszyn, *Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2004, s. 80–82. Zob. także: Yang Huanyin, *Konfucjusz (551–479 p.n.e.)*, [w:] *Mysliciele o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 465–474.

¹⁸ Yang Huanyin, *Konfucjusz...*, s. 465–474.

¹⁹ G. Piskorska, *Jak być dobrym nauczycielem–wychowawcą. Innowacyjne praktyki pedagogiczne szansą rozwoju oświaty*, Ryki 2010, s. 4. Zob. także: A. Krawczuk, *Groby Cheronei*, Poznań 1988.

²⁰ J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002, s. 10–11.

wiadających za stan oświecenia w poszczególnych województwach, powiatach i gminach. Warto sobie bowiem postawić kilka pytań dodatkowych o znajomość generalnych założeń reformy systemu edukacyjnego, przyjętych przez kreatorów reformy jeszcze w 1998 roku, czyli: czy wszyscy realizatorzy reform zdają sobie sprawę z faktu, iż wychowanie i kształcenie winno być integralną całością w procesie edukacji?; czy wiedzą, że w kształceniu szkolnym nacisk powinien zostać położony na właściwe relacje pomiędzy przekazem nowej wiedzy a rozwijaniem umiejętności i wychowaniem?; czy zdają sobie sprawę, że punktem wyjścia dla procesu edukacji są potrzeby rozwojowe wychowanka, a nie wymogi związane z treściami programowymi przedmiotów jako odpowiedników dziedzin akademickiej wiedzy?; czy rozumieją, że edukacja początkowa powinna integrować ze sobą poszczególne dziedziny wiedzy?; czy wiedzą, iż państwo ma obowiązek zadbać o jednolitość systemu edukacyjnego i jednocześnie zagwarantować szerokie możliwości dla autonomicznych poczynań szkół, ich dyrektorów i nauczycieli, a także całej społeczności uczniów oraz ich rodziców, którym edukacja ma służyć?; czy nauczyciele zdają sobie sprawę z potrzeby, a nawet konieczności prowadzenia stałej współpracy wszystkich nauczycieli, co powinno stworzyć szansę kreowania w placówce odpowiedniego środowiska wychowawczego, niezbędnego dla procesu kształcenia i wychowania o charakterze prorozwojowym?; czy szkoły, nauczyciele, rodzice i władze edukacyjne rozumieją potrzebę znajomości przynajmniej jednego języka obcego przez absolwentów oraz umiejętności sprawnego posługiwania się komputerem? Jeśli tak, oznacza to, iż stworzone zostały pożądane warunki właściwego wspierania wszechstronnego rozwoju ucznia. Chodzi jednocześnie o warunki rzeczywiste, a nie tylko deklarowane²¹.

Postawione wyżej pytania, czy raczej problemy właściwego pojmowania roli systemu edukacyjnego, wymagają dodatkowego zwrócenia uwagi na kilka faktów, które powinny zaistnieć pomiędzy szkołą, nauczycielami oraz rodzicami, ażeby nowoczesna i twórcza edukacja stała się realnym procesem, służącym realizacji założonych celów. W toku nauczania uczniowie powinni mieć możliwość poprawnego i swobodnego wypowiedzania się, pisania i czytania ze zrozumieniem, poznawania niezbędnych pojęć oraz opanowywania rzetelnie wiedzy na poziomie warunkującym przejście do kolejnego etapu kształcenia. Jest to równoznaczne z dochodzeniem do rozumienia, a nie pamięciowego opanowywania przekazywanych treści, z kształtowaniem umiejętności dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, czasowych i przestrzennych oraz z poznawaniem zasad jednostkowego rozwoju i życia społecznego.

Jednocześnie od nauczycieli powinno się wymagać stwarzania uczniom warunków do nabywania umiejętności planowania, organizowania oraz oceniania własnego uczenia się, przyjmowania odpowiedzialności za własną naukę, zwiększania skuteczności w porozumiewaniu się w rozmaitych sytuacjach, prezentowa-

²¹ Z.B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin 2001, s. 9–10.

nia i obrony własnego punktu widzenia oraz uwzględniania poglądów interlokutorów, poprawnego posługiwania się ojczystą mową, przygotowania do publicznego zabierania głosu, współdziałania w grupie i zespole, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania decyzji własnych i w imieniu grupy, prezentowania zachowań zgodnych z obowiązującymi normami społecznymi, selekcjonowania informacji pochodzących z różnych źródeł, łączenia teorii z praktyką itp.

Wreszcie nowoczesna szkoła powinna być wychowawczym sojusznikiem rodziców, wspierać ich działania na rzecz budowania w niej środowiska wszechstronnego rozwoju osobowości dzieci i młodzieży, uczenia dokonywania niezbędnych wyborów oraz hierarchizacji wartości, znajdowania szans współdziałania, słuchania innych oraz rozumienia ich poglądów, a także kreowania wspólnoty nauczycieli, rodziców i uczniów. Oby tylko rodzicom chciało się chcieć współpracować ze szkołą nie od święta, lecz permanentnie i w sposób emocjonalnie zaangażowany²².

O nauczyciela wspomagającego i zarazem właściwego

Karta Nauczyciela w artykule 6 stwierdza jednoznacznie, kim powinien być nauczyciel jako osoba właściwie przygotowana do pracy edukacyjnej oraz współpracy z innymi osobami i środowiskami zajmujących się wychowaniem młodego pokolenia. Artykuł ten bowiem stanowi:

Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować podstawowe funkcje szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; dążąc do pełni rozwoju osobowości ucznia i własnej. Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny; w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej; w duchu humanizmu, tolerancji, wolności sumienia, sprawiedliwości społecznej i szacunku dla pracy; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów²³.

Jakie warunki powinna spełniać osoba pragnąca być nowoczesnym i dobrym nauczycielem wychowawcą? Taki kandydat powinien być wzorcem osobowym dla uczniów, sprawnym dydaktykiem, trenerem uczenia i usprawniania elementarnych umiejętności prowadzenia społecznie konstruktywnego stylu życia, a także być dobrym przewodnikiem w odkrywaniu osobistego potencjału uczniów, we wszystkich polach edukacji²⁴.

²² Tamże, s. 11.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże, s. 11–12.

O problemie skuteczności zawodowej nauczyciela właściwego

Nauczyciel kreujący warunki sprzyjające pełnemu rozwojowi jego uczniów spodziewa się, iż skorzystają oni z jego starań i osiągną wysoki poziom własnego rozwoju. Oczekuje on zatem poczucia wysokiej zawodowej skuteczności. Owa koncepcja w odniesieniu do nauczyciela zakłada kreowanie subiektywnej opinii na temat osobistej zdolności do skutecznego finalizowania podejmowanych działań. Poczucie skuteczności zawodowej nauczyciela jest równoznaczne z oczekiwaniem, iż będzie on w stanie wpływać na kierunek i tempo zmian zachodzących w samych uczniach²⁵.

Na ten temat były prowadzone liczne badania, których realizatorzy starali się ustalić zarówno uwarunkowania, jak i konsekwencje osobistego poczucia skuteczności. Próbowano ponadto zweryfikować, czy zachodzi zbieżność między subiektywnymi odczuciami nauczyciela na tym polu, a niezależnymi szacunkami i pomiarami skuteczności jego poczynań. Podstawowych uwarunkowań owego poczucia skuteczności starano się doszukiwać w obrębie zmiennych odnoszących się do nauczycieli, uczniów oraz uwarunkowań instytucjonalnych.

Z przeprowadzonych badań jednoznacznie wynika, iż wyższym poczuciem zawodowej skuteczności odznaczają się kobiety niż mężczyźni. Jednak poczucie tej skuteczności zawodowej pozostaje tym większe, im nauczyciel jest lepiej przygotowany do pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także im większym doświadczeniem profesjonalnym sam dysponuje. Decyduje ono również o dalszym zawodowym doskonaleniu²⁶.

Na postawy nauczycieli wpływają również relacje z uczniami. Przede wszystkim wyższemu nauczycielskiemu poczuciu skuteczności w pracy dydaktyczno-wychowawczej sprzyja zaangażowanie uczniów oraz ich aktywność poznawcza, co znajduje potwierdzenie w ich przygotowaniu do zajęć, aktywnym udziale oraz tzw. prospołecznym postępowaniu. Dodajmy, że poczucie skuteczności profesjonalnej jest wyższe u nauczycieli prowadzących zajęcia z młodzieżą niż z młodszymi dziećmi²⁷.

Na odczuwanie skuteczności wywiera też wpływ specyfika funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej. Jeśli nauczyciel uczestniczy w procesach podejmowania określonych decyzji, w tym również w procesie odnoszącym się do jakości funkcjonowania placówki, doświadcza przy tym przyjaznego klimatu

²⁵ Tamże, s. 16.

²⁶ Zob. R. Anderson, M. Greene, P. Loewen, *Relationships among teachers' and students' thinking skills sense of efficacy, and student achievement*, „Alberta Journal of Educational Research” 1988, 2, s. 148–165.

²⁷ Z.B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel...*, s. 23.

działania, sprzyjającego nauczycielskiemu współdziałaniu i współpracy, to jego poczucie skuteczności funkcjonowania uzyskuje wyższe wskaźniki²⁸.

Nauczyciel właściwy czy przedmiotowy?

Rozwój zawodowy nauczyciela zawsze pozostaje elementem znacznie szerszego procesu edukacyjnego i ma charakter rozwoju osobowego człowieka. Z kolei ów rozwój osobowy to eliminowanie właściwości niekorzystnych i nabywanie korzystnych, umożliwiających kreowanie pozytywnych relacji z samym sobą oraz z innymi ludźmi. Należałoby stwierdzić, iż celem rozwoju zawodowego nauczyciela jest pewien idealny model, do którego kandydat na nauczyciela zmierza i jaki pragnie osiągnąć. Pragnie zatem posiadać profesjonalną kompetencję w modelowej postaci, ta zaś związana jest z zadaniami, które osoba wykonuje lub powinna wykonywać²⁹.

Placówki, których zadaniem głównym jest przygotowywanie kandydatów do zawodu nauczyciela stawiają sobie zawsze (a przynajmniej powinny) pytanie związane z modelem przygotowywania kompetentnych specjalistów. Stąd liczni badacze polscy i zagraniczni akcentują pięć najważniejszych standardów podstawowych dla zawodowego kształcenia nauczycieli. Są to: wiedza przedmiotowa oraz kompetencje dotyczące uczenia się i nauczania, umiejętności oceniania dokonań, porozumiewania się, promowania demokratycznych ideałów oraz poszanowania różnorodności. Jednak, co do wielu szczegółów, badacze różnią się w swoich poglądach. I tak np. P. Hager utrzymuje, że kształcenie przyszłych nauczycieli powinno uwzględniać trzy podstawowe poziomy: rozwój wiedzy, umiejętności i postaw, podejmowanie działań w sytuacjach symulowanych i rzeczywistych oraz rozwijanie kompetencji podczas pracy zawodowej³⁰.

Z kolei M. Ochmański akcentował, że w procesie kształcenia nauczycieli powinno się nie zapominać o przekazywaniu wiedzy i doświadczenia, pobudzaniu aktywności poznawczej i praktycznej, rozwijaniu zainteresowań, stwarzaniu warunków do podejmowania działalności praktycznej, posługiwaniu się nowoczesnymi technologiami kształcenia, przygotowaniu wychowanków do edukacji całościowej, kierowaniu procesami orientacji szkolnej i zawodowej, a także o wspomagananiu uczniów w precyzowaniu ich zamierzeń edukacyjnych oraz planów życiowych i zawodowych³¹.

²⁸ Tamże, s. 23.

²⁹ Tamże, s. 24.

³⁰ Tamże, s. 34.

³¹ Tamże. Zob. także: M. Ochmański, *Kształcenie, doksztacanie i doskonalenie nauczycieli w szkołach wyższych*, [w:] *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, red. M. Ochmański, Lublin 1995, s. 21–30.

Natomiast J. Kuźma w 1995 roku zaznaczył, iż nauczyciel przyszłej szkoły powinien być człowiekiem wielowymiarowym, czyli wolnym i autonomicznym, transgresyjnym, lecz także otwartym, elastycznym i samodzielny. Stąd, akcentowany przez niego, tzw. optymalny model edukacji nauczyciela przyszłości powinien składać się z trzech grup wskaźników: merytoryczno-motywacyjnej, metodyczno-organizacyjnej i społeczno-kulturotwórczej. Głównym celem takiego systemu kształcenia powinno się stać pozyskanie wyraźnie określonego zespołu kwalifikacji, w skład którego powinno wchodzić: nabywanie wiedzy dotyczącej człowieka, czyli wiadomości o jego rozwoju fizycznym, psychicznym i społecznym oraz wiadomości o celach i zadaniach wychowania młodego pokolenia, poznawania sposobów formułowania i rozwiązywania zadań i problemów, sposobów uprawiania naukowego poznania rzeczywistości, a także głównych kierunków rozwoju oświaty i wychowania; zdobywanie umiejętności organizacyjno-metodycznych, czyli rozpoznawania otaczającej rzeczywistości, planowania i programowania własnych zadań, a także zadań wykonywanych przez uczniów, realizowania, kontrolowania oraz oceniania i korygowania prowadzonych działań i doskonalenie pracy własnej i uczniowskiej; wreszcie powinno to być zdobywanie określonych umiejętności podmiotowych: empatii, samoakceptacji siebie jako nauczyciela, wrażliwości społecznej, poczucia odpowiedzialności za rozwój i postępowanie swoje i uczniów, akcentowanie wartości społecznych, obywatelskich oraz patriotycznych³².

Należy także spojrzeć wnikliwie na uzyskanie przez nauczycieli w procesie edukacji odpowiednich kompetencji. W przekonaniu Z. Gasia powinni oni zdobyć przede wszystkim przygotowanie z wiedzy o przedmiocie i podmiocie nauczycielskich działań, na temat celów i zadań szkoły, współdziałania nauczycieli, uczniów oraz rodziców w całym procesie dydaktyczno-opiekuńczym, na temat warunków, metod, środków i technik działania, modyfikacji oraz wyników prowadzonych poczynań. Powinni także nauczyć się rozpoznawać, konstruować i rozwiązywać wszystkie typowe oraz nietypowe sytuacje dydaktyczno-wychowawcze. Muszą również zdobyć wiedzę w zakresie umiejętności poznawania samego siebie, ucznia oraz otaczającej rzeczywistości, podejmowania i samodzielnego rozwiązywania zadań kreowanych w oparciu o cele szkoły i pozaszkolnego środowiska, muszą też nauczyć się współpracować z samorządem szkolnym, wypracować formy samokształcenia, samorozwoju oraz samooceny³³.

Współczesna literatura przedmiotu stanowi dosyć powszechnie, że zawodowy rozwój nauczyciela przechodzi pięć kolejnych etapów: nowicjusza, zaawansowanego początkującego, kompetentnego nauczyciela, biegłego oraz eksperta. Zdaniem J. Butlera, nowicjusz to nauczyciel, który postępuje ściśle według zna-

³² J. Kuźma, *Paradygmat wielowymiarowego rozwoju nauczycieli – refleksje z pogranicza teorii i praktyki*, [w:] *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli...*, s. 31–40.

³³ Z.B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel...*, s. 34.

nych mu reguł. Nie zna warunków i wymagań, w których prowadzi działania, lecz funkcjonuje na podstawie wpojonych i – w gruncie rzeczy – oderwanych od rzeczywistości szkolnej reguł postępowania. Jego zachowania są sztywne, odtwórcze i w niewielkim stopniu wiążą się z rzeczywistą sytuacją dydaktyczno-wychowawczą. Zapytajmy, jak wielu polskich nauczycieli postępuje w szkole według owej charakterystyki i poza etap pierwszy nie wykracza mimo upływających lat pracy i nabywania doświadczeń?

Natomiast zaawansowany nauczyciel początkujący to osoba, która wierzy, iż poznała odpowiedź na wszystkie pytania i problemy, a przyswojenie sobie wielu zachowań sytuacyjnych pozwala jej demonstrować sytuacyjną skuteczność. Przejście do kolejnego etapu pozytywnej ewolucji zawodowej wymaga wsparcia ze strony grona pedagogicznego, co pozwala uczyć się refleksji nad osobistą aktywnością.

Z kolei – zdaniem J. Butlera – nauczyciel kompetentny odznacza się postawą analityczną i ma za sobą przynajmniej trzy lata doświadczenia profesjonalnego. Pracuje w oparciu o świadome, rozsądne i analityczne rozumienia problemu oraz jego punkt wyjścia i stan docelowy. Brak mu jednak jeszcze szybkości oraz elastyczności właściwej profesjonalistom o dużym doświadczeniu. Dla przejścia do biegłości musi ograniczyć tendencje analityczne i rozszerzyć pole percepcji edukacyjnej.

Do stadium eksperckiego przechodzi jedynie nauczyciel z ogromnym bagażem doświadczeń profesjonalnych, umiejący koncentrować się na intuicyjnym rozumieniu sytuacji i skupianiu się na wiodącej istocie problemu, nie traci on zatem czasu na stawianie rozmaitych alternatywnych diagnoz i możliwych rozwiązań problemu. Zachodzi pytanie, jak wielu takich nauczycieli mamy w szkołach i jak wielu zdołamy jeszcze przygotować do skutecznej działalności edukacyjnej³⁴? Jak liczną ekspercką kadrą profesjonalistów nauczycieli dysponujemy w naszym kraju, by realizować hasło EDUKACJA NARODOWYM PRIORYTETEM? Bez odpowiednich nakładów finansowych i mądrych oraz dalekowzrocznych reform nigdy nie zdołamy owego hasła urzeczywistnić. Czy jednak nasza klasa polityczna jest w stanie je realizować?

Powróćmy teraz do przewrotnego pytania postawionego przez Jana Szmyda, dotyczące nowej koncepcji kształcenia nauczycieli dla polskiej szkoły. W kontekście stanu polskiej rzeczywistości edukacyjnej jest to pytanie już spóźnione, lecz jego zaletą pozostaje to, że istnieje i dotyczy całkowicie innej niż ta, do jakiej przywykliśmy w myśleniu i działaniu, koncepcji edukacji nauczycielskiej! Jego naczelną zaletą i przewagą pozostaje interdyscyplinarność postrzegania roli nauczyciela we współczesnej edukacji, umiejącego ponadto odczuwać wizję mglistego jutra, w dodatku przekonanego, iż pozostaje **najważniejszym funkcyjnym** **społecznym**³⁵.

³⁴ Tamże, s. 41 i n.

³⁵ J. Szmyd, *Wyzwania...*, s. 81 i n.

Nauczyciel właściwy odpowiednim rozwiązaniem bólączek edukacji polskiej?

Nie ulega wątpliwości fakt istnienia pogłębiającego się od wielu lat kryzysu rangi i miejsca nauczyciela we wszystkich systemach oświatowo-wychowawczych. Jego podstawę stanowi przede wszystkim kryzys samej szkoły oraz jej miejsca i rangi w systemie edukacyjnym, jako pewnej całości. Rosnąca skala zadań w edukacji całego społeczeństwa i powiększający się stopień ich komplikacji z przerażającą mocą odsłaniają nie tylko słabość szkoły na wszystkich szczeblach i poziomach kształcenia wszystkich pokoleń aktualnie żyjących, ale też pozwalają postrzegać nieodpowiedniość nauczycielskiego przygotowania, które powoduje niemoc i bierność wielu przedstawicieli tej jednej z najstarszych cywilizacyjnych profesji ludzkich³⁶.

Jako przedstawicielowi środowisk kształcących pedagogów i nauczycieli nieobcy jest mi kryzys zaufania do szkoły i nauczyciela. Dostrzegam niezadowolone społeczne, a nawet rozczarowanie wychowawczą i dydaktyczną indolencją systemu edukacyjnego, w tym zwłaszcza biernością i niemocą wychowawczą nauczycieli. Podobnie, jak Jan Szmyd, obserwuję zjawiska zniekształcenia roli zawodowej nauczyciela, co – w poważnym zakresie – pozostaje skutkiem kształcenia przez uniwersytety, w tym również i pedagogiczne, tzw. nauczycieli przedmiotowych. Ta inercja w edukacji stanu nauczycielskiego pozostaje swoistą zemstą z za grobu ze strony utrwalonej w XIX stuleciu koncepcji nauki podzielonej na wiele dyscyplin i subdyscyplin, pełnej wiary w swoją rozstrzygającą badawczą moc w zakresie poznawania świata. Czy nie jest to przypadkiem wiara naiwna, aczkolwiek historycznie ugruntowana przez wiele pokoleń badaczy?

Jak pisze Jan Szmyd, „ucząc wybranych przedmiotów, tzw. kierunkowych przedmiotów studiów, przygotowujemy kogoś, kogo zgoła mylnie nazywamy nauczycielem, do nauczania określonego przedmiotu [...] Czyniąc to, popadamy w wielką i [...] szkodliwą mistyfikację pedagogiczną”. Ucząc bowiem kogoś matematyki do nauczania matematyki (odnieść to należy i do innych dziedzin) nie oznacza jeszcze przygotowania nauczyciela właściwego. A gdzie pozostaje cała szeroka sfera praktyki społecznej, kulturowej, edukacyjnej, kreowanie jego osobowości, postaw i charakteru? Bez spełnienia owego wymogu nie ma mowy o przygotowaniu dobrego specjalisty, przysposobionego do realizacji rzeczywistych i zróżnicowanych nauczycielskich zadań. Powinniśmy zwłaszcza pamiętać, iż w edukowaniu takiego nauczyciela, musimy zwracać uwagę na treści poznawcze, umiejętności i przewagę intelektu, warunkujące poznawanie siebie oraz właściwe kierowanie sobą. W efekcie może to dać umiętny przekaz określonej wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej, etycznej czy filozoficznej, umożliwiający młodemu pokoleniu odpowiednią i pożądaną orientację w świe-

³⁶ Tamże, s. 74 i n.

cie³⁷. Jednakże nie wolno nam zapominać, iż przygotowanie człowieka do coraz szybciej zmieniającej się rzeczywistości społecznej nie sprowadza się jedynie do wykształcenia w jego świadomości umiejętności adaptacyjnych, on bowiem powinien tę rzeczywistość zmieniać, czyli współtworzyć. Oto zatem dlaczego nie powinniśmy rozdzielać procesu edukacyjnego na kształcenie i wychowanie. Rzeczywistość domaga się od nas integralnego podejścia w rozwiązywaniu owego problemu, jeśli bowiem pragniemy rozwoju osobowości twórczej, musimy stosować wielorakie oddziaływania adresowane do strony intelektualnej, emocjonalnej, wolicjonalnej i motorycznej jednostki ludzkiej. Nie może to być zatem jedynie instrumentalne podejście od strony użytecznej wiedzy, lecz rozwój indywidualnej podmiotowości³⁸. Warto w tym miejscu postawić pytanie: czy aktualny polski system edukacji nauczycielskiej, funkcjonujący w uczelniach wyższych, zdaje jeszcze egzamin przydatności do nowych warunków społecznych, czy też egzaminów dawno został obłany przez jego kreatorów i realizatorów? Zastanówmy się czy od zasadnej konstatacji, wypowiedzianej przez Z. Cackowskiego niemal 31 lat temu, nie minęło zbyt wiele zmarnowanego czasu?

Na tę antynauczycielską osobowość absolwenta szkoły wyższej składa się wiele czynników tworzonych przez szkołę wyższą, ale nie tylko przez nią. [...] kształci się absolwenta w zbyt wąskim zakresie danego kierunku: po studiach jest on przygotowany, aby aktywnie posługiwać się materiałem w zakresie zbliżonym do tematu pracy magisterskiej, nie zaś w zakresie głównego przedmiotu studiów, którego [...] będzie nauczał w szkole. [...] przytłaczającą metodą nauczania w szkole wyższej jest dogmatyczne podawanie wiadomości, wolne od intelektualnej analizy materiału: przyszły nauczyciel podczas studiów ma znikomy kontakt naukowy z materiałem, co sprawia, że uzyskiwane w toku studiów rozumienie materiału jest niewspółmiernie małe wobec tego, co jest koniecznym minimum w aktywnym nauczycielskim posługiwaniu się treściami. [...] Absolwent szkoły wyższej wracając do szkoły średniej jako nauczyciel jest w zakresie kultury ogólnej poniżej poziomu uczniów klas maturalnych. Nie jest on więc w stanie nawiązać kontaktu ze szkołą (z młodzieżą, ze swymi kolegami, profesorami innych przedmiotów) przez treści inne niż treści własnego przedmiotu³⁹.

W dodatku, jak napisał Z. Cackowski, rozwój antynauczyciela w szkolnictwie wyższym realizowany jest za pośrednictwem negatywnego wartościowania kandydatów do tego zawodu. A zatem, powstań z martwych Sokratesie i buduj nauczycielskie powołanie do wykonywania najistotniejszej misji społecznej? Jak wiele nam brak do zbudowania teoretycznej, instytucjonalno-organizacyjnej i programowej koncepcji nauczycielskiej edukacji? A czy to nie jest przede wszystkim

³⁷ Tamże, s. 75.

³⁸ Tamże i s. n.

³⁹ Z. Cackowski, *Filozofia w szkole*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1980, s. 233.

kim powinnośc uniwersytetów, uniwersytetów pedagogicznych oraz nowatorskich wyższych szkół prywatnych? Za motto niechaj staną słowa opublikowane przez amerykańskiego psychologa A.H. Maslowa w 1971 roku, czyli ponad 40 lat temu w jego książce *The Farther Reaches of Human Nature*:

jesteśmy w takim punkcie historii, który jest niepodobny do niczego, co było przedtem. Pomyślmy o ogromnym wzroście wskaźnika liczby faktów, wiedzy, metod, wynalazków, postępu w dziedzinie techniki [...] potrzebny jest nam inny rodzaj człowieka, który byłby w stanie żyć w świecie, który się ustawicznie zmienia, który nie stoi w miejscu [...] któremu zmiana dogadza, który cieszy się ze zmiany, potrafi improwizować i jest w stanie z ufnością, siłą i odwagą sprostać sytuacji, o której właśnie nie jest uprzedzony [...] Społeczeństwo, które może wytworzyć takich ludzi, przetrwa, społeczeństwa, które nie będą w stanie takich ludzi wytworzyć, umrą⁴⁰.

Henryku Rowidzie, wróć do nas z krainy wieczności i nie umrzyj na zawał serca ponownie!

W okresie niepełnych 67 lat swojego życia Henryk Rowid, a właściwie Naftali Herz-Kanarek (chrzest przyjął w 1908 i otrzymał imię Henryk) zdobył mnóstwo doświadczeń, a szlak jego wędrówki po świecie był niezwykle bogaty w nazwy miejscowości, placówek edukacyjnych oraz osobistych dokonań w służbie nauczycielskiej. Ukończył seminarium nauczycielskie w Rzeszowie i pracował potem jako nauczyciel szkół ludowych w Rawie Ruskiej i Tarnowie. Następnie podjął pracę w Krakowie i w 1900 roku uzyskał kwalifikacje nauczyciela szkół ludowych, w roku 1902 otrzymał patent nauczyciela szkół wydziałowych. Egzamin dojrzałości złożył przed komisją egzaminacyjną szkoły realnej w Tarnowie w roku 1904 i uzupełnił go filozofią klasyczną oraz propedeutyką filozofii w Gimnazjum im. Jana Sobieskiego w Krakowie w 1905 roku. Z kolei w roku akademickim 1904/05 był słuchaczem nadzwyczajnym, a w latach 1905–1909 zwyczajnym, Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie odbył studia polonistyczne pod kierunkiem Stanisława Tarnowskiego i Jana Łosia. Studiował także germanistykę. W 1909 roku złożył egzamin dla nauczycieli szkół średnich. Promocję na doktora filozofii uzyskał 16 lutego 1911 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim. Uczestniczył w Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego w Brukseli w sierpniu 1911 roku, a w roku akademickim 1913/14 studiował psychologię i pedagogikę w Lipsku pod kierunkiem W. Wundta i W. Moedego. W latach 1910–1913 współpracował z Janem Władysławem Da-

⁴⁰ A.H. Maslow, *The Farther Reaches of Human Nature*, New York 1971. Przytaczam za J. Szmyd, *Wyzwania...*, s. 80.

widem. Odbył służbę wojskową w armii Austro-Węgier w latach I wojny światowej. W 1918 roku zmienił nazwisko na Henryk Rowid⁴¹.

Działalność Rowida na rzecz reformowania szkoły polskiej w dobie Drugiej Rzeczypospolitej jest bogato opisana i udokumentowana w licznych opracowaniach naukowych i publicystyce. On sam pozostawił też znaczący dorobek w postaci monografii o szkole twórczej (wiele wydań), artykułów i doniesień naukowych. To on napisał, iż

szkoła twórcza umożliwi samorzutny rozwój sił fizycznych i energii duchowych na podstawie samodzielnej pracy dziecka, tworzy atmosferę solidarności i kooperacji, żąda współdziałania nauczycieli i dzieci, a także i rodziców, wyrabiając między tymi wszystkimi członkami gminy szkolnej ducha szczerzej przyjaźni, wzajemnego zaufania i miłości⁴².

Czy współczesna szkoła polska i nauczyciel zachowali cokolwiek z wymienionych przez Rowida przymiotów?

Zamiast zakończenia

Rowidowska koncepcja szkoły twórczej to nie tylko pamiątka historii prawie antycznej dla współczesnej młodzieży, lecz także interesujące przesłanie do kolejnych pokoleń nauczycieli i organizatorów oświaty w naszym kraju. Jak napisał w 1958 roku Bogdan Suchodolski, nie jest ona poradnikiem pedagogicznego działania, lecz stanowi „inspirację dla rozwiązań nowych i zgodnych z potrzebami czasu. Wychowawcza żarliwość jej autora, jak również i jego pedagogiczny optymizm winny udzielić się czytelnikom i zachęcić ich do poszukiwań i odkryć”⁴³ na niwie odwiecznej pracy dla dobra przyszłych pokoleń Polaków, jako Europejczyków, wbrew niektórym próbom cofnięcia naszej świadomości do macecznika nacjonalizmu i historii narodowej, przypominającej czasami kiepską szopkę polityczną. Jeśli tak się nie stanie pozostaje potraktować poważnie informację z 12 kwietnia 2011 roku odnoszącą się do kreowania portalu internetowego w Krakowie, umożliwiającego – za niewielką opłatą – odrabianie zadania domowego przez uczniów, którym się nie chce robić tego samodzielnie. Twórczyni Diana Drozda głosi, że ściąganie w szkołach jest na porządku dziennym⁴⁴.

⁴¹ M. Grzywna, *Rowid Henryk (1877–1944)*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 443–445.

⁴² H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Kraków 1931, s. 10.

⁴³ B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Warszawa 1958, s. XXXII.

⁴⁴ Zbijają kokosy na odrabianiu lekcji, www.wiadomosci.wp.pl [data dostępu: 12.04.2011].

DOROTA GEBUŚ

Realizowanie idei podmiotowości w twórczych działaniach nauczyciela – od założeń teoretycznych do praktyki pedagogicznej

The idea of subjectivity in the teaching of creative activities – from theory to teaching practice

The article presents the issue of subjectivity as seen through the prism of the educational process. The teacher is the person who should assist the student in its activities so as to become an autonomous, fully self-conscious entity. The person who has a sense of perpetration and creating their own lives. Reflection made in the article try to answer the questions that should be a good teacher, what features should be characterized and what action to take, that pupils can educate their potential for development.

The idea of partnership and subjectivity in relation teacher - pupil went through a number of theoretical studies, but it is still difficult to achieve in practice teaching. Therefore, we seek ways and means to achieve this goal. One of the proposals are creative workouts that can be organized in various forms in schools. Here, very clearly the teacher implements the principle of subjectivity because the main aim of such classes is to stimulate and develop student's potential ability to broaden the knowledge and skill with which it comes to school. The article contains examples of exercises developing creative approach to life, thanks to which the student becomes an active, self-realization entity.

Keywords: subjectivity, creativity, relation teacher – pupil

Podmiot (podmiotowość) jest pojęciem odnoszącym się do statusu człowieka, który cieszy się autonomią, dającą mu poczucie sprawstwa. Jest twórcą, autorem zdarzeń, istotą zdolną do inicjowania i dokonywania zmian. Podejmuje aktywność i bierze odpowiedzialność za jej skutki. Cieszy się wolnością, niezależnością w sensie pozytywnym, mając możliwość własnego wyboru.

Człowiek jest podmiotem w swojej istocie. Każdy z nas obdarzony jest zdolnością do subiektywnego doświadczenia i przeżywania świata, samoświadomością i zdolnością do autorefleksji; wolnością wyboru; zdolnością świadomego podejmowania decyzji i celowego kierowania swoim postępowaniem; zdolnością do odróżniania dobra i zła, a więc etycznego wartościowania własnych i cudzych postępów¹.

Jest indywidualnością, która ma możliwość wpływania na swój los, kreowania otaczającej ją rzeczywistości, posiada potencjał samodoskonalenia się i rozwoju.

Patrząc na ideę podmiotowości z punktu widzenia procesu edukacji zadaniem szkoły i nauczyciela jest wspieranie ucznia w jego działaniach tak, aby stał się podmiotem – autonomiczną, w pełni świadomą siebie jednostką. Jest to możliwe wtedy, gdy postrzega się ucznia, jako partnera w procesie edukacji, i to partnera posiadającego własną niepowtarzalną osobowość, który ma prawo decydować o sobie. W podmiotowym modelu „nauczania nastawionego na ucznia” C.R. Rogersa², zadaniem nauczyciela jest towarzyszenie uczniowi w procesie samorozwoju. Jest on facylitatorem, który poprzez stwarzanie odpowiedniej atmosfery i klimatu pomaga uczniowi odkryć i ujawnić jego potencjalne możliwości oraz ułatwia kształcenie jego indywidualności. Nauczyciel nie uczy, nie dokonuje zmiany postaw uczniów poprzez przekazywanie gotowej wiedzy, gotowych doświadczeń, ale poprzez konstruowanie takich sytuacji, w których uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności na podstawie osobistych przeżyć. Jest autentyczny w tym, co robi na zajęciach, otwarcie wyraża uczucia i postawy (asertywność), ale przede wszystkim jest wrażliwy na to, co dzieje się z uczniem, jest empatyczny oraz akceptuje ucznia.

Idea partnerstwa i podmiotowości w relacji nauczyciel – uczeń doczekała się wielu teoretycznych opracowań, niemniej nadal jest ona trudna do zrealizowania w praktyce pedagogicznej. Równorzędna pozycja tych dwóch podmiotów, z perspektywy tradycyjnego ujęcia pedagogicznego, nobilituje ucznia i deprymuje nauczyciela. Nauczyciel przyzwyczajony do dyrektywnego sposobu nauczania może czuć się zagrożony. W ujęciu pedagogiki tradycyjnej jest stroną dominującą, ma władzę, wydaje polecenia, kontroluje, ocenia. Kształtuje ucznia, który był przedmiotem jego oddziaływań wychowawczych. W nauczaniu podmiotowym jest gotowy do współpracy, dialogu, wsłuchiwanie się w potrzeby uczniów. Umożliwia swobodne dokonywanie wyborów, uczy samodzielności w myśleniu i działaniu. Tak różne postrzeganie roli nauczyciela i ucznia w procesie nauczania powoduje trudności adaptacyjne obu stron. Nauczyciel musi ograniczyć swoje poczucie sprawstwa, a uczeń musi nauczyć się aktywności na rzecz własnego rozwoju.

¹ M. Kofta, *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*, [w:] *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, red. A. Gurycka, Warszawa 1989, s. 98.

² C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkańowe*, Wrocław 1991.

Nauczyciel już nie jest podmiotem kierującym, a uczeń przedmiotem kierowanym. Razem wypracowują strategię działania.

W rozważaniach nad podmiotowością jednostki można pójść krok dalej. Skoro każdy człowiek ma zdolność dążenia do rozwoju, to dlaczego nie pozostawić dziecka samemu sobie w tym dążeniu, nie ingerować w jego osobę i zaufać, że będzie lepiej wiedziało co jest dla niego dobre. Teza pozostawiająca dziecku wolność do samodecydowania o sobie, będąca założeniem antypedagogiki, poddaje w wątpliwość sens procesu wychowania, czegoś co dla pedagogiki wydaje się być nieodzowne, aby nauczyć je podstawowych zasad społecznego funkcjonowania.

Dziś wychowanie jest czymś więcej niż oczywistością. Jest czymś szczególnym. Wychowanie jest zadaniem i zobowiązaniem do tego, żeby zatroszczyć się o dojrzewanie dzieci, zadbać o to, żeby stały się prawdziwymi, pełnowartościowymi ludźmi. Wychowanie to przestanie, misja kulturowa i cywilizacyjna. Jej celem jest kształcić je, formować, prowadzić, przekazywać im prawdziwe wartości i przyzwyczaić je do zachowania, dzięki któremu dostosują się do funkcjonowania nie tylko w sensie fizycznym, ale i w społeczeństwie. Z wychowania nie można zrezygnować, bez wychowania panują chaos i nieszczęście. Obecnie potrzeba więcej i przede wszystkim lepszego wychowania, lepszych metod, lepszych książek, lepszych seminariów³.

Wychowanie jest paradygmatem, o którym dyskutujemy, możemy go modyfikować, unowocześniać tak, aby oddziaływanie na wychowanka było bardziej efektywne, skuteczne, przynosiło dobre rezultaty. Robimy to, aby ukształtować jednostkę dojrzałą pod względem fizycznym, moralnym, umysłowym, społecznym. Jesteśmy w stanie zmieniać systemy i metody wychowawcze, ale trudno nam wyobrazić sobie, że możemy zrezygnować z wychowania, że przestaniemy wychowywać.

A może zamiast wypełniania misji, spełniania obowiązku, warto po prostu być z uczniem, podążać za nim, próbując zrozumieć, a nie zmieniać jego osobę. Otworzyć się na niego i pokazać mu siebie.

Dorośli mają swoją tożsamość, dzieci swoją. I jakkolwiek ich tożsamości miałyby się rozwijać, istnieją i w swej różnorodności są przecież równoważące. Kontakty rozwijają się na podstawie realnie egzystującej tożsamości dorosłego i realnie egzystującej tożsamości dziecka. Od osoby do osoby, od tożsamości do tożsamości, od ja do ja. Dorosły szuka drogi do dziecka od siebie, angażuje aspekty swojej osobowości w stosunku do dziecka, tak jak akurat chce i potrafi. Robi to bez misji, bez obowiązku, bez metodyki, bez podstępu. Jest autentyczny, elastyczny, działa w związku z daną sytuacją: jest taki, jaki właśnie jest, uparty i trudny, wraz z propozycjami i zachętami, granicami i nadziejami⁴.

³ H. von Schoenebeck, *Wsparcie zamiast wychowania*, [w:] *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*, red. A. Gofron, M. Adamska-Staroń, t. 2, Kraków 2009, s. 226.

⁴ Tamże, s. 229.

Dorośli i dziecko są równoprawnymi partnerami relacji, jaka między nimi zachodzi bez kontekstu wychowującego. Komunikują sobie wzajemnie swoje potrzeby, interesy, racje. Wsłuchują się w siebie i drugą osobę, są empatyczni i szczerzy. Spotykają się ze sobą jako dwie osoby, dwie indywidualności bez założonego wcześniej planu, strategii czy metody działania, prowadzących do określonego celu.

Na podmiotowy charakter relacji między osobami szczególną uwagę zwraca filozofia spotkania (dialogu). „Spotkanie to nagłe, nieredukowalne, wzajemne, emocjonalne, niedyskursywne, bezpośrednio otwarcie się dla siebie dwóch osób”⁵. Opiera się na autentycznym byciu z drugą osobą, akceptowaniu jej inności i niepowtarzalności. Traktowaniu jej zawsze jako inne Ja, nigdy jako przedmiot oddziaływania. Każde spotkanie jest wydarzeniem wykraczającym poza codzienność, powszechność, normalność. Jest czymś szczególnym ponieważ kontakt z innym człowiekiem pozwala nam zidentyfikować siebie. Relacja z kimś innym pozwala nam realizować istotę naszego człowieczeństwa. Poprzez kontakty z innymi tworzymy swoją osobę, swoją postawę wobec życia i świata.

Jeśli nasze kontakty społeczne, szczególnie te dotyczące wczesnego okresu naszego życia, będą oparte na podmiotowym współlistnieniu, będziemy budować pozytywną postawę życiową. Analiza transakcyjna nazywa ją pozycją Ja jestem OK – Ty jesteś OK. Osiągają ją osoby, które były wychowywane w atmosferze akceptacji, którym rodzice i nauczyciele dawali pozytywne wsparcie, pozwalające im odczuć, że są ludźmi ważnymi i wartościowymi, że są OK.

Wsparcie pozytywne zawiera: pełne ciepła, przyjacielskie pozdrowienie, skinienie dodające otuchy, szczerzy komplement, wyrazy szczególnego uznania. [...] Dzięki temu (podobnie jak dzięki jedzeniu) możemy czuć się dobrze. Poprzez pozytywne wsparcie zaspokajamy trzy istotne potrzeby naszego życia: potrzebę uznania, potrzebę poczucia własnej wartości i potrzebę bezpieczeństwa. Zatem pozytywne wsparcie jest najważniejszą treścią stosunków międzyludzkich: w rodzinie, w miejscu pracy i każdej innej wspólnocie⁶.

Dlatego warto, aby nauczyciel w szkole pamiętał o tym, że jego stosunek do ucznia jest niezwykle istotny. Relacje interpersonalne, jakie zbuduje on z uczniem, są tym, co pozostanie uczniowi na całe życie, na ich podstawie będzie budował swoją samoocenę. Poczucie krzywdy lub zadowolenia pamięta się dłużej niż wiedzę, jaką wyniosło się ze szkoły. Szczególną moc mają złe wspomnienia z okresu nauki szkolnej, które ciągną się za nami całe lata, obniżając poczucie własnej wartości.

Jeśli nauczycielowi uda się udzielić uczniowi pozytywnego wsparcia, ma on możliwość budowania postawy Ja jestem OK – Ty jesteś OK, która charakte-

⁵ J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Kraków 1987, s. 154.

⁶ R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenia do analizy transakcyjnej*, Warszawa 2010, s. 44.

rystyczna jest dla „ludzi wygrywających, optymistycznych, ufnych, realizujących do końca i z pełną świadomością swoje zadania i cele, wrażliwych, współpracujących, twórczych, realistów, obiektywnych, umiejących rozwiązywać problemy”⁷. Ich pozycja życiowa mówi: ja jestem ważny i ważni są inni ludzie, dlatego wzajemnie szanujemy swoje czyny, poglądy i uczucia. Takie podejście pozwala budować głębokie kontakty z innymi ludźmi, ale także kształtować trafną, adekwatną samoocenę, która poprzez obiektywną diagnozę sytuacji i swoich możliwości, pozwala rozwiązywać problemy i samodzielnie kierować własnym życiem.

Warto zastanowić się, w jakim stopniu szkoła jest w stanie zrealizować ideę podmiotowości, dzięki czemu uczeń wykształci umiejętność aktywnego uczestnictwa w kreowaniu siebie i otoczenia. Czy może zmienić się na tyle, aby uczeń był sprawcą szkolnych działań, a nauczyciel w pewnym sensie animatorem na rzecz rozwoju potencjału klasy szkolnej.

Animacja jest „procesem opartym na zachęcaniu do uaktywniania się członków społeczności oraz na stałym podtrzymywaniu ich mobilizacji [...], działaniem ukierunkowanym na wydobywanie potrzeb, aspiracji, zainteresowań, pragnień poszczególnych osób lub/i członków grupy”⁸. Jej celem jest dokonywanie pożądanych zmian, ale zakłada poszanowanie wolności i niezależności, bez manipulacji i przymusu. Uczeń ma tutaj prawo do samodzielnego podejmowania decyzji.

E.P. Torrance ponad pół wieku temu przewidywał rewolucję dotyczącą celów edukacyjnych. Szkoła, która istnieje po to, by uczyć, by dzieci pogłębiały wiedzę, by stały się bardziej wyedukowane, musi się zmienić. Jej miejsce zajmie szkoła oparta o uczenie myślenia, rozwiązywania problemów, funkcjonowania w zmieniających się warunkach społecznych. Tutaj ważna jest nie tyle wiedza, ile umiejętność jej wykorzystania. Istotne jest, aby uczeń potrafił myśleć kreatywnie, krytycznie, logicznie, analitycznie itd.⁹ Uczenie dzieci aktywności, a raczej wspieranie ich w ich naturalnej potrzebie rozwoju, jest jednym z najważniejszych wyzwań współczesnej edukacji.

W stworzonych przez siebie 20 regułach uczenia kreatywności E.P. Torrance¹⁰ zwraca szczególną uwagę na to, aby aktywność twórcza uczniów była wartością szanowaną i cenioną przez nauczyciela. Odnosi się to zarówno do wspierania uczniów w ich pomysłowości, otwartości, ciekawości poznawczej, czyli aktywności wychodzącej od nich samych, jak i do stwarzania przez nauczyciela sytuacji, które będą wymagały od uczniów twórczego myślenia, co oznacza, że on również staje się sprawcą uczniowskich działań.

⁷ T. Semek, *Analiza transakcyjna*, Kraków 1993, s. 40.

⁸ E. Widawska, *Poszukiwanie sojuszników. Wykorzystanie Internetu w pracy animatora społecznego*, [w:] *Oblicza Internetu. (Re)definiowanie sieci*, red. M. Sokołowski, Elbląg 2011, s. 62.

⁹ E.P. Torrance, *Why Ely? Philosophy of creativity*, Norwood 1995, s. 6.

¹⁰ Tamże, s. 351–355.

Nauczyciel jest osobą, która pozytywnie odpowiada na uczniowską inicjatywę, ale też sam jest inicjatorem. Nauczyciel zachęca do podejmowania aktywności, uczy uczniów doceniania swoich pomysłów, eksperymentowania oraz weryfikowania postawionych hipotez, umożliwiając jednocześnie realizowanie zaplanowanych działań. Zadaniem nauczyciela jest tworzenie w klasie szkolnej twórczej atmosfery, w której uczeń będzie czuł się bezpiecznie, bo jest akceptowany przez innych, ale też potrafi innych akceptować. Różnorodność idei jest tutaj rzeczą naturalną ponieważ nauczyciel nie narzuca sztywnych schematów, zachęca natomiast do podejmowania ryzyka, szukania różnych rozwiązań, ale też oceniania efektów swojego myślenia. Uczy wrażliwości na różnorodne bodźce płynące z otoczenia, poszerzania horyzontów myślowych poprzez zdobywanie wiedzy w wielu dziedzinach. Ważne, aby w powyżej przedstawionych działaniach nauczyciel był autentyczny, co oznacza, że sam powinien być osobą kreatywną.

Podmiotowa relacja nauczyciel – uczeń w dużej mierze zależy od osobowości nauczyciela, jego stosunku do siebie i świata. Jeśli jego życiową postawę będą wyrażały słowa: Ja jestem OK – Uczeń jest OK, to będzie on miał dobry kontakt z uczniem. Będzie widział i dbał nie tylko o jego intelektualną stronę, ale też fizyczną, emocjonalno-motywacyjną, społeczną. Nie będzie narzucał swoich racji, ale dawał możliwość wyboru tak, aby uczeń sam podejmował decyzje rozwojowe i brał za nie odpowiedzialność. Na wzmocnienie autonomii i niezależności ucznia oraz rozwijanie wewnętrznej motywacji do działania zwraca uwagę T. Amabile. Doskonale oddają tę ideę słowa, którymi opisała powinności pedagoga:

Zwracaj uwagę raczej na osiągnięcia w uczeniu się niż na takie zewnętrzne wskaźniki, jak stopnie i nagrody w konkursach. Podkreślaj radość z samego uczenia się i skieruj uwagę uczniów na wewnętrzny rozwój ich kompetencji i wiedzy¹¹.

Naucz dzieci, że zawsze mogą uczyć się i ulepszać swoje umiejętności, tego rodzaju kompetencja rozwojowa jest ważniejsza niż prezentowanie jak już są zręczni. Pomóż im uzyskać uznanie, lecz także dystansować się poznawczo od zewnętrznych motywatorów, które spotykają w szkole i poza nią¹².

Dobry nauczyciel potrafi dostrzec i rozwijać aktywność wychowanków, potrafi dotrzeć do ucznia na różne sposoby, bo jest on dla niego ważny. Zdaje sobie sprawę z potencjału rozwojowego jakim dysponuje uczeń. Jego zadaniem jest właściwie (tylko i aż) dbanie o to, żeby uczeń mógł rozwijać swoje jawne lub ukryte zdolności. Dobrym przykładem zajęć rozwijających aktywność uczniów są warsztaty kreatywności, treningi twórczego myślenia itp. Tutaj bardzo wyraźnie nauczyciel realizuje zasadę podmiotowości, ponieważ podstawowym celem takich

¹¹ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 264.

¹² Tamże, s. 265.

zajęć jest budzenie i rozwijanie potencjalnych zdolności ucznia, żeby poszerzyć zasób wiedzy i umiejętności, z którymi przychodzi do szkoły. Oto przykłady umiejętności, jakie wykazuje uczeń po zrealizowaniu dwuletniego programu lekcji twórczości, opracowanego przez K.J. Szmidta wraz ze współpracownikami¹³, dotyczące:

– wiadomości i umiejętności poznawczych: znajomość zasad stosowania wybranych metod i technik heurystycznych, płynne i elastyczne tworzenie pomysłów rozwiązań problemów dywergencyjnych, tworzenie rozwiązań zaskakujących i niekonwencjonalnych, a przy tym adekwatnych do wymogów sytuacji problemowej, czyli oryginalność w myśleniu i działaniu, krytyczna analiza, dobór i selekcja różnorodnych informacji;

– rozwoju emocjonalno-motywacyjnego: nieszablonowe postrzeganie sytuacji problemowej, pogłębiona samowiedza i adekwatna samoocena, pozytywne nastawienie do planów życiowych i pojawiających się problemów poznawczych i realizacyjnych, empatyczne nastawienie do członków grupy, zwiększona tolerancja wobec innych ludzi;

– działań (zachowań): podejmowanie działań innowacyjnych, wprowadzanie zmian w życie szkoły, rodziny i środowiska lokalnego, zwiększona zaradność działania w sytuacjach niestandardowych, realizacja własnych pomysłów ich wdrażania i weryfikowania w praktycznych zastosowaniach.

Zajęcia nastawione są przede wszystkim na zdobywanie i usprawnianie umiejętności praktycznych. Uczniowie najpierw działają w określonych sytuacjach, czyli doświadczają i przeżywają, a dopiero potem poszerzają swoją wiedzę o refleksję teoretyczną. Dzięki temu kształtują aktywną postawę w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Zadaniem nauczyciela jest stwarzanie odpowiednich sytuacji, w których będą pracowali uczniowie oraz odpowiedniego klimatu grupowego, opartego w dużej mierze na podmiotowym współistnieniu wszystkich członków grupy, wliczając w nią również prowadzącego. Pomocne w tworzeniu właściwej atmosfery jest tworzenie kontraktu grupowego, w którym zapisane są zasady wspólnie opracowane przez uczestników grupy. A oto 10 przykazań dla uczestnika treningu twórczości, stworzone przez doświadczoną grupę, potrafiącą samodzielnie formułować reguły:

1. Nie będziesz miał myśli sztywnych przed sobą.
2. Będziesz podchwytywał i uzupełniał pomysły bliźniego swego.
3. Będziesz pragnął rozwiązania problemu swego z całego umysłu swego.
4. Będziesz miłował pomysły bliźniego swego jak siebie samego.
5. Nie pożądaj władzy animatora swego, ani żadnej rzeczy, która jego jest.
6. Myślółóz.
7. Pamiętaj, abyś czas spotkania grupy święcił.

¹³ K.J. Szmidt, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Warszawa 1997, s. 24–25.

8. Nie będziesz ponury, ospały, leniwy, niezadowolony, pomysłem niechętny.
9. Pamiętaj, abyś we wszystkich działaniach grupy „pomysłnie” uczestniczył.
10. Czuj eksperta swego, bo on godzien tego¹⁴.

Wspólnie wypracowane zasady pozwalają uczestnikom grupy wpływać na to, co się w niej dzieje, dają poczucie sprawstwa, ale też odpowiedzialności za swoje czyny. Mobilizują do aktywności i zaangażowania, o której mowa w kilku powyższych przykazaniach. Zachęcają do działania grupowego, ale też umożliwiają indywidualne inspirowanie zmian.

Klimat grupy jest bardzo ważnym aspektem treningu twórczości. Bez dobrego kontaktu pomiędzy członkami grupy czy klasy trudno wyobrazić sobie wspólne myślenie i działanie.

Termin klimat albo atmosfera w psychologii oznacza specyficzny nastrój i nastawienie panujące w danym zespole ludzi; analogicznie do meteorologii można tutaj mówić o cieple, zimnie, burzach, a w znaczeniu psychologicznym o komforcie i dyskomforcie. [...] Sprzyjający klimat to takie warunki, w których ludzie czują się dobrze, jest im przyjemnie, natomiast klimat nieprzyjemny powoduje, iż ludzie unikają przebywania w tym zespole¹⁵.

Główną rolę w inicjowaniu powstania dobrego klimatu odgrywa nauczyciel, jego osobowość pełna autentycznej wrażliwości i otwartości na drugiego człowieka. Swoim zachowaniem daje dobry przykład uczniom, jak w zgodzie z sobą można współpracować z innymi i rozwijać swoje umiejętności. Jest facylitorem ułatwiającym i usprawniającym działania grupy, na co szczególną uwagę zwracał C.R. Rogers. Dobry nauczyciel twórczości, czy też twórczy nauczyciel posiada takie właśnie cechy, jak¹⁶:

- uważność i empatia, pozwalające mu wczuć się w problemy uczniów, bez pochopnego osądzania ich poglądów i pomysłów;
- uczciwość, dzięki której dzieli się swoimi myślami i odczuciami, tworząc atmosferę otwartości i zaufania;
- akceptacja faktu istnienia różnicy zdań, poglądów, opinii, co powoduje, że odróżnia człowieka od problemu;
- stanowczość w przeciwstawianiu się destrukcyjnym zachowaniom uczniów, bez naruszania ich godności;
- zdolność obserwacji zespołu, z którym pracuje, co pozwala mu na bieżąco reagować na problemy, jakie się pojawiają, zarówno jeśli chodzi o pojawiające się zaburzenia w interakcjach w grupie, jak i o problemy z wykonywaniem zadań;

¹⁴ E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, Gdańsk 2005, s. 143.

¹⁵ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995, s. 126.

¹⁶ Por. K.J. Szmidt, *Przewodnik...*, s. 41.

– pokora wobec innych, brak wykazywania swojej wyższości nad uczniem, zgłaszanie własnych pomysłów rzadko, wtedy kiedy może to pomóc, a nie zaszkodzić działaniom grupy.

Spróbujmy teraz bliżej przyjrzeć się, jak wygląda trening twórczości w praktyce. Opiera się on na wielu elementach, np.: 1) kreatywnym myśleniu, na które składa się m.in. giętkość, płynność i oryginalność myślenia oraz przełamywanie schematów; 2) heurystycznym działaniu poprzez wykorzystywanie twórczych metod i technik rozwiązywania problemów; 3) wyrażaniu siebie poprzez ekspresję twórczą. Jest ich dużo więcej, wymieniono tylko niektóre, ponieważ na ich przykładzie autorka pragnie pokazać, w jaki sposób realizowana jest idea podmiotowości na zajęciach twórczych, które wymagają od nauczyciela kreatywnego działania.

Przyjrzyjmy się zadaniom rozwijającym giętkie myślenie oraz przełamywanie schematów myślowych, czyli barier związanych ze sztywnością myślenia. Giętkie myślenie, to myślenie elastyczne umożliwiające znajdowanie różnorodnych jakościowo pomysłów. Kiedy myślimy elastycznie, jesteśmy w stanie zobaczyć inne, nowe rozwiązanie, wprowadzać zmiany przynoszące zadowalający nas efekt. Giętkie myślenie pozwala też spojrzeć na daną rzecz z wielu punktów widzenia, przypisywać jej różne funkcje i zastosowania.

Przykład 1

Spróbuj wypisać jak najwięcej różnorodnych zastosowań danej rzeczy, np. do czego może służyć kubek?

Propozycje odpowiedzi: wazon, miarka do odmierzania np. mąki, cukru; pojemnik, w którym można przechowywać różne rzeczy; urządzenie do podsłuchiwania, tego co dzieje się za ścianą; nakrycie głowy; sposób na zaprzyjaźnienie się z nową osobą w pracy (podając jej kubek z pyszną kawą), forma do wycinania ciasta na pierogi lub foremka do robienia babek z piasku; sposób na odreagowanie stresującej sytuacji (rzucenie nim o podłogę) itd.

Przykład 2

Spróbuj znaleźć jak najwięcej różnych, wspólnych cech pomiędzy dwoma rzeczami, np. co ma ze sobą wspólne krzesło i książka?

Propozycje odpowiedzi: oba wyrazy zaczynają się na tą samą literę; mogą służyć jako opał; mogą zawierać w sobie historię; ich początkiem było drzewo; obie rzeczy znajdują się w czytelniku; mogą być źródłem informacji o ich właścicielu itd.

Przykład 3

Zastanów się i wypisz, co może się zmieścić do pudełka zapałek?

Propozycje odpowiedzi: nic, bo są tam przecież zapałki; szkła kontaktowe; naboje do pióra; trzy średniej wielkości orzechy laskowe; kawałek kanapki; złożona chusteczka higieniczna itd.

Przykład 4

Napisz, co by było, gdyby ludzie umieli latać? Jak wyglądałby wtedy świat? Co by się zmieniło? Jakie byłyby konsekwencje tego faktu?

Tutaj uczestnicy mogą używając wyobraźni, stworzyć krótkie opowiadania lub wypisać pojedyncze skutki.

Kolejne przykłady, to zadania rozwijające płynność myślenia. Jest to umiejętność wytwarzania wielu pomysłów, im ich więcej, tym lepiej. Wyróżniono cztery rodzaje płynności¹⁷:

– płynność słowna, czyli podanie jak największej ilości słów spełniających określone warunki, np. 1) słowa zaczynające na pod- (podskok, podkładka, podróznik, podkowa, podobny, podpalić, ...); 2) słowa kończące się na -nik (unik, pułkownik, czajnik, piórnik, ...); 3) utwórz zdania według podanego schematu: K... b... m... m... p (Kiedy byłam mała miałam psa; Krzysiek biegał między mokrymi plamami, ...);

– płynność ekspresyjna, czyli konstruowanie całych wypowiedzi z kilku elementów. Przejawia się, kiedy chcemy sprawnie wyrazić lub opisać nasze myśli, np. 1) zatytułuj i opowiedz historyjkę przedstawioną na rysunku; 2) wymyśl i narysuj coś, co zastąpi lampkę, ale nie może to być ani latarka, ani świeczka;

– płynność skojarzeniowa, czyli przywoływanie z pamięci słów spełniających określone wymagania treściowe, np. 1) znajdź synonimy lub/i antonimy pojęć: sukces, przyjaźń, dom, woda; 2) spróbuj podać jak najwięcej analogii pomiędzy pojęciami, tworząc z nich różne kombinacje: telewizor, dziecko, odkurzacz, nauczyciel, pies, książka, drzewo (dziecko jest jak odkurzacz – potrafi wchłonąć różne rzeczy z podłogi; nauczyciel jest jak telewizor – ciągle coś mówi do ucznia; dziecko jest jak książka, którą zaczęto pisać; nauczyciel jest jak książka – gromadzi duże pokłady wiedzy);

– płynność ideacyjna, czyli zdolność wytwarzania licznych idei w sytuacjach problemowych, otwartych, kiedy szukamy pomysłów na rozwiązanie. Ten typ twórczego myślenia bardzo często wykorzystywany jest w metodach heurystycznych, np. Co zrobić, żeby niewielkim kosztem zorganizować plac zabaw dla dzieci?

Dzięki płynnemu myśleniu łatwiej formułujemy nasze wypowiedzi zarówno ustne, jak i pisemne. Lepiej dobieramy słowa, wzbogacamy słownictwo, wymyślamy tematy oraz zwiększamy pulę pomysłów, które nam przychodzą do głowy. Choć nie wszystkie muszą być wartościowe, ich mnogość zwiększa prawdopodobieństwo, że znajdziemy coś ciekawego i oryginalnego. Oryginalność jest cechą, która zawiera w sobie kilka komponentów: 1) niecodziennosc – coś oryginalnego, to coś rzadko spotykanego, unikalnego, co spowoduje, że powiemy np. „nigdy czegoś takiego nie widziałem”; 2) zaskoczenie – coś oryginalnego, to coś, co nas zaciekawi, zaskoczy pomysłem, spowoduje, że powiemy np. „to jest świetne, genialne, jak Pan na to wpadł!”; 3) sensowność – coś oryginalnego, to coś, co jest

¹⁷ Por. K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, Warszawa 2010, s. 152–156.

adekwatne do wymogów sytuacji, co spowoduje, że powiemy np. „to idealnie tutaj pasuje, jest jednocześnie nowe, ale odwołuje się do tradycji”.

Tworzenie oryginalnych dzieł nie jest rzeczą łatwą, ale na twórczych zajęciach można tę umiejętność rozwijać, poprzez różne zadania np.: 1) Wymyśl inne, zaskakujące zakończenie znanej Ci bajki; 2) Wymyśl biurko, które zachęcałoby do pracy przy nim; 3) Jak z maszyny do szycia zrobić rower?; 4) Jak ugotować obiad mając do dyspozycji siekiere i kartonowe pudełko? Choć na początku niektóre polecenia mogą się wydawać dziwne lub niewykonalne, to po głębszym zastanowieniu okazuje się, że można wymyślić nie jedno, ale więcej możliwych rozwiązań.

Przeprowadzając tego typu ćwiczenia nauczyciel ma dużą swobodę w ich realizowaniu. Nie ma tutaj sztywnych zasad, może on modyfikować polecenia w zależności od sytuacji, predyspozycji i zaangażowania uczniów. Każde z powyższych zadań może być wykonywane indywidualnie, w parach lub małych grupach. Praca indywidualna wymusi aktywność na wszystkich uczniach. Jest ona bardzo ważna w budowaniu niezależności i nonkonformizmu u uczniów, ponieważ wymaga odwagi w przedstawieniu swoich racji oraz podjęcia odpowiedzialności za osiągnięty rezultat. Ale dla niektórych uczniów, szczególnie w początkowej fazie zajęć, samodzielna praca może stanowić trudność, mogą bać się wypisywać pomysły, które wydają im się dziwaczne, zwariowane, bezwartościowe. Może im towarzyszyć lęk przed ośmieszeniem, który będzie barierą blokującą pomysłowość. Natomiast praca w parach lub grupach, pozwoli wytworzyć więcej różnorodnych rozwiązań, ale może też spowodować bierność tych, którzy nie mają wewnętrznej motywacji do działania. K.J. Szmidt zauważa, że

w rozwijaniu aktywności twórczej warto zgodnie współdziałać w grupie twórczej, wykorzystując inspiracje członków grupy i ich pomoc w promowaniu i upowszechnianiu rezultatów tej aktywności. Jednocześnie trzeba pamiętać o tym, aby nie ulegać naciskom i podpowiedziom grupy, chroniąc własną indywidualność i oryginalność¹⁸.

Nauczyciel zawsze może zapytać, jaką formę pracy uczniowie wybierają, a znając możliwości poszczególnych członków grupy zajęciowej, może zachęcać do takiej lub innej formy pracy, zależnie od tego, co się dzieje w grupie, tak, aby każdy uczeń mógł rozwijać swoje umiejętności.

W tego typu zdaniach uczniowie mają dowolność w kreowaniu rozwiązań, nie ma ściśle określonego kryterium ilości i jakości. Każdy może pracować w swoim tempie. Uczniowie mają możliwość samodzielnej oceny wyników swojej pracy, np. porównując je z wynikami innych, kiedy na koniec wszyscy prezentują efekty swoich działań. Nauczyciel nie ocenia, które pomysły są lepsze, a które gorsze, ponieważ każdy z nich może być dobry, zależnie od sytuacji,

¹⁸ Tamże, s. 73.

w jakiej może być wykorzystany. Wszyscy mogą wspólnie dyskutować nad rezultatami, jakie udało im się osiągnąć, argumentując za i przeciw różnym pomysłom. Ważne jest, aby nauczyciel zauważył pracę każdego ucznia i ją docenił, zobaczył w niej pozytywny element. „Każde dzieło, któremu poświęcona jest uwaga, zainteresowanie i które zostanie docenione, jest dla dzieci przeżyciem sukcesu, który staje się motorem do dalszych kreatywnych osiągnięć. Umacniają one dzieci w poczuciu własnej wartości i czynią coraz bardziej niezależnymi od oceny innych”¹⁹.

Kolejnym elementem realizowanym w ramach treningu twórczości jest kształcenie umiejętności rozwiązywania zadań dywergencyjnych, czyli takich, które mają wiele możliwości rozwiązań. Jedną z metod heurystycznych, trenowanych w czasie zajęć jest burza mózgów, stworzona przez A.F. Osborné'a. Klasyczna burza mózgów prowadzona jest w zespole klasowym w ten sposób, że po przedstawieniu przez nauczyciela problemu do rozwiązania oraz zapoznaniu uczniów z zasadami metody (każdy pomysł jest dobry – im więcej pomysłów i im bardziej niezwykłe tym lepiej; pomysły innych mogą być wyzwaniem dla moich idei – uzupełniamy i rozwijamy pomysły kolegów i koleżanek; szalona, dziwaczna idea to kolejna pozytywna myśl – nie oceniamy na etapie wymyślania; każdy pomysł zostaje zapisany), uczniowie zgłaszają propozycje rozwiązań, a potem kiedy wszystkie pomysły znajdują się na tablicy, następuje ich ocena i wybór najlepszego rozwiązania. Doświadczenie w pracy pedagogicznej ze studentami pokazuje, że mankamentem tej metody może być brak zaangażowania wszystkich uczestników. Podobny problem może wystąpić w przypadku ucznia, który siedząc w ławce w 25–30-osobowej klasie może niezauważenie nie zabierać głosu, ani w czasie wymyślania pomysłów, ani w trakcie ich oceniania. Odpowiedzią na tę trudność może być wykorzystanie na lekcji jednej z odmian burzy mózgów nazwanej metodą 635.

Metoda zakłada pracę w 6-osobowych grupach, każda osoba z grupy wymyśla 3 pomysły i jest 5 powtórzeń (wymian między uczestnikami grupy). Metoda ta daje 90 pomysłów 6x3x5 w każdej grupie (w klasie takich grup będzie kilka), jest więc nastawiona bardzo mocno na aspekt ilościowy. Angażuje też wszystkich uczestników, ponieważ każdy ma kartkę, na której zapisuje pomysły i podaje ją osobie siedzącej obok. Sesja kończy się, kiedy każdy uczestnik zapisze po 3 pomysły na każdej kartce. Zasady są takie same, jak w klasycznej burzy mózgów, pomysły innych można modyfikować, rozwijać, uszczegóławiać, natomiast nie można powtarzać. W ten sposób każdy uczeń wpisuje 18 różnych pomysłów. Później następuje etap oceniania, który może przyjmować różne formy.

Jedną z propozycji może być ocenianie indywidualne. Każdy z uczestników wybiera ze swojej kartki np. dwa najciekawsze jego zdaniem pomysły, które przedstawia na forum 6-osobowej grupy. Grupa dyskutuje na propozycjami jej uczestników (można je łączyć, przekształcać, tworzyć kombinacje) i tworzy wspólny

¹⁹ D. Braun, *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dziećmi*, Kielce 2009, s. 49.

pomysł na rozwiązanie problemu, który na koniec przedstawia na forum całej klasy. W zależności od specyfiki klasy, z którą pracuje nauczyciel może modyfikować metodę. Grupa może liczyć mniej lub więcej osób, uczestnicy mogą wypisywać mniej lub więcej pomysłów, ważne jest, aby byli zaangażowani w pracę, cieszyli się możliwością konstruowania nowych rzeczy i zdobywania nowych umiejętności.

Kolejną metodą, generującą wiele pomysłów, jest analiza morfologiczna, która została opracowana przez Fritza Zwicky'ego. Pomocą w kreowaniu pomysłów jest kombinacja różnych atrybutów danego problemu. Kiedy problem zostanie zaprezentowany robimy listę kilku cech (aspektów) tego problemu, następnie listę atrybutów każdej cechy, a potem dokonujemy ich zestawienia. Poniżej przykład analizy morfologicznej.

1. Problem: Pomysł na wyjazd wakacyjny.
2. Cechy (aspekty) problemu: miejsce, rodzaj transportu, zakwaterowanie.
3. Atrybuty cech (aspektów):
 - miejsce – góry, morze, jeziora, las, w kraju, za granicą...
 - rodzaj transportu – samochód, samolot, autostop, pociąg, statek, rower...
 - zakwaterowanie – hotel (pensjonat), kwatera prywatna, domek kempingowy, namiot...
4. Propozycja kombinacji atrybutów:
 - góry – autostop – namiot
 - za granicą – statek – kwatera prywatna
 - las – pociąg – hotel
 - morze – samolot – domek kempingowy
 - w kraju – rower – hotel

Kombinacja atrybutów poszerza nasze pole widzenia w odniesieniu do rozwiązywanego problemu. Pobudza nasze myślenie, wyobraźnię, daje więcej możliwości wyboru. Bez listy cech i zestawiania atrybutów trudno byłoby nam wytworzyć tak dużą liczbę propozycji. Każdy może na swój sposób interpretować powstałe propozycje. Np. morze – samolot – domek kempingowy, to wyjazd nad polskie morze, nie samochodem lub pociągiem, ale samolotem dla skrócenia czasu podróży lub wyjazd za granicę nad ciepłe morze i mieszkanie w domku kempingowym, aby zaoszczędzić na drogim hotelu itd. Część z wygenerowanych propozycji może być bezwartościowa i nieużyteczna, ale mamy z czego wybierać i mamy większe prawdopodobieństwo na znalezienie interesującego rozwiązania.

Pomocna w szukaniu pomysłów na modyfikowanie lub ulepszanie istniejących rzeczy jest metoda inwentaryzacji, która polega na rozłożeniu problemu na jak najmniejsze części składowe i sprawdzeniu, co w wyniku tego działania udało się odkryć. Np. znudziła nam się lampa, którą od lat mamy w pokoju, ale nie mamy pieniędzy, żeby kupić nową. Możemy dokonać w niej zmian korzystając z metody inwentaryzacji. Rozkładamy ją na części: klosz, żarówka, statyw, przełącznik, kabel. Następnie udoskonalamy każdą z nich. Klosz może mieć inny

kształt, kolor, materiał, możemy go wymienić na nowy, pomalować, lub czymś ozdobić. Żarówkę można wymienić na inną: kolorową, mleczną, energooszczędną. Podobnie z innymi elementami. Poza tym można lampę postawić w innym miejscu, tak, żeby ją częściowo ukryć, ale żeby nadal oświetlała pokój. Czasami niewielka zmiana może spowodować, że rozwiążemy nurtujący nas problem, a metody heurystyczne pomagają nam w szukaniu możliwości.

Warto przytoczyć jeszcze jedną metodę, która w mniejszym stopniu nastawiona jest na maksymalizację pomysłów, a bardziej na analizę sytuacji problemowej. Jest to forma dyskusji, która jest zapisana w formie plakatu. Nauczyciel po przedstawieniu problemu dzieli klasę na małe 4–6-osobowe grupy. Każda grupa dostaje materiały: duży arkusz papieru, małe kolorowe kartki, klej, nożyczki, kredki, mazaki. Na środku dużego arkusza zostaje zapisany problem, na czterech rogach pytania do dyskusji: jak jest? jak powinno być? dlaczego nie jest tak, jak powinno być? oraz wnioski. Uczniowie rozpoczynają dyskusję. Zapisują odpowiedzi na kolorowych kartkach, które przyklejają pod odpowiednim pytaniem. Następnie formułują wnioski. Poniżej przykładowe odpowiedzi na pytania i wnioski, jakie mogą powstać w czasie dyskusji.

Problem: Co zrobić, żeby uczniowie chętniej chodzili do szkoły?

Jak jest?

- ciężkie tornistry
- wiedza teoretyczna
- zmęczenie
- dużo nauki
- szare klasy
- dużo uczniów w klasie
- brak indywidualnego podejścia do uczniów

Jak powinno być?

- szafki w szkołach
- ciekawie przedstawiana wiedza
- więcej wycieczek
- poznawanie własnego otoczenia
- więcej umiejętności niż wiedzy
- nauka tylko w szkole, bez prac domowych
- dłuższe wakacje

Dlaczego nie jest tak jak powinno być?

- brak pieniędzy
- nauczyciele przeładowani pracą, bez motywacji do wprowadzania zmian
- przeładowane programy nauczania

Wnioski

- imprezy organizowane przez szkołę po lekcjach lub/i w weekendy, żeby nie kojarzyła się ona tylko z nauką i wiedzą teoretyczną
- więcej zajęć w terenie

- niezadawanie prac domowych na weekendy
- bardziej kreatywni nauczyciele

Na koniec następuje prezentacja plakatów. Przedstawiciele grup omawiają rezultaty działań, mogą wspólnie dyskutować nad wnioskami, wymieniać się racjami. Metaplan skłania do zastanowienia się nad przyczynami problemu, jego wielostronnej analizy oraz poszukiwania rozwiązań, a także argumentowania swojego zdania. Ponadto kolorowe plakaty, często opatrzone rysunkami obrazującymi rozważaną problematykę, są atrakcyjną formą aktywności, która budzi zainteresowanie dzieci.

Heurystyka jest sposobem działania, który nie zawsze przynosi pożądane rezultaty, bo pomimo wielu pomysłów możemy nie znaleźć zadowalającego nas rozwiązania, ale też możemy ich wymyślić kilka, kilkanaście, kilkadziesiąt. Tutaj nie ma jednej właściwej drogi, schematu którym możemy się posłużyć. Sami musimy poszukiwać, badać, eksplorować. Raz nam się uda, innym razem nie, ale zawsze czegoś się uczymy, o sobie, o innych, o świecie. Nasze doświadczenia są potencjałem, dzięki któremu przechodzimy na kolejne etapy rozwoju. Jesteśmy dojrzałsi poznawczo i emocjonalnie.

Można by argumentować, że dzieci generalnie mają skłonności do nauki poprzez eksperymenty i dlatego też nie należy łączyć tego zachowania z kreatywnością, ale właśnie to realizowanie nauki na próbach i błędach, eksperymentowanie odpowiada w największej mierze dziecięcym potrzebom i zawiera dużą dawkę kreatywnego potencjału, który należałoby rozwijać. To nie narzucone procesy myślenia i działania wspierają u dziecka naukę i kompetencje rozwiązywania problemów, ale samodzielne wypracowane struktury myślenia i postępowania, których przydatność dziecko może bezpośrednio sprawdzić. Wypowiadane w dobrej wierze polecenie jak: Weź białą farbę, inaczej się nie da!, tłumi tę szansę w zarodku²⁰.

Na treningu twórczości mamy możliwość eksperymentowania i wyrażania siebie poprzez różne formy ekspresji twórczej: słownej, plastycznej, ruchowej. Ekspresja jest sposobem przedstawienia siebie, swoich myśli, uczuć poglądów. Jest odcisnięciem swojej osobowości w przedmiotach (rzeźba), przelaniem jej na papier (wiersz), okazaniem jej w zachowaniu (aktorstwo). Umiejętność ekspresji potrzebna jest nie tylko artystom, ale też wszystkim innym, aby mogli pokazać siebie, zaznaczyć swoją obecność. Rozwijanie ekspresji podczas treningu twórczości odbywa się poprzez zachęcanie uczniów do:

- tworzenia prac plastycznych, np. Spróbuj narysować swój nastrój; Namaluj obraz do wysłuchanego fragmentu muzyki;
- konstruowania wypowiedzi słownych, np. Wyobraź sobie osobę, której imię zaczyna się na Z, nazwisko na G. Spróbuj stworzyć jej biografię;

²⁰ Tamże, s. 39–40.

– wyrażania emocji, np. Przedstaw, przy pomocy mimiki, gestów, postawy ciała, uczucia złości, rozczarowania, miłości, paniki, obojętności; Spróbuj wcielić się w rolę: gwiazdy filmowej pozującej do zdjęć, babci czytającej wnukowi bajkę, nauczyciela prowadzącego lekcję.

Podsumowując rozważania nad praktyczną realizacją celów i zadań zajęć twórczych warto podkreślić, że w efekcie działań prowadzonych w ramach treningu uczeń kształtuje w sobie m.in. takie cechy, jak: ciekawość poznawcza, otwartość umysłu, niezależność w myśleniu i działaniu, wrażliwość na problemy, podejmowanie inicjatywy, umiejętność pokonywania trudności, poczucie sprawstwa, akceptacja siebie i innych itd. Dzięki, takim cechom uczeń staje się podmiotem swoich działań mającym wpływ na swój rozwój, według własnego pomysłu. Jeśli nauczyciel będzie podejmował działania twórcze pozwalające uczniowi na niekonwencjonalne myślenie, podejmowanie innowacyjnych działań, dążenie do samorozwoju i samorealizacji, będzie eliminował bariery i próbował przezwycięzać szkolną rutynę, to ma szansę na wychowanie podmiotowej jednostki.

Kreatywne działania pozwalają spojrzeć na ucznia z perspektywy aktywnego podmiotu biorącego udział w konstruowaniu lekcji. Wsłuchanie się w ucznia i prowadzony z nim dialog dają szansę na partnerską współpracę. Nauczyciel i uczeń stają się współtwórcami zajęć i osobami współodpowiedzialnymi za ich rezultat. Nic nie jest do końca zdefiniowane, razem określają i interpretują sytuację, w której się znajdują. Za każdym razem tworzą nową jakość, będącą efektem wspólnego spotkania. Na koniec warto dodać jeszcze, iż:

dzięki Herbartowi i herbartyzmowi, bodaj najbardziej wpływowemu kierunkowi pedagogicznemu w XIX stuleciu, utrwala się przekonanie, że nauczyciel, aby mógł skutecznie uczyć, powinien znać nie tylko przedmiot, którego naucza, lecz musi także otrzymać odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne oraz opanować określone umiejętności dydaktyczne i wychowawcze²¹.

Powinien być przede wszystkim człowiekiem, który widzi drugiego człowieka w swoim wychowanku.

²¹ S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, [w:] *Pedeutologia*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 2008, s. 26.

MAGDALENA KUCHA

Współczesna szkoła twórcza w świetle obowiązujących norm prawnych (między marzeniem a rzeczywistością)

The contemporary creative schooling in the light of valid legal law regulations (betwen dream and reality)

This article gives us a new look on system of operative law regulation which create education reality in Poland. We try to show process of using creative, ground-breaking, inventive, experimental methods of teaching peoples publicized by creative school. The article reminds us that meeting and breaking barriers is second name of innovation.

Go on elementary, non-mainstream suggestions of teaching ways we fund out that unexpected solutions gives us better effects in the end of education way. We call attention to real possibility of individual work with child by teacher, what is the most important element in creative school.

Inconsistencies and dilemmas of contemporary school, which may affect on working properly were made. Importance of adequacy between results to expenditure of energy of its teachers were being proved. Moreover we signalize that work with children demands improvement of teaching system not only in primary and secondary schools but especially teachers system of studies.

Keywords: creative, law regulation, innovation, rules of teaching, experimental, legal

Wprowadzenie

Szkoła twórcza jest zbiorem koncepcji, idei oraz metod, które poprzez elementy psychologii wprowadzają do sposobu kształcenia dziecka elementy innowacyjne, indywidualizujące podejście do niego, metody oparte na obserwacji,

często stosowane w psychologii, uwzględniające indywidualny jego rozwój oraz specyficzne cechy, właściwe tylko jemu samemu. Powołując się na dr Marię Montessori, uznajemy „że edukacja nie jest czymś, co robi nauczyciel, ale że jest to naturalny proces rozwijający się spontanicznie w istocie ludzkiej. Nie jest nabywany przez słuchanie słów, ale dzięki doświadczeniom nabywanym przez dziecko w otoczeniu”¹.

Szkoła twórcza należy do nurtu pedagogiki Nowego Wychowania, które jest

bardziej swobodne, bardziej ekspresyjne, uciekające od sztywnych schematów i systemów. [...] Nowe Wychowanie to społeczna krytyka rzeczywistości wychowawczej, to oddolne dążenia pedagogów praktyków do reformy ich pracy i życia młodego pokolenia, to także oryginalne koncepcje teoretyczne budujące nowy światopogląd nowoczesnego społeczeństwa, które chciało stać się społeczeństwem edukującym się w duchu braterstwa i pokoju².

Proces kształcenia dziecka musi być odpowiednio dostosowany do jego rozwoju psychofizycznego oraz indywidualnego postrzegania świata. „Wychowanie nie mogło już być zwykłym urabianiem wychowanka według jednego, obowiązującego wszystkich modelu – szablonu. Istotą wychowania w Nowym Wychowaniu była autokreacja, wolność i twórczość”³.

Metody twórcze, innowacyjne angażują w proces rozwoju nie tylko szkołę jako placówkę, którą według definicji jest: „instytucja oświatowo-wychowawcza, której zadanie polega na kształceniu – przekazywaniu wiedzy i uczeniu określonych umiejętności oraz wychowywaniu”⁴, ale również środowisko, w którym dziecko dorasta, czyli społeczność lokalną oraz przede wszystkim rodziców. John Dewey, przedstawiciel pragmatyzmu, w pedagogice Nowego Wychowania upatrywał „główną wartość edukacji w jej bezpośrednim związku z życiem”, przy czym nigdy nie ograniczał znaczenia edukacji do tego, co ma miejsce w szkołach. Utrzymywał, że „całe życie jest edukacyjne, a cała edukacja jest życiem”⁵.

Tak pojęty proces kształcenia wymaga odpowiedniego nakładu pracy od wszystkich wymienionych stron procesu rozwojowego dziecka, odpowiednich środków finansowych, a także odpowiedniej organizacji pracy z grupą dzieci – niezbyt liczną, gdyż przy dużej liczbie tak różnych osobowości, jakie prezentują dzieci, traci się indywidualne podejście do każdego z nich, a wrzuca się je w ramy programu, który chce się wykonać.

¹ http://katalog.ndc.pl/instytut_montessori/index.php?id=110 – strona internetowa Polskiego Instytutu Montessori.

² S. Sztobryn, *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 279.

³ Tamże, s. 285.

⁴ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgółkowa, Poznań 2003, s. 352.

⁵ Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] *Pedagogika...*, t. 1, s. 313.

Tak wskazany szereg elementów jest potrzebny do pracy w ramach szkoły twórczej, chociaż użycie pojęcia „ramy” jest w tym wypadku błędne, ponieważ z definicji tego słowa wynikają nam ograniczenia, którym powinien podporządkować się proces kształcenia jednostki, a my właśnie poprzez podejście elastyczne i innowacyjne próbujemy znieść ograniczenia, a za cel podstawowy stawiamy sobie „dobro dziecka”, a wychowanie traktujemy jako „pomoc daną dziecku od urodzenia w jego psychiczno-duchowym rozwoju”⁶.

Reasumując, elastyczne podejście do nauczania – przy wykorzystaniu nowych metod poznawczych – jest synonimem szkoły twórczej w różnych jej wydaniach, które zaczęły się pojawiać na przełomie XIX i XX wieku. Jednak cały czas poruszamy się na płaszczyźnie teorii, gdyż innowacyjne podejście do kształcenia, aby wywarło wydzźwięk praktyczny, powinno być dopuszczone do realizacji przez państwo, a więc prawodawca musi zagwarantować pewne mechanizmy, które umożliwią zastosowanie nowych metod w ośrodkach kształcenia dzieci. Ponadto ważnym czynnikiem jest przekazanie nowatorskich koncepcji ludziom, którzy będą w przyszłości mieć legitymację do ich stosowania. Innymi słowy chodzi w tym wypadku o odpowiednie kształcenie przyszłej kadry pedagogicznej.

Warto więc prześledzić czynniki i procesy zachodzące w polskiej oświacie pod kątem innowacyjnych metod pracy z dziećmi.

Rozważając kształt ustroju oświatowego w Polsce należy zwrócić szczególną uwagę na imperatyw pedagogiczny wprowadzony przez Janusza Korczaka

jakim jest w jego dziełach indywidualne podejście wychowawców do każdego dziecka, jego wyjątkowa rola w życiu społecznym, w tym szczególnie mocno akcentowana kategoria praw dziecka, które w perspektywie ontologicznej są tożsame z prawami osób dorosłych. Dziecko bowiem nie może być dodatkiem do życia dorosłych ani tym bardziej przedmiotem ich manipulacji, ale samoistną siłą i wartością, z którą należy się liczyć⁷.

Ideologia ustawowa

Prawo do nauki możemy zdefiniować jako, z jednej strony obowiązek zapewnienia przez państwo dostępu do instytucji edukacyjnych, z drugiej zaś strony – obowiązek zadbania o dostęp do wiedzy z różnych, ale obiektywnych źródeł informacji.

Państwo przy wypełnianiu swojej funkcji w sferze edukacji musi zwracać uwagę na to, aby wiedza zawarta w programach była przekazywana w sposób obiektywny, krytyczny i pluralistyczny. Nie może ono realizować celu polegającego

⁶ R. Kucha, *Pedagogika Marii Montessori*, [w:] tamże, s. 332.

⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika Janusza Korczaka*, [w:] tamże, s. 339.

na indoktrynacji oznaczającej brak poszanowania dla przekonani religijnych i filozoficznych rodziców. Jest to granica, której nie wolno przekraczać⁸.

Prawo do nauki nakreśla art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, który w ustępie 1 stwierdza, iż „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa”⁹.

Obowiązek wprowadzony przez ustawę zasadniczą obliuguje państwo do stworzenia systemu oświatowego, który umożliwiłaby realizację ww. obowiązku. Wyrażne odesłanie do przepisów szczególnych każe nam szukać szczegółowych uregulowań w aktach bezpośrednio dotyczących danej problematyki.

Podstawowym aktem kształtującym system oświaty w Polsce jest ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.

Zajmijmy się na początek jej częścią ogólną, która określa ramy systemu oświaty.

Ustawa zawiera preambułę, która sama w sobie żadnych praw i obowiązków nie kształtuje, ale świadczy o doniosłości problematyki przez nią regulowanej.

Określenie, że „oświata [...] stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa”, nie tylko wypukla jej doniosły charakter, jako jednej z podstawowych potrzeb społecznych, lecz także koresponduje z odpowiedzialnością państwa i samorządu terytorialnego za funkcjonowanie całego systemu oświaty¹⁰.

Rozdział pierwszy ustawy zawiera ogólne sformowania dotyczące roli, jaką winien spełniać system oświaty w państwie polskim oraz elementy składowe struktury szkolnictwa krajowego.

Szereg zasad ujętych na samym początku tekstu prawnego wymierza cele działalności oświatowej, w szczególności są to: prawo każdego obywatela do kształcenia się oraz prawo dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju, jak również bardzo ważna funkcja wspomagania przez szkołę wychowawczej roli rodziny.

Ciekawe jest nałożenie przez prawodawcę tylko uzupełniającego obowiązku wychowawczego na szkołę, dopełniającego rolę rodziny w tym względzie. Zaprezentowany w tekście prawnym postulat można uznać jako nie znajdujący odzwierciedlenia w sposobie pojmowania szkoły przez społeczeństwo – jako instytucji nauczająco-wychowującej, której zadaniem jest pełne ukształtowanie młodego człowieka.

Prawodawca gwarantuje również możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną

⁸ D. Kurzyńska-Chmiel, *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*, Warszawa 2006, s. 58.

⁹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., art. 70 ust. 1 (Dz.U., nr 78, poz. 483, sprost. Dz.U. z 2001, nr 28, poz. 319).

¹⁰ M. Pilich, *Ustawa o systemie oświaty – komentarz*, 2009, s. 22.

społecznie, gwarantuje opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez realizację indywidualnych programów nauczania – ciekawy postulat, a jeszcze ciekawsze jest jego przełożenie na rzeczywistość zbyt licznych klas, w których wyłowienie ucznia uzdolnionego jest trudne, pomijając już fakt indywidualnej pracy z nim.

Rozbieżności jakie pojawiają się już na wstępie wynikają m.in. z konstrukcji systemu oświaty, który obejmuje:

- przedszkola,
- szkoły: w tym podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne,
- inne placówki oświatowo-wychowawcze, placówki kształcenia ustawicznego, placówki artystyczne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, młodzieżowe ośrodki wychowawcze oraz inne placówki pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania.

Ustawa stanowi, że szkoły i placówki mogą być publiczne, bądź niepubliczne (art. 5).

Istotną cechą odróżniającą szkoły i placówki niepubliczne od publicznych jest węższy zakres standardów, którym musi odpowiadać organizacja procesu kształcenia, wychowania i opieki w tych szkołach i placówkach na tle szkół i placówek publicznych, a także, jak sama nazwa wskazuje możliwe ograniczenie zasad powszechnej dostępności i bezpłatności kształcenia, wychowania lub opieki¹¹.

Szkoły publiczne są tworzone dla ogółu społeczeństwa, ich cechą charakterystyczną jest powszechna dostępność. Jednak za taką postacią kształcenia nie zawsze idzie jakość kształcenia. Warto już w tym miejscu wskazać, że po reformie systemu oświaty z 1991 r. ciężar utrzymania placówek oświatowych spoczywa na jednostkach samorządowych – art. 5a ust. 3 mówi nam, że „środki niezbędne na realizację zadań oświatowych, o których mowa w ust. 2, w tym na wynagrodzenia nauczycieli oraz utrzymanie szkół i placówek, zagwarantowane są w dochodach jednostek samorządu terytorialnego”¹².

Finansowanie jednostek oświatowych przez samorządy terytorialne wiąże się z oszczędnościami i realizowaniem podstawowych zadań szkół. Brak dofinansowania całego sektora oświatowego powoduje realizację podstaw programowych bez wprowadzania innowacyjnych technik nauczania, gdyż z reguły za wprowadzeniem innowacji, zanim zacznie ona przynosić korzyści, idą większe nakłady finansowe.

¹¹ Tamże, s. 41.

¹² Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. z 2004, nr 256, poz. 2572), art. 5a ust. 3.

Szczeble edukacji

Na początkowym szczeblu jednostek oświatowych stoi **przedszkole**. Przedszkola publiczne realizują programy wychowania przedszkolnego uwzględniające podstawę programową wychowania przedszkolnego.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jest skonstruowana jako dokument dość ogólny, wyznaczający standardy dla autorskich programów nauczania przedszkolnego, co jest dobrą tendencją, ponieważ daje możliwości tworzenia i wprowadzania technik innowacyjnych do pracy z dziećmi, a co za tym idzie zastosowania nowoczesnych metod. Tym bardziej że ustawodawca wyraźnie stanowi, iż w oddziałach przedszkolnych umieszcza się „dzieci w zbliżonym wieku, z uwzględnieniem ich potrzeb, zainteresowań, uzdolnień, rodzaju i stopnia niepełnosprawności”¹³.

Założenia są słuszne, niestety liczba dzieci w oddziale, która nie może przekraczać 25, a natomiast w oddziałach integracyjnych od 15 do 20 dzieci, w tym od 3 do 5 dzieci niepełnosprawnych, całkowicie uniemożliwia indywidualną pracę z dzieckiem. Niektórzy mogliby zarzucić, że jest to maksymalna liczba dzieci przypadająca na oddział, natomiast nie jest określona liczba minimalna, dzięki czemu kierownicy przedszkoli państwowych mogą tworzyć oddziały o mniejszej liczbie dzieci, co umożliwia inny komfort pracy z grupą. Jednak należy spojrzeć na tę kwestię praktycznie, a biorąc pod uwagę niedofinansowane jednostki samorządowe, realnym obrazem rzeczywistości będą oddziały przedszkolne o maksymalnej liczbie dzieci, ponieważ na mniejsze, przedszkole nie dostanie dofinansowania.

Podobnie sytuacja przedstawia się na wyższym szczeblu kształcenia, czyli w **szkołach podstawowych**. Zgodnie z założeniami ustawodawcy: „Liczba uczniów w oddziale szkoły integracyjnej oraz w oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej powinna wynosić od 15 do 20, w tym od 3 do 5 uczniów niepełnosprawnych”¹⁴. Taka sama konstrukcja występuje w **gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych**. Tworzy się oddziały o liczebności powyżej 20 osób w oddziale, w związku z niedostatecznymi środkami przeznaczanymi na edukację przez jednostki samorządowe. Sama praktyka pokazuje, że jest to rozwiązanie niesprawdzalne, tworzące iluzję przekazywania wiedzy i nauki. Założenia i brak środków powodują obniżenie poziomu nauczania do minimum programowego. Tworzona „masówka” uśrednia poziom przekazywania wiedzy, nie pozwala na pracę zarówno z uczniami szczególnie zdolnymi, jak i trudnymi. Jest to zaprzeczenie jednego z podstawowych postulatów szkoły twórczej, głoszonego m.in. przez Janusza Korczaka, który był „przeciwny [...] generalizowaniu, absolutyzo-

¹³ Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, §5 ust. 1.

¹⁴ Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, §5 ust. 2.

waniu dzieci w ogóle, gdyż tak naprawdę w procesie wychowania zawsze mamy do czynienia tylko z konkretnym indywiduum”¹⁵.

Również sam ustawodawca wymienia w podstawie programowej, że zadaniem szkoły jest realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym rozwoju i możliwościach uczenia się. Powstaje więc dysonans w samych działaniach ustawodawcy, który z jednej strony postuluje indywidualną pracę z dzieckiem, z drugiej dopuszcza tworzenie zbyt licznych oddziałów, w których zatracą się indywidualizm wychowanków.

Podstawa programowa w szkołach podstawowych, gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych jest już bardziej uszczegółowiona. Wskazane zostaje, co ma na danym etapie nauczania zostać zrealizowane. Jednakowoż warto wskazać, że podstawa programowa mimo zaznaczenia elementów, które muszą zostać zrealizowane podczas zajęć kształtuje swobodnie dobór metod realizacji zadań nałożonych przez program ministerialny.

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. [...] Jednocześnie dąży się do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata, radzenia sobie w codziennych sytuacjach oraz do kontynuowania nauki w klasach IV–VI szkoły podstawowej¹⁶.

Treść nauczania na poszczególnych szczeblach edukacji jest skonstruowana poprzez wskazanie celów, jakie mają zostać osiągnięte na danym etapie nauczania. Ustawodawca nie wskazuje metod, jakie nauczyciel ma w tym celu zastosować. Ogólne wytyczne ministerialne są przetwarzane i uwzględniane w autorskich planach nauczania, zarówno w szkole podstawowej, jak i na szczeblach wyższych edukacji ponadpodstawowej. Cele edukacyjne, które mają zostać zrealizowane, mogą być wprowadzane poprzez różne metody, jak pisałam już wcześniej, zaakceptowane przez dyrektora szkoły i radę pedagogiczną. To właśnie przy takiej ogólnej konstrukcji systemu oświaty tworzą się możliwości wprowadzania nowatorskich rozwiązań do pracy z dziećmi. Przy takich pozytywach, nadal jednak musimy wskazać na czynnik ujemny w postaci zbyt licznych oddziałów w szkołach.

Daje się jednak zauważyć pozytywną tendencję ze strony ustawodawcy do promowania tworzenia małych niepublicznych przedszkoli. Nurt ten jest związany z chęcią odciążenia budżetów jednostek samorządowych, ale, co za tym idzie,

¹⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika Janusza Korczaka...*, s. 339.

¹⁶ Załącznik numer 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, I etap edukacyjny klasy I–III, edukacja wczesnoszkolna, cele kształcenia – wymagania ogólne, zd. 4.

daje większe możliwości rozwojowe, ponieważ zapewnia inne warunki pracy dla nauczyciela. Niepubliczne przedszkola, poprzez swój przymiot ograniczonej opłatą dostępności, stanowią pewnego rodzaju enklawę, która daje możliwość pracy z dzieckiem, na zasadach określonych w ramowym planie nauczania dla przedszkoli publicznych, ale jednak zmodyfikowanej i uwzględniającej zdanie rodziców. To właśnie nauczanie w przedszkolach niepublicznych jest konstruowane w oparciu o metody innowacyjne.

Powodem takiego stanu rzeczy jest wiek dzieci, z którymi się pracuje i dostosowane do niego plany nauczania. Biorąc pod uwagę element wieku, ramowy program nauczania daje dużo swobody w opracowaniu przez nauczycieli autorskich programów nauczania w danym przedszkolu. Brak ścisłych wytycznych godzinowych, które mówią ile godzin należy poświęcić na dany materiał, co jest zrozumiałe przy pracy z tak małymi dziećmi – daje możliwości nauczycielowi do zagospodarowania czasu pracy w sposób bardziej swobodny. Inwencja i chęć pedagoga może wprowadzić do programu nauczania ciekawe, innowacyjne elementy, tym bardziej biorąc pod uwagę zezwolenie ustawodawcy wyrażone poprzez wprowadzenie przepisami wykonawczymi możliwości stosowania rozwiązań innowacyjnych. Art. 22 pkt 6 odsyłając do rozporządzenia ministerialnego umożliwia

warunki prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki, uwzględniające możliwość wprowadzenia nowych rozwiązań programowych, organizacyjnych i metodycznych w zakresie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, a także wprowadzania odmiennych od powszechnie obowiązujących warunków działania i organizacji szkół i placówek¹⁷.

Powołując się na rozporządzenie ustawodawcy „Innowacją pedagogiczną, zwaną dalej «innowacją», prowadzoną w publicznych szkołach i placówkach, zwanych dalej «szkołami», są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły”¹⁸. Idąc dalej za ustawodawcą, rozwiązania innowacyjne mogą obejmować oddział, grupę lub całą szkołę. Uchwałę w sprawie prowadzenia zajęć niestandardowymi metodami podejmuje rada pedagogiczna.

Dodatkowym potwierdzeniem możliwości stosowania metod odbiegających od ogólnie przyjętych norm nauczania jest art. 14c ustawy o systemie oświaty stanowiący, że „Osoby prawne i fizyczne mogą prowadzić inne formy wychowania przedszkolnego, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 14a

¹⁷ Ustawa o systemie oświaty..., art. 22 ust. 6.

¹⁸ 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, art. 1.

ust 7. Zajęcia w innej formie wychowania przedszkolnego prowadzi nauczyciel posiadający kwalifikacje wymagane od nauczycieli przedszkoli¹⁹.

Przekazanie w ręce dyrektora i rady pedagogicznej środków w postaci akceptacji autorskiego planu nauczania jest wspomagającym instrumentem ułatwiającym rozwój nowych koncepcji – art. 22a ust. 2 – „Nauczyciel przedstawia dyrektorowi szkoły program wychowania przedszkolnego lub program nauczania. Dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, dopuszcza do użytku w danej szkole zaproponowany przez nauczyciela program wychowania przedszkolnego lub program nauczania”²⁰.

Odnosząc powyższe do przedszkoli, zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, zaleca się określone proporcje zagospodarowania czasu przebywania dzieci w przedszkolu w rozliczeniu tygodniowym, tj. co najmniej 1/5 czasu należy przeznaczyć na zabawę, 1/5 czasu dzieci spędzają w ogrodzie, na boisku itp., 1/5 czasu realizowane są zajęcia dydaktyczne, a pozostałe 2/5 czasu nauczyciele mogą zagospodarować swobodnie. Taka ogólna konstrukcja wytycznych ustawodawcy daje szerokie możliwości prowadzenia przedszkoli z wykorzystaniem różnych metod pracy, jak np. pedagogika Marii Montessori oparta na polaryzacji uwagi. Odkryte i wykorzystane przez nią zjawisko polaryzacji uwagi, czyli „zjawisko głębokiego i długotrwałego zainteresowania dziecka jednym przedmiotem lub czynnością, pozostawiania przy niej albo powrotu do niej w celu dokonywania odkryć na drodze głębokich osobistych przeżyć”²¹.

Przytoczenie prac i osoby włoskiej badaczki nie jest przypadkowe, ponieważ jej metoda pracy z dziećmi ma dominujące zastosowanie w przedszkolach i na tym etapie nauczania zyskała najszerszy zasięg w Polsce. Współcześnie pojawia się bardzo dobra tendencja do konstruowania przedszkoli niepublicznych w oparciu o metodę montessoriańską. Zwraca uwagę fakt, że mimo umożliwienia przez ustawodawcę wprowadzenia metod innowacyjnych do placówek publicznych, pozostają one z reguły przy tradycyjnych metodach nauczania. Powodem takiego stanu rzeczy są niestety koszty wprowadzenia nowatorskich rozwiązań, co wiąże się z zakupem pomocy dydaktycznych i odpowiednią organizacją samego miejsca, w którym pracujemy z dziećmi. Do tego należy jeszcze dodać aspekt osobowy, czyli nauczyciela odpowiednio przygotowanego do pracy za pomocą metody montessoriańskiej oraz wspierających go rodziców dziecka.

Posługuję się tu przykładem tej jednej, konkretnej metody nauczania, opracowanej przez włoską badaczkę, ale powyżej wymienione czynniki mają odniesienie do wszystkich nowatorskich systemów i czynników, jakie muszą być spełnione do ich wprowadzenia.

¹⁹ Ustawa o systemie oświaty..., art. 14c.

²⁰ Tamże, art. 22a ust 2.

²¹ R. Kucha, *Pedagogika...*, s. 332.

Podsumowanie

Reasumując, możemy się zastanowić, który z czynników stanowi największą przeszkodę dla metod innowacyjnych. Pod lupę bierzemy ustawodawstwo, które w pewnym stopniu wprowadza mechanizmy umożliwiające działania innowacyjne, stopień świadomości oraz niechęć społeczeństwa do korzystania z możliwości danych przez państwo, na końcu skupiając się na brakach w dofinansowaniu jednostek sektora oświatowego.

Specyfika materii, jaką jest prawo, polega na dwoistości efektu, jaki wywołuje. Sam akt prawny jest zapisaną kartą papieru, oczywiście w najlepszym wydaniu mówimy tu o sensownie zapisanej karcie. Nie wolno zapominać o odpowiedzialności, jaka ciąży na twórcach prawa w obecnym systemie społecznym, ponieważ skutkiem ich działań są wszelkie pozytywne lub negatywne zjawiska pojawiające się w środowisku społecznym. Gdy prawo trafi na tak ważną, a jednocześnie delikatną materię, jaką jest system oświaty, należy mieć nadzieję, że twórcy odkładają na bok chęć eksperymentu i zdają sobie sprawę z ogromu powodowanych konsekwencji.

Dodatkowo kolejnym czynnikiem mającym wpływ na funkcjonowanie wprowadzonej normy prawnej są takie elementy, jak stosunek podmiotów prawa do normy prawnej oraz w tym konkretnym przypadku, o którym mówimy, czynnik finansowy.

Niechęć do stosowania rozwiązań nowatorskich, połączona z brakiem finansowego wsparcia ze strony samorządów stanowi hamulec dla wszelkich nurtów nowatorskich. Jednak niechęć do innowacji wynika w większości przypadków z niedouczenia i braku wiedzy potrzebnej do zapoznania się z tematem, co jest wynikiem nieprzyswojenia odpowiednich wartości, takich jak umiejętność czerpania przyjemności z zawodu i szacunek do innych, szczególnie dzieci.

Brak w świadomości przyszłego nauczyciela podstawowych wartości, jakimi są szacunek do dziecka, jego możliwości rozwojowych oraz przekazanie chęci i umiejętności czerpania przyjemności z zawodu, który będzie w przyszłości wykonywać, powoduje brak motywacji do działania, a co się z tym wiąże, niechęć do jakichkolwiek zachowań wychodzących poza schemat. Tym samym idea innowacyjności ginie na samym początku drogi, zanim jeszcze ktokolwiek zdołał o niej pomyśleć.

Prawo nie zmieni mentalności społecznej, ale może pomóc w jej ukształtowaniu poprzez stworzenie norm gwarantujących określone zachowania, w tym przypadku system kształcący nauczycieli, jako osoby świadome swojej misji. Ta sama reguła dotyczy nauczania w szkołach. Cel jest świątły, traktujemy przecież oświatę jako „wspólne dobro całego społeczeństwa”²². Puentując powyższy wywód, należy jednak zastanowić się, czy nie zgubiliśmy się w drodze do celu?

²² Ustawa o systemie oświaty..., preambuła, zd. pierwsze.

EWA FRANKIEWICZ

Współczesny twórczy nauczyciel a internetowa blokada intelektu

A contemporary creative teacher and the internet blocking of the mind

This article presents the exemplar of a contemporary teacher who has theoretically received perfect education and is very well prepared to perform his/her didactic and educative roles. This teacher, however, has slowly become a degenerated product of the 21st Century, fully dependent on actions taken by his or her students, and distorted regulations, laws, and guidelines. The intension of the paper was to show that young teachers are ill-prepared to perform their duties, which is often the result of reducing the number of basic and specialization-related classes during their university training, as well as overblown legal regulations, the small number of duties given to their pupils and even pupils' parents. These problems concern all levels of education.

The paper also presents the concept of a contemporary pupil and student who does not know how to use educational materials available in libraries and reading rooms, and who compensates for the lack of such knowledge with the use of Internet sources without analyzing the downloaded materials that they read.

Keywords: Internet, e-learning, education, pupil, student, school, teacher

Wstęp

W dzisiejszym świecie szkoły i edukacji wszystkich szczebli, oraz w obliczu postępujących zmian oświatowych, problem nauczyciela-wychowawcy staje się coraz bardziej aktualny¹. Współczesny świat bowiem, szukający informacji i wiedzy nie w książkach, a na ekranach monitorów komputerowych czy tele-

¹ W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 1999, s. 239.

wizyjnych, stawia przed szkołą nowe zadania, nowe trendy, a także nowe możliwości, sprostanie którym przekracza niejednokrotnie zdolności przeciętnego absolwenta nauczycielskich lub pedagogicznych studiów wyższych. Szkoła straciła status wiodącego źródła dostarczania wiedzy oraz niezbędnych jednostek ludzkiej umiejętności², minęły czasy, kiedy mądrość przekazywana przez nauczyciela wystarczała wychowankom. Dzisiejszy nauczyciel napotyka na swojej drodze grubą blokadę medialno-internetową, traktowaną przez uczniów jako wyrocznię w każdej dziedzinie, łatwo dostępną i mało kosztowną, w obliczu której konieczność zajrzenia do książki lub spacer do biblioteki jawi się niczym globalna katastrofa.

Czy zatem możliwa jest rzetelna działalność edukacyjna, stawianie wymagań, oczekiwanie dobrego przygotowania do lekcji lub zajęć, nie narażając się przy tym na kłopoty natury etycznej i prawnej?

Współczesny twórczy nauczyciel – wynaturzony twór XXI wieku?

Drogi poszukiwań ideału nauczyciela przedstawione w polskich i obcych pracach naukowych są bardzo różnorodne i niejednokrotnie pozostają ze sobą w wyraźnej sprzeczności. Poszczególni autorzy są niekiedy wielkimi optymistami w zakresie poszukiwań idealnego nauczyciela³, lub też zdecydowanie wątpią w istnienie owego ideału⁴.

Rola nauczyciela nie powinna sprowadzać się jedynie do funkcji dydaktycznych, jak wiele osób usiłuje twierdzić. Nauczyciel bowiem musi poczuwać się do odpowiedzialności za własne społeczeństwo, musi w miarę swoich sił uspołeczniać młode pokolenie oraz odczuwać skutki swojej pracy, co oznacza, iż będzie on świadom faktu, że swoją pracą dokonał czegoś twórczego, wartościowego⁵.

W ostatnich latach niepokojąco obniżył się poziom edukacji w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach. Wyniesiona z owych szczybli edukacyjnych wiedza nie stanowi należytego przygotowania do studiów uniwersyteckich. Programy kształcenia są przeładowane, niespójne, powtarzają podobne treści dydaktyczne w gimnazjum i liceum, a dodatkowo przejawiają się w nich decyzje o podłożu politycznym⁶.

Wartość kształcenia na poziomie wyższym zależy od przygotowania kandydatów na studia, co powinno być domeną szkoły podstawowej, gimnazjum

² R. Kucha, „Jak być twórczym nauczycielem w odtwórczym świecie szkoły i edukacji?”, s. 4.

³ Za: W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu...*, s. 240.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże, s. 255.

⁶ K. Denek, *Niezbędna modernizacja uniwersytetu*, [w:] *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, t. 1, red. K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz, Wrocław 2009, s. 109.

i liceum, a tymczasem edukacja na tych poziomach stała się „ciężką, niewydolną machiną”⁷. Najbardziej nielubianymi przedmiotami w szkole średniej są chemia, fizyka i matematyka, co w efekcie sprawia, że na studia typowo techniczne, ściśle decyduje się niewielki odsetek kandydatów. Pozostali wybierają kierunki humanistyczne, często o specjalności pedagogicznej lub nauczycielskiej⁸.

Skutkiem takiego postępowania jest wypuszczanie przez szkoły wyższe absolwentów, z których może pięć osób na sto powinno i chce pracować w zawodzie nauczyciela. Pozostałe dziewięćdziesiąt pięć osób mieni się nauczycielem, uprawnia ich bowiem do tego otrzymany dyplom, nie mają oni jednak żadnej lub prawie żadnej wiedzy pedagogicznej. W dalszej kolejności takie osoby przy pomocy różnorodnych znajomości otrzymują pracę w placówkach edukacyjnych i stają się współtwórcami owej „ciężkiej, niewydolnej maszyny”, wypuszczając ze swoich szkół kolejne pokolenia nie przygotowane do edukacji na poziomie uczelni wyższej.

Warunki pracy szkół wykuwają się na uczelniach kształcących pedagogów. Szkoła jest środowiskiem potencjalnie posiadającym duże możliwości realizowania funkcji opiekuńczo-wychowawczej wobec dzieci i młodzieży. Prawidłowo opracowane i realizowane przez szkoły zadania w zakresie opieki i wychowania stają się bazą wyjściową do zrealizowania zadania głównego – kształcenia⁹.

W procesie kształcenia uczestniczą wszystkie osoby zaangażowane w proces socjalizacji dzieci i młodzieży i powinny one walczyć o los młodego pokolenia. Najbardziej znaczącą postacią w trakcie kształcenia szkolnego jest nauczyciel, pierwszy człowiek wprowadzający dziecko w świat rzeczywistości edukacyjnej¹⁰.

W pierwszej kolejności prawidłowa realizacja zadań opiekuńczych i wychowawczych szkoły jest uwarunkowana cechami osobowości nauczyciela, one bowiem określają jego relację z uczniami i są podstawą zakładanych przez niego celów kształcenia. Wymienia się tu takie cechy, jak optymizm pedagogiczny, nieugięta wola nauczania i wychowania wszystkich uczniów, pozytywne odniesienie emocjonalne do wychowanków oraz skłonność do bezwarunkowej akceptacji drugiego człowieka¹¹.

Poza cechami osobowości istotne jest przygotowanie zawodowe nauczyciela. Na tym właśnie polu uczelnie pedagogiczne nie spełniają swojego zadania. R. Kwaśnica zadaje tu bardzo ważne pytanie – czy możliwe jest pełne przygo-

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

⁹ A. Weissbrot-Koziarska, *Szkoła jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*, [w:] *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel i S. Badora, Opole 2005, s. 66.

¹⁰ Tamże.

¹¹ S. Nalaskowski, *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej szkole polskiej*, Kraków 2001, s. 60.

owanie zawodowe nauczyciela¹²? Pytanie takie tłumaczy faktem, że nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych, otwartych, a jego praca ma charakter komunikacyjny, a nie techniczny, zatem założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w niejkiej sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej¹³.

Nie ulega wątpliwości, iż przygotowanie zawodowe nauczyciela obejmuje całą jego osobę i jest właściwie stale niedokończony, niewystarczający¹⁴. Trudno jednak podać wyczerpujący opis kompetencji potrzebnych w pracy nauczycielskiej, taki, który zadowoli nawet najbardziej wybrednych badaczy tego problemu. Zawsze bowiem może znaleźć się coś dodatkowego, o czym nie zostało jeszcze nic powiedziane, napisane, a co można byłoby zaliczyć do kompetencji zawodowych. Opis taki z natury rzeczy będzie więc wybiórczy i założeniowy¹⁵.

K. Konarzewski utrzymuje pogląd, że większość nauczycieli nie dorasta do swego zawodu¹⁶. Dawne opracowania określają nauczyciela jako człowieka niewzruszonych zasad i szerokich horyzontów, uczonego w swojej specjalności, dającego swoim postępowaniem przykład wychowawczych cnót¹⁷. Od dzisiejszego nauczyciela oczekuje się, że będzie skutecznie nauczał, ale nie stresował, wymagał, ale nie narzucał, utrzymywał dyscyplinę, ale nie stosował przymusu, będzie sprawiedliwy, ale w każdym znajdzie coś dobrego, będzie pomagał słabszym, a nie będzie zaniedbywał zdolnych¹⁸. Ponadto taki nauczyciel nie będzie zaniedbywał dokształcania się i doskonalenia zawodowego, zadba o szkolne i pozaszkolne losy każdego ucznia, a także będzie aktywnie działał w lokalnym środowisku¹⁹. W wolnym czasie zajmie się swoją rodziną i dopilnuje wykiepowania na ludzi własnych dzieci.

Tymczasem dzisiejsze grono nauczycieli wobec takiego modelu przedstawia się, delikatnie mówiąc, nieciekawie. Pedagodzy są niedouczeni, niewrażliwi, a przede wszystkim interesowni. Jeśli dodamy do tego, tak częsty ostatnio, brak elementarnej kultury osobistej, otrzymamy obraz w zdecydowanie czarnych barwach.

Niedouczenie nauczyciela jest jednym z najgorszych grzechów, a niestety coraz bardziej powszechnym. Dotyczy to nie tylko nauczycieli młodych, którzy są jeszcze „świeżo” po studiach, ale też nauczycieli bardziej doświadczonych w pracy zawodowej, i z racji tego przekonanych o własnej nieomyślności, „bo

¹² R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 293–294.

¹³ Tamże, s. 294–295.

¹⁴ Tamże, s. 297.

¹⁵ Tamże, s. 298.

¹⁶ *Sztuka nauczania. Szkoła*, t. 2, red. K. Konarzewski, Warszawa 2002, s. 148.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

zawsze tak robiłem i było dobrze”, niechętnych nowościom, a często też uczniom. Nauczyciele tacy nie szukają dróg doskonalenia się, zanika ich twórczość naukowa i potrzeba samorozwoju²⁰.

Podobnie dzieje się wśród nauczycieli młodych, którzy z racji świeżo otrzymanego dyplomu ukończenia szkoły wyższej są przekonani, że osiągnęli maksimum wiedzy i w związku z tym nie muszą dbać o dalszy rozwój naukowy. W tym przypadku szczególnie groźny jest fakt, że w większości wypadków odbyli oni studia na zasadzie „od semestru do semestru”, bez jakiegokolwiek chęci poznania czegoś nowego, bez poczucia powołania do nauczania kolejnych pokoleń, bez poczucia odpowiedzialności za własne postępowanie.

Spora część młodych ludzi po egzaminie maturalnym decyduje się na wybór kierunku pedagogicznego, z racji tego, iż pokutuje przekonanie, że na kierunki humanistyczne łatwo jest się dostać. I jeśli nawet nie dostaną się na uczelnię państwową, gdzie o przyjęciu decydują dzisiaj punkty z matury (a dostaną się z pewnością z racji niżu demograficznego), to zawsze zostaje uczelnia prywatna, która najczęściej stosuje zasadę kolejności zgłoszeń. Tym sposobem w mury uczelni trafiają całkowicie nieodpowiedni i nieodpowiedzialni ludzie, oczekujący przysłówiowej „gwiazdki z nieba”, bo przecież wybrali tę właśnie szkołę, „ta szkoła żyje dzięki mnie”. Przez kolejne zaliczenia i egzaminy owi, tak zwani studenci przechodzą z trudem, albo wcale (jeśli trafi się wyjątkowo uparty wykładowca), następuje w pewnym momencie skreślenie z listy studentów, po czym po rozpatrzeniu odwołania taki delikwent zostaje ponownie przyjęty i uzyskuje brakujący wpis metodą płaczu, błagania, tudzież twardego stawiania warunków. Przez kolejne semestry dzieje się podobnie, ale osoba i tak otrzymuje dyplom licencjata i natychmiast zaczyna szukać zatrudnienia w placówkach edukacyjnych.

W chwili, gdy absolwent szkoły wyższej trafia do szkoły w roli nauczyciela, zwykle zostaje zatrudniony jako stażysta²¹. I nagle zdaje sobie sprawę z dwóch podstawowych faktów. Po pierwsze, że praca taka nie jest satysfakcjonująca finansowo, po drugie, że jest to praca z uczniami, ludźmi, niejednokrotnie trudnymi w współpracy, za którymi stoją rodzice, dziadkowie i inne osoby, chętnie ingerujące w proces kształcenia²².

Młody nauczyciel, nie będący nauczycielem z powołania, rekompensuje sobie niedostatek finansowy na różne sposoby, rzadko kiedy naukowe, zaczyna traktować pracę jako etap przejściowy w karierze i natychmiast składa wypowiedzenie, gdy otwiera się przed nim szansa zatrudnienia na bardziej prestiżowym stanowisku. Skutkuje to niekorzystnymi zmianami personalnymi w szkole, uczniowie otrzymują kolejnego nauczyciela danego przedmiotu. Takie zmiany następują często wiele razy w ciągu trzech czy czterech lat nauki, a efektem tego jest niedo-

²⁰ K. Denek, *Niezbędna modernizacja...*, s. 110.

²¹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 Karta Nauczyciela, ogłoszona dnia 8 czerwca 2006.

²² R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 440–441.

statek wiedzy uczniów, zniechęcenie, niezadowolenie i ciągłe zaczynanie wszystkiego od początku.

Drugi aspekt to trudności w utrzymaniu ładu i dyscypliny w klasie, brak umiejętności znalezienia odpowiednich materiałów dydaktycznych, problematyczne kontakty z wychowankami i ich rodzicami²³. Nagle okazuje się, że człowiek, który na studiach był „przodownikiem stada”, liderem (nie zawsze w pozytywnym znaczeniu tego słowa), teraz nie potrafi poradzić sobie z grupą wychowanków, z wymaganiami formalnymi nauczania, czyli mówiąc wprost z pracą papierkową, nie jest bowiem do tego przygotowany jako absolwent wyższej uczelni o specjalności pedagogicznej. W takich okolicznościach nauczyciel albo załamie się psychicznie i zrezygnuje z pracy, albo zacznie wprowadzać terror i wprawdzie zyska spokój w klasie, ale na pewno nie zyska szacunku uczniów, albo też zobojętnieje na wszystko i przestanie mu zależeć na wypracowaniu właściwych relacji z klasą szkolną. Wszystkie te trzy przykłady świadczą o mentalnym i merytorycznym nieprzygotowaniu pedagoga do pracy nauczycielskiej.

Nie ulega wątpliwości, że każdy nauczyciel, w każdej szkole i na wszystkich poziomach edukacyjnych, przeżywa różnorodne dylematy i problemy zawodowe. Pojawiają się sukcesy, ale nie brakuje także porażek. Jeśli osoba taka będzie dobrze przygotowana przez uczelnię do pracy pedagogicznej (przy czym dobre przygotowanie nie oznacza wcale średniej 5,0 przez cały okres studiowania), to łatwiej poradzi sobie z trudnościami i będzie w stanie odnaleźć sens w wykonywanej pracy, w konsekwencji zaś pomoże młodemu adeptowi wiedzy w odkryciu własnej drogi zawodowej, bez konieczności podejmowania błędnych decyzji.

Warunkiem powodzenia w rozwijaniu samodzielności i twórczej postawy młodych pokoleń Polaków, w unowocześnianiu metod, środków, form i celów pracy, jest twórcza i samodzielna postawa samego nauczyciela²⁴. Natrafia on jednak w tym miejscu na powszechnie realizowaną tendencję o kierunku dokładnie przeciwnym, na biurokratyzację roli wychowawcy, na podział pracy, hierarchię stanowisk, formalne umowy i skostniałe zasady postępowania²⁵. Rośnie też zakres sformalizowanych sposobów działania, zawartych w zarządzeniach, rozporządzeniach, regulaminach, planach i przepisach²⁶. Skutkuje to brakiem perspektywy awansu intelektualnego i ekonomicznego, a w konsekwencji naturalnym umiarem sił twórczych nauczycieli.

Wszystko to nie oznacza oczywiście, iż twórczość nauczycielska nie może być skutecznym oddziaływaniem na wychowanków. W procesie wychowania jest bowiem wiele sytuacji trudnych, w których nauczyciel nie wie, jak postąpić, ale szukając sposobu rozwiązania problemu, analizując ów problem, dokonuje

²³ Tamże, s. 441.

²⁴ W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu...*, s. 257.

²⁵ L.J. Westwood, *The role of the teacher II*, „Educational Research”, vol. 10, nr 1, November 1967, s. 25. Zob. także: W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu...*, s. 258.

²⁶ Tamże, s. 259.

określonych zabiegów pedagogicznych, odnoszących pozytywny efekt²⁷. Nie ulega jednak wątpliwości, iż porzucenie niektórych wykoślawionych „wskazówek merytorycznych” wyzwoliłoby chęć twórczego działania w większej liczbie nauczycieli, którzy dzisiaj, zniechęceni własną „niemocą”, ograniczeni przez różnorodne nakazy i zakazy, wypełniają jedynie elementarny zakres obowiązków.

Uczeń i student w odtwórczym świecie mediów i Internetu

Trudno dzisiaj przyjąć do wiadomości, iż pojawienie się człowieka ponad 1,5 mln lat temu ustawiło go, z zoologicznego punktu widzenia, na poziomie gatunku wyjątkowego, o niespotykanych poza nim samymi właściwościach²⁸. W dzisiejszym wieku „wiedzy i informatyki”²⁹, w obliczu zachodzących przemian i powszechnej globalizacji, hasło „gatunek wyjątkowy” nabiera skrajnie innego znaczenia. Okazuje się bowiem, że wyjątkową właściwością nie jest już wyprostowany chód, posiadanie paznokci zamiast pazurów oraz mowa i myślenie³⁰. Dzisiaj naczelną wartością człowieka jest dostęp do komputera, Internetu, posiadanie odbiornika telewizyjnego, radia w samochodzie i telefonu komórkowego.

Postępujący proces „technologizacji” społeczeństwa zaczyna się już w okresie wczesnego dzieciństwa, gdy najlepszą „nianią” dla dziecka staje się bajka oglądana w telewizorze lub granie na komputerze, zaś zapracowana mama może w tym czasie oddać się czytaniu kolorowej gazety donoszącej o skandalach małżeńskich wśród gwiazd sceny muzycznej. Panuje w tym zakresie niemal pełne przyzwolenie, sam bowiem system edukacji w Polsce, jako jedno z głównych zadań, stawia przed sobą przygotowanie do życia w społeczeństwie informacyjnym³¹.

Informatyka obecna jest w każdej dziedzinie życia, wniknęła we wszystkie obszary działalności człowieka, daje swoistą łatwość dostępu do informacji, przewyższającą znacznie dotychczasowe możliwości³². Komputer stał się narzędziem modnym, swobodnie dostępnym i uczniowie wszystkich szczebli edukacji chętnie się do niego garną³³.

Drugim aspektem, powszechnie ogarniającym dzieci i młodzież, jest problem chuligaństwa nastolatków i bezsilności pedagogów, problem narastającej agresji,

²⁷ Tamże, s. 261–262.

²⁸ A. Malinowski, *Człowiek w czasie i przestrzeni*, [w:] *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, red. A. Jaczewski, Warszawa 2001, s. 9–15.

²⁹ Z. Frączek, *Przestrzeganie praw ucznia wyrazem świadomości wartości dziecka*, [w:] *Edukacja jutra...* s. 259.

³⁰ A. Malinowski, *Człowiek...*, s. 9.

³¹ B. Panasiuk, *Komputer w przedszkolu*, [w:] *Edukacja przedszkolna na przełomie tysięcy lat. Wybrane zagadnienia*, red. S. Guz, Warszawa 2001, s. 241.

³² Tamże.

³³ Tamże.

braku motywacji do nauki, uzależnień i konfliktów międzypokoleniowych. W tym wypadku również niechlubna rola przypada mediom, które nagłaśniają, przejaśkrawiają, a przede wszystkim pokazują zjawiska przemocy i nietolerancji, dając tym samym podstawę do akceptacji bądź niedostrzegania tego zjawiska³⁴.

We współczesnym polskim systemie edukacji coraz częściej podważa się autorytet nauczyciela, bywa, iż jest on szantażowany zarzutami o brak tolerancji i przemoc psychiczną wobec dzieci i młodzieży³⁵. Zdarza się, że w szkole (na uczelni) tworzą się dwa wrogie obozy – uczniowie, przekonani, iż zadaniem nauczyciela jest „wykończenie” ich, ośmieszenie, udowodnienie tępoty intelektualnej, oraz nauczyciele, którzy sądzą, że młodzież ich nie lubi, nie szanuje i robi im na złość³⁶.

Można powiedzieć, że jądrem każdego problemu wychowawczego jest niezgodność postępowania ucznia (studenta) z wymaganiami szkoły. Niezgodność polega na tym, że wychowanek robi coś, czego szkoła zabrania, tudzież nie robi tego, czego placówka oczekuje³⁷. Teoretycznie, zadaniem ucznia jest dostosować się do szkoły i jej wymagań, powinien on opanować specjalnie wyróżnione treści, pogrupowane w autonomiczne przedmioty³⁸. Niestety, we współczesnej edukacji zauważamy zatrważające obniżenie się wartości „podręcznikowej” wiedzy, dla ucznia i studenta bowiem to nie książka, a Internet staje się guru. Młode pokolenie nie potrafi już funkcjonować bez laptopa i modemu, bez smsów, mmsów i poczty e-mail³⁹. Przykładem na to może być m.in. ogłoszenie wywieszane przez studentów na klatce schodowej jednego z lubelskich bloków w marcu 2010 roku: „Spokojny student wynajmie mieszkanie, samodzielne, z łazienką i dostępem do Internetu”⁴⁰. Wnioskując z takiego ogłoszenia można przypuszczać, że dla owego studenta liczy się jedynie możliwość korzystania z sieci, przy pełnym komforcie nie bicia się o łazienkę z właścicielami mieszkania⁴¹.

Studenci i uczniowie wszystkich szczebli edukacyjnych wykorzystują Internet jako podstawową bazę danych z interesującego ich przedmiotu. Panuje

³⁴ J. Sikora, *Ogólna charakterystyka psychospołeczna młodzieży w wieku gimnazjalnym*, [w:] *Obyś cudze dzieci... wychowywał. Jak radzić sobie z problemami wychowawczymi w gimnazjum (i nie tylko)*, red. M. Sakowska, J. Sikora, A. Żwirblińska, Kielce 2003, s. 11.

³⁵ Tamże.

³⁶ M. Sakowska, *Jak rozmawiać z uczniem – zasady komunikacji*, [w:] *Obyś cudze dzieci... wychowywa...*, s. 21.

³⁷ K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004, s. 182.

³⁸ P.P. Barczyk, *O podmiotowości uczniów i nauczycieli we współczesnej szkole*, [w:] *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie, a modele wychowania*, red. W. Korzeniowska, Kraków 2001, s. 239.

³⁹ R. Kucha, E. Frankiewicz, „Internet jako źródło błędów w pracach zaliczeniowych z historii wychowania wśród studentów niestacjonarnych studiów pedagogicznych”, s. 13.

⁴⁰ Ogłoszenie na klatce schodowej w bloku przy ul. B. Chrobrego w Lublinie.

⁴¹ R. Kucha, E. Frankiewicz, „Internet...”, s. 13–14.

bowiem powszechne przekonanie, że człowiek pracujący, czy też uczęszczający do szkoły przez pięć dni w tygodniu, nie posiada wystarczającej ilości czasu na szperanie w bibliotece, robienie notatek, czy chociażby zrobienie kserokopii z podręcznika. Znacznie wygodniej jest skorzystać z Internetu, najlepiej w godzinach pracy lub lekcji informatyki, kiedy akurat mamy wolną chwilę, wydrukować na służbowym komputerze interesujące nas materiały, nie wnikając głębiej w ich sens treściowy, a już na pewno nie porównując ich z obowiązującym na zajęciach podręcznikiem⁴².

Takie postępowanie dość jednoznacznie przekłada się na końcowe oceny z poszczególnych przedmiotów, gdzie w przypadku bardziej solidnych wykładowców, około 90% prac zaliczeniowych, klasówek (zwłaszcza w formie opisowej) i innych prac pisemnych jest ocenianych na ocenę niedostateczną. I nic w tym dziwnego, skoro w pracach uczniowskich pojawiają się zdania typu: „Okres dzieciństwa skracany był do minimum, eliminowano starsze, do niczego nie przydatne osoby”⁴³, „Jan Jakub Rousseau był autorem podręczników w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych”⁴⁴, czy też „Osoba wszechstronnie wykształcona to eurydyta posiadający szerokie horyzonty myślowe”⁴⁵. Trzy powyższe przykłady odnoszą się oczywiście do historii i historii myśli pedagogicznej, niemniej jednak podobne „odkrycia” można znaleźć w odniesieniu do niemal wszystkich przedmiotów i dziedzin naukowych. Grozę budzi również fakt całkowitej obojętności wobec gramatyki, ortografii i stylistyki języka polskiego, jak choćby w zdaniu, w którym „Królowa Jadwiga zapisała w testamencie 200 grzywien srebra”⁴⁶. Delikwentów, którzy korzystają z Internetu na zasadzie „kopiuj – wklej” definitywnie nie interesuje jakakolwiek analiza własna „zżynanego” tekstu i choćby skromna próba za-stanowienia się nad jego wartością.

W ostatnich dniach pojawiła się też inna próba „produkcji” inteligentnych inaczej uczestników procesu edukacji. Otóż 12 kwietnia 2011 roku, o 12:34 czasu polskiego, na stronie www.wiadomosci.wp.pl pojawił się artykuł na temat tworzenia w Krakowie specjalnego portalu, wychodzącego na przeciw potrzebom uczniów wszystkich szkół oraz studentów. Twórczyni portalu, pani Diana Drozda, rozgłaszała powszechnie, iż każdy problem z odrabianiem lekcji, ewentualnie napisaniem pracy zaliczeniowej, można załatwić przy pomocy profesjonalnego

⁴² Tamże, s. 14.

⁴³ http://www.bryk.pl/teksty/studia/pozosta%C5%82e/pedagogika/23846-historia_wychowania_wyk%C5%82ady.html#forward. Zob. także: R. Kucha, E. Frankiewicz, „Internet...”, s. 15.

⁴⁴ http://www.bryk.pl/teksty/studia/pozosta%C5%82e/pedagogika/23846-historia_wychowania_wyk%C5%82ady.html#forward. Zob. także: R. Kucha, E. Frankiewicz, „Internet...”, s. 17–18.

⁴⁵ http://www.sciaga.pl/tekst/93894-94-sciagi_do_egzaminu_z_histori_wychowania. Zob. także: R. Kucha, E. Frankiewicz, „Internet...”, s. 19.

⁴⁶ http://www.sciaga.pl/tekst/93894-94-sciagi_do_egzaminu_z_histori_wychowania. Zob. także: R. Kucha, E. Frankiewicz, „Internet...”, s. 19.

korepetytora, za pośrednictwem, owej powstającej strony internetowej, za jedyne 2 złote plus VAT⁴⁷.

Na czym miałyby polegać ów cud techniki? Okazuje się, że każdy uczeń lub student, mający problem, czy też życzenie przerzucenia odpowiedzialności intelektualnej za zadanie domowe na kogoś innego, będzie miał możliwość przestania skomplikowanego zadania, tudzież tematu pracy, za pośrednictwem poczty elektronicznej⁴⁸. Pani Drozda ogłosiła, iż na rozwiązanie zadania z matematyki wystarczy poczekać kilka minut, natomiast napisanie pracy z historii, polskiego czy geografii będzie trwało kilka dni⁴⁹. A kiedy płacenie?

Po przygotowaniu zleconej pracy, „profesjonalny korepetytor” będzie wysyłał na pocztę elektroniczną delikwenta link, w który należy kliknąć. Pojawi się wówczas opcja „zapłać smsem” – przemęczony uczeń wysyła sms, opłacając wykonanie „zlecenia”, po czym, po chwili otrzymuje ponownie na skrzynkę poczty elektronicznej gotową, „profesjonalnie przygotowaną” pracę⁵⁰.

Jakie będą tego efekty? To proste – każdy student i każdy uczeń (nie licząc wyjątków potwierdzających regułę), natychmiast po powrocie ze szkoły/uczelni, zasiądzie przed ekranem komputera i za symboliczną kwotę „wykona” zadanie domowe, nie wnikając w jego treść i sens.

Można się zastanawiać, czy w ogóle nauczyciel i szkoła jeszcze są potrzebni. Wymagana kiedyś od nauczyciela umiejętność oceniania stanu zmęczenia uczniów⁵¹ staje się dzisiaj hasłem archaicznym, ginącym na tle środków dopinających i energetyzujących. Organizowanie współżycia i współdziałania, tworzenie ze szkoły centrum pracy i życia uczniów⁵² załatwiają sami uczniowie tworząc grupy nieformalne, kliki, gangi, szajki i różnorodne subkultury młodzieżowe, których praca sprowadza się do kopiowania plików z sieci internetowej oraz bardzo często do zjawiska tzw. fali, a życie koncentruje się na przysłowiowej „fajce” za rogiem budynku szkolnego.

Kiedyś zadaniem uczniów było słuchanie nauczyciela, siedzenie w bezruchu⁵³ i niepozwolenie na prezentację własnej niewiedzy⁵⁴. We współczesnej szkole to niewiedza staje się powodem do dumy, dobre oceny są „obciachowe”, a nauczyciel to wprawdzie żywa istota za biurkiem, ale istota uwikłana w prawa uczniów, na-

⁴⁷ Zbijają kokosy na odrabianiu lekcji, <http://www.wiadomosci.wp.pl>. [data dostępu: 12.04.2011].

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ A. Jaczewski, *Higiena szkolna*, Warszawa 1968, s. 127.

⁵² M. Łobocki, *Godziny wychowawcze w szkole podstawowej*, Warszawa 1973, s. 27.

⁵³ K. Konarzewski, *Uczeń*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, t. 2, red. K. Konarzewski, Warszawa 2002, s. 91.

⁵⁴ M. Chomczyńska-Miliszkievicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę*, Warszawa 1995, s. 7.

kazy ministerialne i kuratorskie oraz zarządzenia dyrekcji i rodziców⁵⁵. Dominuje świat konsumpcji, w którym naczelną kategorią jest przyjemność i to, co daje satysfakcję, a podstawowe wartości, m.in. nauka, godność, honor, prawda, miłość i tolerancja wobec drugiego człowieka przestają odgrywać większą rolę⁵⁶.

Dodatkowym aspektem jest rosnąca liczba dzieci z różnorodnymi deficytami rozwojowymi, poczynając od dysleksji i wad wymowy, a kończąc na ADHD. Dzieci te najczęściej nie są w stanie podołać wymaganiom programu nauczania⁵⁷, uzbrajają się więc w różnorodne zaświadczenia, a także masowo i bezmyślnie korzystają z Internetu, licząc na brak błędów w ściąganych pliku.

Wszystkie te argumenty nie wyczerpują oczywiście problemu współczesnego ucznia i studenta, tym bardziej iż w ostatnich latach nasiliło się w Polsce jeszcze jedno niepokojące zjawisko – nauczanie na odległość.

E-learning nową formą kształcenia – czy edukacja wirtualna może zastąpić żywego nauczyciela?

W ostatnich trzech latach, na co najmniej kilku niepublicznych polskich uczelniach oraz w coraz większej liczbie szkół niższego szczebla, pojawia się niedobre zjawisko edukacji na odległość. Coraz częściej słychać głosy, że zajęcia w placówce powinny być równorzędne, a nawet po części zastąpione przez kształcenie wirtualne. Bardzo wiele osób domaga się wręcz pozycji partnerskiej pomiędzy salą lekcyjną z nauczycielem, a komputerem z platformą e-edukacji⁵⁸.

W obecnych czasach robienie użytku z Internetu jako środka komunikacji wpisuje się w praktykę dnia codziennego⁵⁹. Jest to zdecydowanie użytkowanie aktywne, często związane z zainteresowaniami użytkowników⁶⁰. W wielu placówkach edukacyjnych pojawia się jednak korzystanie przymusowe, gdy z 30 godzin zajęć dydaktycznych, 20 jest realizowanych metodą e-learningową.

⁵⁵ Zob. film pt. *Galerianki*, reż. Katarzyna Rosłaniec, Studio Filmowe OKO, rok produkcji 2009.

⁵⁶ A. Wróbel, *Pedagogika wobec medialnej manipulacji*, [w:] *Pedagogiczne drogowskazy*, red. B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 127. Por.: T. Lewandowska-Kidoń, D. Wosik-Kawala, *Wartości uznawane przez wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych*, [w:] *Praca opiekuńczo-wychowawcza*, red. B. Wojciechowska-Charlak, Kielce 2003, s. 53–63.

⁵⁷ M. Bogdanowicz, *Niezwyčajni uczniowie*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, t. 1, red. K. Kruszewski, Warszawa 2002, s. 288. Por.: R. Porzak, *Wychowanie w szkole. Szanse i zagrożenia*, [w:] *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, red. S. Guz, Lublin 2005, s. 113.

⁵⁸ C. Kupisiewicz, *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945–1985*, Warszawa 1987, s. 187.

⁵⁹ M. Castells, *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań 2003, s. 219.

⁶⁰ Tamże.

Jeśli połączymy to z brakiem zainteresowania ucznia konkretnym przedmiotem, możemy spodziewać się, iż ów wychowanek nie skorzysta intelektualnie z takiej formy zajęć – raczej skopiuje materiały od bardziej zainteresowanego tematem kolegi i przesyłając rozwiązane zadanie do nauczyciela, podpisze je swoim nazwiskiem. Przykładem takiego działania mogą być wyniki zaliczenia e-learningowego z przedmiotu „historia myśli pedagogicznej”, w jednej z lubelskich szkół wyższych, gdzie na 97 wszystkich użytkowników, 19 osób w ogóle nie zalogowało się na platformę e-edukacji, a spośród pozostałych 78 osób, zaledwie 19 zjrzało do przygotowanych przez prowadzącego wszystkich 24 prezentacji, ułożonych chronologicznie, od starożytności do oświecenia⁶¹. Wśród tych 19 osób, 16 przeznaczyło mniej więcej jedną minutę na obejrzenie każdej prezentacji, złożonej z około 90 slajdów, wykonanej w programie MS Office PowerPoint⁶². Wynika z tego niezbitnie, iż z 97 użytkowników tylko 3 osoby prawidłowo zrealizowały materiał e-learningowy. Przedstawiono to w tabeli 1.

Tabela 1

| Cecha | Liczba osób |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Wszyscy użytkownicy | 97 |
| Osoby nie zalogowane w ogóle | 19 |
| Osoby zalogowane, które nie obejrzały wszystkich 24 prezentacji | 78 |
| Osoby zalogowane, które przeznaczyły minutę na obejrzenie każdej z 24 prezentacji | 16 |
| Osoby zalogowane, które prawidłowo wykonały e-learning | 3 |

Źródło: R. Kucha, „Lista wyników z komentarzem...”

Podobna sytuacja dotyczy kwestii rozwiązywania 4 testów zaliczeniowych z tego samego przedmiotu. Przedstawiono to w tabeli 2.

Tabela 2

| Cecha | Liczba osób |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Wszyscy użytkownicy | 97 |
| Osoby nie zalogowane w ogóle | 19 |
| Osoby zalogowane, które prawidłowo wykonały e-learning i rozwiązały wszystkie 4 testy | 3 |

⁶¹ R. Kucha, „Lista wyników z komentarzem z zaliczenia e-learningowego przedmiotu «historia myśli pedagogicznej», w postaci 44 godzin e-learningowych zebranych w 24 tematy i 4 testy zaliczeniowe, za semestr zimowy roku akademickiego 2010/11” – materiały własne, s. 1–21.

⁶² Tamże.

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Osoby zalogowane, które nie obejrzały wszystkich 24 prezentacji, ale rozwiązały wszystkie 4 testy | 37 |
| Osoby zalogowane, które nie obejrzały żadnej z 24 prezentacji, ale rozwiązały wszystkie 4 testy | 7 |
| Osoby zalogowane, które przesłały wszystkie 4 testy, nie zaglądając do żadnego z nich | 24 |
| Osoby zalogowane, które obejrzały niektóre prezentacje i rozwiązały niektóre testy (średnio 2) | 9 |
| Osoby zalogowane, które obejrzały niektóre prezentacje, ale nie rozwiązały żadnego testu | 20 |

Źródło: R. Kucha, „Lista wyników z komentarzem...”

Skutkiem omijania większości materiałów zawartych w zajęciach e-learningowych oraz kopiowania testów od kolegów były wyniki egzaminu końcowego z przedmiotu, w trakcie którego okazało się, iż z 97 osób znajdujących się na roku, tylko jedna uzyskała podczas egzaminu ocenę dostateczną. Pozostałe 96 osób otrzymało oceny niedostateczne⁶³.

Zwolennicy zastosowania technologii informacyjnych w klasie szkolnej uznali, że jest to doskonałe wzmocnienie nauczania szkolnego, zmuszające ucznia do wyszukiwania, segregowania i graficznego opracowywania materiału⁶⁴. Nie mówi się tu jednak o różnicy pomiędzy przedmiotami ścisłymi, które z natury zawierają w sobie mniej treści, a więcej liczb i powiązań graficznych i przedmiotami humanistycznymi, w których nie można pominąć tekstu, na nim bowiem opiera się cała edukacja przedmiotowa⁶⁵.

Propagatorzy kształcenia na odległość nie wspominają także o słabym zapleczu multimedialnym placówek szkolnych, czy też o kiepskim oprogramowaniu, które pozwala na dalsze rozpowszechnianie umieszczonych na platformie e-learningowej materiałów, często zdecydowanie wbrew woli nauczyciela⁶⁶.

Nie można też zapominać, iż kompetencje informatyczne większości nauczycieli są często poniżej przeciętnej, niejednokrotnie są to osoby leciwe, słabo widzące, dla których przygotowanie materiałów do kształcenia na odległość jest przysłówiową „drogą przez mękę”⁶⁷. Wielu nauczycieli, zmuszonych odgórnie do przygotowywania materiałów e-learningowych, poświęca temu zajęciu lwią część swojego wolnego czasu, porzucając na pastwę losu swoje życie rodzinne, zanim

⁶³ R. Kucha, „Lista wyników pisemnego egzaminu końcowego z «historii myśli pedagogicznej», semestr zimowy roku akademickiego 2010/11” – materiały własne, s. 1–6.

⁶⁴ *Pedagogika...*, s. 198.

⁶⁵ Tamże, s. 199.

⁶⁶ B. Panasiuk, *Prezentacja multimedialna narzędziem pracy nauczyciela*, [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2005, s. 133.

⁶⁷ Tamże.

bowiem na tyle usprawnią swoje możliwości działania w różnorodnych programach komputerowych, by materiał przygotować szybko, minie bardzo wiele cennych momentów, które można byłoby wykorzystać w zupełnie inny sposób.

Ogromnym problemem w polskiej edukacji na odległość jest również różnica w oprogramowaniu, między tym, którym dysponują szkoły, a tym, które posiadają nauczyciele prywatnie, w domu. Bardzo często zdarza się, iż na platformie e-learningowej szkoły funkcjonuje system operacyjny Windows XP, podczas gdy nauczyciel w domu przygotowuje materiały w systemie operacyjnym Windows Vista, który jest niekompatybilny z systemem XP. Bardziej doświadczona osoba może spróbować zapisać plik w tzw. trybie zgodności, niemniej jednak może się okazać, iż pewne jego elementy i tak są dla ucznia nieczytelne. Trudno w tej sytuacji wymagać od szkoły, by zainwestowała wielkie środki finansowe na zakup nowego systemu (jak choćby Windows 7), jednakże pozycja nauczyciela jest także w tym dialogu nie do pozazdroszczenia. Musi on bowiem spełnić wymogi formalne, czyli przygotować materiał w takiej formie, by był on dla uczniów w pełni czytelny, niezależnie od tego, ile czasu zajmie mu ujednoczenie wszystkich elementów pliku.

Jako ostatni element można tu wyróżnić kwestię elementarnej uczciwości studenta czy ucznia. Jak pokazują materiały własne prof. R. Kuchy, określenie „uczciwość” jest pojęciem abstrakcyjnym, skoro z 97 osób zapisanych na roku, zaledwie 3 wykonały zajęcia e-learningowe w pełni i prawidłowo⁶⁸. Ową elementarną uczciwość można także odnieść do wspomnianego wcześniej portalu, który za uczciwe 2 złote plus VAT, uczciwie odrobi za ucznia pracę domową, za studenta napisze pracę na zaliczenie, skutkiem czego obie strony nabiorą przekonania o absolutnej słuszności swojego postępowania⁶⁹.

Prawdą jest stwierdzenie, iż system wartości kształtuje się już w dzieciństwie i ma wpływ na kierunek i sposób zachowania w różnych sytuacjach życiowych⁷⁰. I skoro w życiowej sytuacji, a taką niewątpliwie jest proces kształcenia na odległość, osoba ucząca się sięga po tak mierne sposoby uzyskania pozytywnej oceny, jak kopiowanie „gotowców” od kolegów, to okazuje się, iż wartości typu: samodzielna praca, ludzka godność, poszanowanie drugiego człowieka przestają się liczyć w ponowoczesnym świecie. Dzisiejszy świat, a w nim rodzice, nauczyciele, dyrektorzy, kuratorzy oświaty i inne osoby na wysokich stanowiskach, daje pełne przyzwolenie na wykorzystywanie owoców pracy drugiego człowieka, całkowicie bezmyślnie i, co gorsza, bezkarnie.

⁶⁸ R. Kucha, „Lista wyników z komentarzem...”, s. 1 – 21.

⁶⁹ Zbijają kokosy...

⁷⁰ T. Lewandowska-Kidoń, D. Wosik-Kawala, *Wartości...*, s. 55.

Zamiast zakończenia

Nie jest łatwo być twórczym nauczycielem, a jednocześnie przełamywać barierę powszechności Internetu. Trudno jest zaniedbać życie rodzinne na rzecz dokształcania się w zakresie przygotowywania materiałów e-learningowych. Jeszcze trudniej jest wymusić na wychowankach uczciwą, analityczną pracę, z wykorzystaniem Internetu jako tylko jednego z wielu dostępnych źródeł wiedzy. Dlatego też wskazane byłoby rozważenie możliwości przeprowadzenia specjalnych szkoleń dla nauczycieli, dotyczących przygotowywania prezentacji multimedialnych i innych materiałów na potrzeby kształcenia na odległość, tak, aby wykładowca miał możliwość uzyskania satysfakcji z własnej pracy, bez zaniedbywania własnego zdrowia i życia rodzinnego, a jednocześnie mógł być nazwany nauczycielem twórczym, propagującym edukację wspomaganą najnowszymi zdobyczami techniki.

Stwórzmy także szkołom odpowiednie zaplecze lokalowo-dydaktyczne do realizacji e-learningu, wypośrodkujmy liczbę godzin realizowanych tradycyjnie, z tymi, które realizowane są wirtualnie, tak aby nie zastępować żywego nauczyciela maszyną dydaktyczną oraz wybierzmy do kształcenia na odległość takie przedmioty, które włożone w prezentacje MS PowerPoint staną się faktycznie pomocą, a nie uciążliwym obowiązkiem dla ucznia i nauczyciela.

RENATA KOWALCZYK

O hermeneutyce i edukacji w czasach popkultury

On hermeneutics and education in the times of pop culture

The article refers to the concept of hermeneutics with some elements of Dilthey's approach, and the hermeneutics of Gadamer. The above assumptions are treated as primary aims in the broadly understood didactics of cultural education. They can be generally described and understood as: the ability to be among people, the understanding of the wisdom of people, the ability to seek the truth about the order of the world and the place of a human in the 21st century world.

In the field of culture and literary studies, hermeneutics undoubtedly inspires authors of school curricula and didactic innovators, which most probably aids the creation of "the modern creative school". The author finds it necessary to allow access to the results of studies containing information on a student, not only in the area of pedagogy and psychology, but also in the socio-cultural one.

Becoming familiar with students and gaining knowledge about them is a basic requirement for the efficacy of actions whose aims are to improve: the way of explaining cultural traditions to students, the method of teaching culture studies, the realization of pedagogical goals, and even to achieve the element of art therapy in teaching.

Keywords: hermeneutics, teaching, pop culture, text

Snucie refleksji na temat obcowania z modelem interpretacji hermeneutycznej oraz prognozowanie jego znaczenia dla współczesnej, polskiej szkoły warto rozpocząć od motta. Wybór pada na słowa J. Kozińskiego, autora *Koncepcji psychologicznych człowieka*:

Współcześni pedagodzy i organizatorzy oświaty są w zasadzie zgodni co do tego, że naczelnym celem wychowania jest kształcenie osobowości lub – jak twierdzą niektórzy – osobowości wszechstronnie rozwiniętej. Brzmi to bardzo nowocześnie. Problem polega jednak na tym, że cel ten nie jest zbyt jasny i jednoznaczny [...] człowiek jest podmiotem [...] jest on przyczyną, a raczej współprzyczyną zdarzeń, a nie pionkiem manipulowanym przez wzmocnienia pozytywne i negatywne¹.

Zasada podmiotowości wymusza zmianę strategii kształcenia i śmiało można go nazwać dialogowym modelem. Załóżmy, że model hermeneutyczny jest dziś w pełni akceptowany i stosowany w środowisku szkolnym. Wtedy wiedza, interpretacja różnych tekstów kultury stawałaby się produktem współtworzenia, a rola współtwórców przypadałaby nauczycielom i uczniom. Najważniejszy staje się jednak fakt, że mogliby oni budować komunikację interpersonalną, która ułatwiłaby wspólne dochodzenie do otwarcia tekstu, rozumienia go, odkrywania sensu, a także poznawania prawdy o istnieniu ludzkim w obliczu rzeczywistości kulturowej, społecznej czy psychologicznej.

Opierając się na koncepcji Gadamerowskiej hermeneutyki należy w praktyce dydaktycznej uwzględnić idee „wspólnego zmysłu”. Wspomnieć wypada, że według tradycji filozoficznej „wspólny zmysł” był utożsamiany z umiejętnością bycia z ludźmi, czyli mądrością ludzi i sensu bytu, ale także z mądrością, jako zdolnością szukania prawdy o porządku świata, miejsca człowieka w świecie². Wydaje się, że powyższa definicja powinna współczesnej dydaktyce (która w centrum zainteresowań stawia edukację kulturalną) być pomocna w szukaniu i formułowaniu celów kształcenia i motywowaniu uczniów do twórczego myślenia.

Tymczasem w praktyce – stan obowiązujący od reformy oświaty w Polsce z 1999 roku – niejako narzuca się ogólne, lecz podobne założenia edukacyjne, zadania dla wszystkich przedmiotów nauczania, nie uwzględniając ich odrębności i specyfiki, typu zajęć np. z bloku nauk humanistycznych³.

Zauważmy, że dla interpretacji hermeneutycznej rozumieć i interpretować tekst, to traktować go jako wypowiedź skierowaną do konkretnego czytelnika; to sposób na budowę koncepcji dialogu z tekstem i, za pośrednictwem tekstu, z czytelnikiem. Obcowanie np. z literacką wypowiedzią staje się formą obcowania z tradycją kulturową, w taki sposób, by przezwyciężyć (przez interpretatora) dzie-

¹ J. Koziński, *Psychologiczne koncepcje człowieka*, Warszawa 1998, s. 223–226.

² H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys filozofii hermeneutycznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993, s. 50–64.

³ Por. B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999. Najczęściej w praktyce szkolnej bywa tak, że wymaga się od nauczycieli (uczących różnych przedmiotów) wyników programów nauczania z uwzględnieniem standardów, wymogów (tożsamy ze standardami wymogów egzaminacyjnych po gimnazjum lub określających wymogi na egzaminie maturalnym). Nauczanie każdego przedmiotu poddane jest ewaluacji.

łący od niej dystans⁴. Dla ucznia jest to dystans czasowy, a więc problemem staje się tu również „współczesny” odbiór wartości uniwersalnych, a dla interpretatora – nauczyciela kłopotem jest zaakceptowanie wiedzy o środowisku rówieśniczym ucznia. Przewyciężanie bariery czasu skutkuje tym, że tekst niejako przemawia do czytelnika, przekazuje swój sens, prawdę⁵.

Bywało już tak, że reformatorzy edukacji proponowali humanistom, aby celem priorytetowym nauczania uczynili oni czytanie ze zrozumieniem. Niestety, da się zauważyć, że bez narzędzi interpretacji hermeneutycznej sprawdzana jest miarka jakości zmagają uczniowskich, często ograniczana do schematu tzw. klucza odpowiedzi na pytania.

Natomiast zaadaptowanie modelu interpretacji hermeneutycznej ciągle budzi obawy praktyków⁶. Niektórzy obawiają się szczególnie narażenia na zarzut uprawiania „interpretacji intuicyjnej”.

Wydaje się jednak, że pedagogiczna refleksja nad hermeneutyką w czasach popkultury jest szczególnie zalecana, aby koniecznie „zdiagnozować”, uwzględnić zjawisko kultury masowej i odnieść się do niego w edukacji, szczególnie gdy chodzi o treści i przekazy medialne⁷.

Prawdą jest, że w Polsce o potrzebie edukacji medialnej, rozumianej jako kształcenie medialnej piśmienności, mówi się, ale rzadko i nie nakłania uczniów do interpretacji umożliwiającej krytykę, subiektywną ocenę przekazu medialnego w kontekście dorobku dziedzictwa kulturowego. Teksty funkcjonujące w kulturze masowej są wystarczająco ważnym elementem treści codzienności (nierzadko też manipulacji), by edukacja mogła je lekceważyć.

Dla współczesnego wymiaru nauczania eksperymentem okazuje się aranżowanie przedsięwzięć dydaktycznych, które mają na celu przygotowanie młodzieży do recepcji różnych tekstów kultury.

Działania, które łączy jeden paradygmat – czytanie ze zrozumieniem, interpretacja – powinny brać swój początek z nurtu antropocentryczno-kulturowego. Dlatego ważne jest, aby miłośnicy hermeneutyki zapoznali się z koncepcją i ideą dydaktyki podmiotowej, tej rozumianej i zdefiniowanej przez J. Polakowskiego⁸.

⁴ B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 95. Autorka powołuje się na hermeneutykę Gadamera; sztukę pokonywania dystansu dzielącego odbiorcę i tradycję kultury nazywa się aplikacją.

⁵ K. Rosner, *Hermeneutyczny model obcowania z tekstem literackim*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, Lublin 1991, s. 246.

⁶ B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki...*, s. 97.

⁷ W. Jakubowski, *Kultura popularna jako obszar refleksji pedagogicznej*, [w:] *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, red. W. Jakubowski, E. Zierkiewicz, Kraków 2006.

⁸ J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998. Warto jeszcze dodać, że koncepcja podmiotowa, jaką gloryfikuje J. Polakowski wzięła swój początek z pokłosa zmagają reformatorów oświaty w Polsce w latach 30. Zamierzchna atmosfera pedagogiczna, towarzysząca powstaniu koncepcji kulturoznawczej wiązała się z oddziaływaniem nurtów pedagogiki kultury

Najogólniej sprawę ujmując, chodzi o włączenie w obręb dydaktyki rozważań i wiedzy o współczesnym środowisku kulturowym odbiorcy, czyli otoczeniu utożsamianym z naturalnym składnikiem doświadczeń młodego pokolenia. Istnieje ponadto potrzeba zaakceptowania faktu, że obcowanie młodej generacji w kulturze obejmuje logosferę (np.: słowo jako narzędzie wyrazu i manipulacji w mediach), a także audiosferę (świat dźwięków, muzyki) i wreszcie ikonosferę (tu mieć należy na myśli szczególnie współczesną kulturę obrazka np.: subkulturę Manga i Anime).

Słusznie mogą rodzić się wątpliwości, jakie narzędzia umożliwią poznanie ucznia – podmiotu, aby, co najważniejsze, poznanie to nie okazało się poznaniem intuicyjnym np. wartości uznanych przez ucznia, ale „nieodczuwanych”, czyli tych, których nie utożsamia ze swoimi przekonaniem. Jak więc zbadać jego światopogląd? W pytaniu kryje się troska o autentyczne i motywujące ucznia doprecyzowanie celów współczesnego kulturowego kształcenia. Podstawą, by dojść do jakichkolwiek ustaleń na temat gimnazjalisty – licealisty – podmiotu⁹, jest autentyczne poznanie go. Ważne, aby badania i eksperymenty nie wzbogacały jedynie „cudzego” dorobku naukowego, ale miały sens teleologiczny uwzględniany w edukacji. Główne problemy wychowawcze i dydaktyczne w rzeczywistości szkolnej często wynikają z braku wiedzy o współczesnej kulturze młodzieżowej.

Imperatyw publikacji – „najpierw człowiek” – zwraca uwagę nauczyciela na podstawową prawdę: „nasz uczeń jest człowiekiem. To proste stwierdzenie powinno być fundamentem świadomych działań [...] oraz stać się realnym argumentem na rzecz autentycznego upodmiotowienia edukacji”¹⁰.

Zaakcentowanie obecności podmiotu – ucznia, a nie „masy”, w procesie nauczania rozumienia kultury upomina się o miejsce również dla podmiotowości nauczyciela¹¹. Warto wspomnieć, że „edukacja w sensie hermeneutycznym nie może odbyć się bez przewodnika”¹². Nauczyciel zatem ma wypełnić rolę

z Diltheyowskimi akcentami budowania struktury psychologicznej człowieka, ale w zgodzie z uwarunkowaniami historyczno-kulturowymi.

⁹ Trudno zaufać niepełnym informacjom na temat ucznia zapisanym przez B. Niemierkę, *Pomiar...*, s. 16, z których wynika, że: „uczniowie miewają bardzo zróżnicowaną motywację uczenia się od silnej [...] do całkiem wygasłej w toku nauki szkolnej. Podobne zróżnicowanie może dotyczyć ich zdolności intelektualnych”. Poza tym, w nauczaniu podmiotowym nie przystoi operowanie taką „definicją ucznia”: „uczeń to w istocie skomplikowany układ cech wewnętrznych i zależności środowiskowych”, tamże, s. 21.

¹⁰ M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998, s. 58.

¹¹ B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987 – doceniała podmiotowość nauczyciela (choć warto zauważyć, śledząc tradycję nauczania tu języka polskiego, że podmiotowy model nauczania nigdy w polskiej szkole nie znalazł pełnej akceptacji). Określiła ją jako „prawo do twórczej pracy, samodzielnych przemyśleń i rozwiązań dydaktycznych, w których harmonijnie spletają się normy i zadania pedagogiczne ze współczesnym stanem wiedzy o uczniu i wiedzy o literaturze” – s. 40.

¹² B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki...*, s. 38.

„pośrednika i mistrza”¹³, który uczy rozumienia, aranżuje sytuacje dydaktyczne sprzyjające interpretacji różnych tekstów kultury.

W poprawnie skonstruowanym, podmiotowym modelu nauczania nauczyciel ma prawo zakładać, szacować, w jaki sposób będzie stymulował myślenie uczniów, może realizować cel (cele) sformułowany na podstawie nawet własnych koncepcji nauczania, by następnie odpowiadać za podjęte działania i rozliczać się z efektów. Wtedy nauczający staje się bardziej kreatywny, twórczy, wzbudza w podopiecznych przekonanie, że czytanie ma sens, że żaden tekst nie jest umoralniającą opowieścią, dopiero czytany w kontekście aksjologicznym i w odniesieniu do ja – odbiorcy tekstu, takim się staje.

Współcześnie, nauczyciel niestety często jest „mechanizmem zewnętrze sterowanym”, ponieważ odpowiada za efekty i koncepcje, których nie jest autorem, wobec których nierzadko się buntuje, gdyż są niedostosowane do rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Zwróćmy uwagę jeszcze na inną sprawę – brak hermeneutyki w szkołach eliminuje potrzebę objaśniania bytu ludzkiego, sensu, egzystencji przynajmniej w ramach zajęć humanistycznych. Warto przypomnieć, że dla egzystencji objaśnionej przez Heideggera (Dasein) „jest” znaczy również „ma być” – bycie dla człowieka jest więc zadaniem, możliwością realizacji¹⁴. Powołując się raz jeszcze na myśl tego filozofa trzeba dodać, że

otwarcie Dasein (oto jestem) nie jest statyczne, lecz przeciwnie – jest dynamiką, procesem, [...] nieustannie (człowiek) „upada”, to znaczy odkrywa byt zakrywając tym samym bycie, ale nigdy nie upadnie do końca – nie jest w stanie popaść w całkowite zapomnienie bycia [...]. Upadanie, to jedna strona procesu otwarcia, człowiek stale upada, stale, bowiem wznosi się, stale ucieka, bo stale jest ścigany. Innymi słowy – tendencja nieautentycznego sposobu bycia zakłada tendencję odwrotną – tendencję do autentyczności¹⁵.

Autentyczność bycia tkwi we „wznoszeniu”, co należy rozumieć jako odkrywanie bycia. Jest to wyjątkowo trudne zadanie – nie tylko dla dydaktyków – wpisane w czas ponowoczesności, gdzie, jak zauważa A. Szahaj, postmodernizm jawi się jako „filozofia błazna”, która unieważnia pytania o ludzką naturę i o cel człowieczego istnienia¹⁶.

Współczesny nauczyciel powinien umieć odnieść się krytycznie do nowoczesności, zwłaszcza takiej, która mąci w pomysłach na nauczanie. Zwolennik hermeneutyki powinien być: otwarty na dialog, wierzący w moc arteterapeutycznego wymiaru interpretacji, doceniający znaczenie słowa, zauważający ucznia.

¹³ Tamże, s. 38.

¹⁴ K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, Warszawa 1987, s. 145.

¹⁵ Tamże, s. 220–221.

¹⁶ A. Szahaj, *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Toruń 2004.

Wiele szkół hołduje zasadzie podmiotowości nauczania, ale zazwyczaj zawęża znaczenie terminu do uwzględnienia przez nauczających problemów uczniowskich, różnych dysfunkcji np.: dysleksji, nadpobudliwości, agresji, eurosieroctwa itp. W gruncie rzeczy są to próby medykalizacji problemów szkolnych, a nie rzetelna wiedza o podopiecznych.

Ponadto trzeba zaznaczyć, że myślenie o faktycznym, podmiotowym modelu nauczania wyczerpuje sytuacja i możliwości szkoły, a także parametryzacja etapów nauczania, ewaluacja. Proces „stawania się człowiekiem” w edukacji nie mieści się w koncepcjach „pomiaru dydaktycznego”¹⁷, sposobu obliczania edukacyjnej wartości dodanej (EWD) i innych przyjętych przez szkoły „nowoczesnych tendencji”.

Tymczasem nie sposób nie zauważyć kryzysu dydaktyki przedmiotów humanistycznych, kłopotów związanych z wyrzeczeniem się celów wychowawczych, jakby dla wygody, dla „niemierzenia niemierzalnego” w efektach nauczania.

Paradoksalnie trwają dyskusje na temat sposobów, do jakich warto się uciec, by odzyskać czytelnika lektur, młodego miłośnika sztuki. Przyglądamy się bojaźliwie temu, jak uczeń wprowadzony w świat tekstu kultury, gubi się w nim, jest bezbronny wobec prawdy niesionej przez utwór, nie potrafi jej odczytać, albo czyta go zbyt dosłownie.

Odbiór tekstu kultury, który zostaje zawężony ściśle do wymowy tekstu niewiele miejsca pozostawia na odkrywanie i budowanie tożsamości odbiorcy, a ta jest niezbędna dla potrzeby kształtowania postawy ucznia poprzez edukację, jego własnego systemu wartości i umiejętności werbalizowania go.

Zapewne w ambicjach szkoły twórczej, mieści się proces nauczania czytania kultury oraz szereg eksperymentów – przedsięwzięć dydaktycznych z tym związanych, aby opracować podmiotowy model pracy nauczyciela.

Pomysł, o którym tu mowa, skupia się na dokonanym w środowisku szkolnym przedsięwzięciu, który jest działaniem trój etapowym i obejmuje zadania przewidziane dla nauczyciela uczącego w gimnazjum i liceum oraz dla uczniów.

Etap pierwszy: przygotowanie pytań przez nauczyciela dla potencjalnego odbiorcy tekstu kultury, które pozwoliłyby określić miłośnikowi eksperymentów dydaktycznych światopogląd uczniów, ich stopień wrażliwości, uznawane przez nich wartości.

Etap drugi: próba określenia świadomości i światopoglądu młodego człowieka na podstawie analizy materiału, diagnoza wartości i zagadnień, z jakimi utożsamia się uczeń – respondent i dobór treści kształcenia korespondujący z problemami młodzieży.

Ogólnie sprawa doborów tekstów kultury, w tym również kultury popularnej, stała się obecnie dla środowisk wychowawczych tym, czym trąby Jozuego dla murów Jerycha. Przywołując tu słowa Baumana na temat kwestii współczesnego wychowywania, sytuacja rozgrywa się w takiej scenerii: „mury oddzielające pe-

¹⁷ Termin przyjęty za B. Niemierko, *Pomiar...*

dagogiczne enklawy leżą w gruzach, a wraz z nimi znika możliwość kierowania procesem uczenia i planowania doboru wpływów wychowawczych”¹⁸.

Za największą roztropność dydaktyczną i wychowawczą trzeba uznać głęboką refleksję teleologiczną w sprawie edukacji kulturalnej, ale takiej, która nie odrzuca jako treści kształcenia przekazów medialnych, a roli autorytetu nauczającego i wychowawczego upatruje w umiejętności bycia przewodnikiem – pośrednikiem po współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej w szumie informacji.

Kolejnym, trzecim etapem przedsięwzięcia dla nauczyciela – hermeneutyka stało się aranżowanie sytuacji dydaktycznych, przygotowywanie spotkań z zagadnieniami i tekstami kultury dla uczniów.

Pytania, kierowane do podopiecznych w celu pozyskania rzetelnej wiedzy o nich, powinny uwzględnić czynniki determinujące obcowanie młodych ludzi z kulturą, a są to bodźce wpływające na ich proces socjalizacji – rówieśnicze i przekazy medialne. Rzadziej bowiem kształtowany jest współczesny światopogląd młodzieży przez rodzinę i instytucje, można dostrzec tendencje emancypacji młodzieży z jakiegokolwiek wspólnoty poza grupą rówieśniczą, o ile nawiązali z nią emocjonalny kontakt.

Współczesnemu podmiotowemu modelowi nauczania powinna towarzyszyć refleksja nad zjawiskiem kultury popularnej¹⁹. Wyjątkowo ciekawie – w potrzebę określenia zadań dydaktycznych – wpisuje się pogląd W. Godzica, zwłaszcza, że medioznawca proponuje rozpoznawanie nowych ról społecznych w relacji między nauczającym i nauczonym. Akceptując jego wypowiedź, uświadomiamy sobie, że: „nauczyciele muszą nauczyć się także od uczniów rozumienia świata, ich doświadczeń kultury popularnej jako jedynej szansy dla zaistnienia ich w świecie kultury wysokiej, a ponadto postrzegania jej jako zdumiewającego źródła sensów”²⁰.

Dylematem pozostaje to, o co tak naprawdę zapytać ucznia, o jakie zagadnienia i wartości? Ważna jest kwestia pozyskiwania od ucznia informacji przydatnej do pewnego rodzaju wyznaczania „punktów stycznych”, punktów odniesień do spraw tożsamy dla „ja ucznia” i dla sensu niesionego przez czytany tekst kultury. Zatem wszelkie polecenia kierowane do młodzieży powinny nawiązywać również do wiedzy z zakresu arteterapii, psychologii, socjologii kultury.

Przeprowadzony przez autorkę eksperyment potwierdza, że polecenia wydawane uczniom mogą tworzyć pytania otwarte o charakterze interpersonalnym oraz takie, które nakłaniają ich do introspekcji. Nie mniej ważne od namawiania do myślenia kreatywnego staje się koncentrowanie uwagi uczniów na umiejętności werbalizowania własnych poglądów, relacji z ludźmi, samooceny itp. Na liście pytań skierowanych do nastolatka mogą zatem pojawić się słowa o zabarwieniu emocjonalnym i aksjologicznym. Pod względem założeń dydaktyczno-wycho-

¹⁸ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2006, s. 230.

¹⁹ Por. W. Jakubowski, *Kultura popularna jako obszar refleksji pedagogicznej...*

²⁰ W. Godzic, *Rozumieć telewizję*, Kraków 2001, s. 170–171.

wawczych wersja pytań uwzględniała w eksperymentalnym badaniu następujące kwestie:

- *masz możliwość wyboru* (wybieraj!); porównywanie własnych wyborów z decyzjami ludzi i bohaterów literackich,
- *oceniaj; możesz pytać, tłumaczyć ludziom*; stosowanie perswazji wobec tych, z którymi trudno się zgodzić; samoocena,
- *zastanawiaj się (jesteś niepewny, wątpisz)*; poddawanie w wątpliwość racji, stereotypów, wyobrażeń na temat systemu wartości młodego pokolenia,
- *myśl (o tym, co przeżyłeś, o sobie)*; kształtowanie potrzeby poddawania się introspekcji,
- *śnij (zobacz co mówią twoje marzenia)*; akceptowanie wyobrażeń i opisów irracjonalnych i surrealistycznych w kontrze do odbioru rzeczywistości społecznej,
- *definiuj słowa, nadaj im znaczenia zgodne z własnymi przekonaniem i oraz przyjętym przez ludzkość systemem wartości (jak rozumiesz definicje: świat, jestem, słowo, inny itp.)*; uwrażliwianie na kulturę słowa i potrzebę werbalizowania przekonań i emocji,
- *pokaż, co Cię wyraża (jakie emocje, nastroje – są to słowa rysunek, a może taniec i śpiew, aby naśladować rówieśników biorących udział w programach sprawdzających talenty?)*; nakłanianie do potrzeby zbudowania własnej tożsamości, ale w odniesieniu do kultury grupy rówieśniczej i przekazów medialnych.

Autorka konceptu pilotażowe badania młodzieży przeprowadziła w kilku gimnazjach i liceach. Zachęteni do udziału w eksperymencie uczniowie udzielali na ogół wyczerpujących odpowiedzi.

W jednym z pytań kryła się intencja zdiagnozowania, w jaki sposób definiuje młody człowiek pojęcie bytu i niebytu, a ponadto, z której z opcji skorzystałby mając możliwość wyboru? Właśnie wiedza na temat odbioru powyższych wartości stanowi punkt odniesienia (punkty styeczne) w rozumieniu, tłumaczeniu młodzieży sensu hamletyzowania, na podstawie dramatu Szekspira. Niewątpliwie ta niebanalna kwestia nadaje się na rozmowę o kondycji psychicznej, nie tyle fikcyjnego bohatera, co współczesnej, młodej generacji, szczególnie, że ponad 10% badanych (mając możliwość wyboru) decyduje się na „niebyt”. Warto jednak zaznaczyć, że według uczniów „nie być” oznacza: *nie krzyczeć, nie starać się, nie czuć, nic nie wiedzieć i nie myśleć, wybieram nie być, bo bycie to męczenie się z sekundą, z ludźmi, pogodą, mam wrażenie, że mnie nie rozumieją, więc wnioskuję, że już mnie nie ma*.

Dążenie do poznania innych wyobrażeń na temat świata wartości uczniów zgłębia pytanie o zdefiniowanie przez nich pojęć, np. świat i czas. Tu trzeba wyraźnie podkreślić, że wypowiedzi uczniów rozmijają się z propozycjami narzucanych schematów – interpretacji. Świat jawi się młodzieży bardzo rzadko jako rzeczywistość kulturowa, natomiast często utożsamiany jest jedynie z rzeczywi-

stością przyrodniczą np.: *świat to rozwalone mrowisko, kula znieczulicy, mądrości i fałszu, to wielka dżungla, więc walczę o przeżycie, świat to skupisko roślinek, zwierzątek i istot – w tym tej najgorszej – człowieka.*

Egzemplifikacja poziomu negacji bliższa jest wizji świata, która zawarta została w *Odzie do młodości* A. Mickiewicza, niż wyobrażeniom np. współczesnych psychologów, grupy zwolenników psychologii pozytywnej. Nie chodzi tu o odkrywanie na nowo bolesnego okresu adolescencji, ale o kwestionowanie tego faktu, niepodjęcie dyskusji na ten temat w szkole, na zajęciach humanistycznych. Do takiego przekonania można dojść obserwując odrzucanie klasyki i tekstów kultury wysokiej w treściach nauczania (np. *Ody do młodości* z programu nauczania w gimnazjum).

Opisywany tu eksperyment obejmował również pytanie o sens dramatu. Uczniowie pochyliłi się nad poleceniem: „Jak myślisz, z jakiego Twojego doświadczenia życiowego skorzystałby autor dramatu na pewno? Wymyśl krótką rolę dla siebie”. W ten sposób „respondent” został niejako wciągnięty w myślenie o sobie. Jak się okazało, było to jedno z najbardziej arteterapeutycznych ćwiczeń. Odbiorcy za istotę tragizmu najczęściej uznają los, słowo, milczenie, innych ludzi. Dostrzec można w odpowiedziach uczniowskich kwestie pozwalające na poruszenie zagadnień dotyczących dramatyizmu bohaterów fikcyjnych; np.: *słowo* najczęściej było pojmowane jako istota tragedii w dramatach romantycznych (dość wspomnieć *Dziady* A. Mickiewicza), a *milczenie* określiło rozmiar tragedii Hamleta.

Niewątpliwie kilkadziesiąt odpowiedzi uczniowskich – na podstawie przeprowadzonego eksperymentu – mogłoby zmuszać do rozważań nad naturą ludzką, tematem motywacji i doświadczeń²¹, o jakich powinno się rozmawiać w rzeczywistości szkolnej, w kontekście odbioru różnych tekstów kultury. Współcześnie już nie jest kwestionowana słuszność sądu, że szeroko rozumiana myśl personalistyczna jest szczególnie przydatna dla aksjologicznej interpretacji literatury i sztuki w ogóle²². Niestety, ciągle jeszcze w praktyce szkolnej, jesteśmy świadkami, oderwania się kultury literackiej od świata wartości „traktowanych na serio” na wszystkich planach²³, podobny stan rzeczy zaczyna dotyczyć kultury popularnej (poprawność każe uczniom ewentualnie negować zachowanie idoli, celebrytów, a rzeczywistość dostarcza innych obrazów).

Wpisanie podmiotowego nauczania w nurt antropocentryczno-kulturowy powoduje, że nie wypada bagatelizować danych o społecznym otoczeniu ucznia, nie należy traktować jako sprawy marginalnej wypowiedzi na temat społeczeń-

²¹ Akceptujemy i samoocenę, żeby zaktualizować to, co dzieje się w świadomości młodego człowieka, akceptujemy jego dążenia do samorealizacji, ale najpierw poznamy mocne i słabe strony tego człowieka. Por. J. Koziński, *Psychologiczne koncepcje...*, s. 239–242.

²² S. Sawicki, *Problemy aksjologii*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin 1986, s. 104.

²³ B. Kryda, *Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia?* [w:] tamże, s. 437.

stwa, stosunków międzyludzkich, przeszłego doświadczenia indywidualnego (nawet, jeśli jest on jeszcze niedojrzały emocjonalnie i intelektualnie), frustracji itp.

W przedsięwzięciu z zakresu zastosowania informacji pozyskanych w pilotażowym badaniu również uczestniczyli uczniowie. Jedno z ćwiczeń zaaranżowano jako sytuację dydaktyczną w taki sposób, że bezcenna okazała się wiedza na temat znaczenia słowa i wartości, jaką przypisują mu uczniowie. Zaproponowano ćwiczenie z użyciem dramy, które pozwoliło młodzieży wejść w rolę języka: „Jesteś językiem, który przemówił. Widzisz i wiesz, że trudno się ludziom porozumieć. Myślisz, pewnie jestem chory, muszę się leczyć. Opowiedz o swoich kłopotach lekarzowi (językoznawcy)”. Oto przykłady wypowiedzi uczniów: *czuję się ograniczony; słabnę z dnia na dzień; manipulują mną, cały jestem obolały; tyle mam lat, a tak mi źle; upadam, płątam się, ale nikt mnie nie szanuje; perswaduję, narwołuję, a tu nic, artyści też mnie mają w nosie, więc śpię w starych książkach; czuję się wykorzystany; najpierw przez generałów, a potem przez reklamę i tych, co o mnie gadają, obgadują mnie.*

Wpływ inspiracji opiekuna eksperymentu dla zainicjowania tego ćwiczenia (poezja lingwistyczna) i użycie środka stylistycznego: personifikacji, nie jest tak ważny, jak sam fakt kształtowania kultury języka. Uczniowie potrafią ironizować, dostrzegają powierzchowność rozmów, wiedzą, że język stanowi narzędzie manipulacji. Zauważyć też trzeba informacje wypowiedziane nie wprost, które być może są „przerzuceniem”, projektowaniem swoich przeżyć na „ja – język”, a chodzi tu o: ograniczenie, słabość, nawoływanie kogoś, gadanie, plotkowanie, obgadywanie oraz związek frazeologiczny – mieć coś w nosie – te przykłady mieszczą się w sposobach kontestacji i opisują, w sposób bardzo schematyczny, kulturę bycia nastolatków.

Innym przykładem ćwiczenia z wykorzystaniem „danych” na temat relacji młodzieży z innymi, z rodzicami, zadaniem pozwalającym nastawić ich empatycznie (choć dzieje się to za pośrednictwem zabawy) jest prośba: „Od wczoraj zostałeś prawnym opiekunem jednego ze słów. Wybierz i napisz, który wyraz zaadoptowałeś. Chron go, opiekuj się nim, wychowuj go jak własne dziecko. Z postępowych wychowawczych sporządzaj notatki, zapisy gromadź w «dzienniku wzorowego rodzica»”.

Uczniowie najczęściej wybierali słowa – wartości lub wyrazy nacechowane emocjonalnie pozytywnie – miłość, dobro, wyobraźnia, wolność, wrażliwość, humor, radość itp. (tylko dwóch uczniów spośród trzydziestu wybrało nacechowane emocjonalnie ujemnie wyrazy: gniew, kłopot).

Najciekawsze opisy zmagañ wychowawczych – propozycje uczniów gimnazjum:

dla wyobraźni: *przygotuję Ci córeczko pokój cały w bieli, na półkach postawię stoiki pełne kolorowych farb, [...] będę mówiła Ci, jak bardzo Cię kocham, i że jesteś moim światem, [...] jutro wytłumaczę Ci, jaka jesteś ważna dla ludzi, [...] kie-*

dy dorosisz i będziesz szukała pracy, zatroszczę się o to, byś zrobiła krok w tył i znalazła dzieciinną posadę

dla uśmiechu: *będe Cie karcita, gdy ustąpisz miejsca smutkowi, [...] będe oglądała z Tobą komedie i kabarety, [...] gdy dorosisz, pozwolę Ci się związać z jakąś twarzą, nie musi być ładna, byleś mógł zaznać szczęścia rodzinnego, a ja wtedy poznam, co to radość z bycia babcią*

dla złości: *zaprowadzę Cię do pedagoga, tak na wszelki wypadek, dla twojego dobra synku [...], od jutra zaczynamy resocjalizację.*

Powyższe przykłady stanowią wyraźną egzemplifikację na twórcze, kreatywne myślenie młodzieży. Wejście w „rolę rodzica” autorów cytowanych wypowiedzi pozwoliło im na wczucie się i rozpoznanie sprawy – wychowanie dziecka. Wymagowana sytuacja, jak widać, pozwala na tworzenie wypowiedzi życzeniowych (*będe oglądała z Toba, pozwolę ci na, powiem ci, że cię kocham*), zapewne znalazły się tu przykłady zwrotów, które usłyszeli uczniowie od swoich rodziców, ale wykluczyć nie można, że pojawiły się również takie zwroty, które chcieliby bardzo usłyszeć.

Konstatując, eksperyment dydaktyczny podszyty wizją modelu podmiotowego nauczania jest szczególnie potrzebny współczesnej polskiej szkole, pozwala bowiem dostrzec różnorodność światopoglądową nastolatków, uwarunkowania socjologiczno-kulturowe grup młodzieżowych, a także relatywizm aksjologiczny, pluralizm kulturowy.

Uczenie „czytania kultury” to integralna całość, która powinna wyjaśniać nie tyle sens bytu, ale sprzyjać dyskusjom o egzystencji, zaspokajając ciekawość młodzieży na tematy filozoficzne, psychologiczne, kulturowe.

Hermeneutyka i edukacja kulturalna w czasach popkultury musi podjąć się poszukiwania skróconej drogi wiodącej w świat myśli i świat znaczeń człowieka współczesnego, urzeczzonego bardziej nawykami, nowinkami, aniżeli pytaniami: Jak być? Jak myśleć? Co czuć? Człowiek współczesny nie ma czasu na refleksję, zaczyna myśleć, gdy na drodze stanie mu los. Ukierunkowane myślenie o losie, bycie, istnieniu, może być reakcją obronną człowieka wobec trudnych sytuacji, jest więc już z natury swej arteterapeutyczne, aksjologiczne i nie koliduje ani z tradycją nauczania, ani z tradycją kultury.

SNEZANA STAVREVA VESELINOVSKA
SNEZANA KIROVA

From traditional to modern concepts of teaching contents of the subjects the world around us and nature and society

Od tradycyjnych do nowoczesnych koncepcji nauczania przedmiotów dotyczących świata wokół nas, natury i społeczeństwa

The transformation of the traditional teaching of nature and society into a more modern form requires the following key transformations: the prevailing teacher's lecturing should transform into the prevailing activity of students in discovering new knowledge; instead of the teachers solving problems there should be individual work of students; instead of single-mindedness there should be divergent, creative thinking and the like. Therefore, the way out of teaching nature and society that is regulated in such a manner could be if the teaching is organized so as to use active forms of learning that rely on modern educational systems, which develops students intellectually. The question is how to transform traditional into contemporary teaching of nature and society. One of the critical points is the problem of teaching content and the coordination of this content and the process of learning with the development of science.

Keywords: traditional teaching, modern concepts, nature and society, curricula, scientific knowledge, students

Introduction

Reforms, reforms, reforms... we all want them, but we are often not aware of what they bring along. Education theorists agree that all of the current school reforms have been largely restricted to external changes including reforms of the curricula, changing the length of schooling, changes in school organization,

changes of instructional goals and objectives and the like. No reform of education has been more deeply involved in reforming education so far, and it is our duty now to put this in the foreground. Changing the curriculum is the foundation from which a new basis of the teaching process further grows out that move the role of teachers and students and remove forever all the modes in which the student is passivized.

Our school is still dragging behind the remnants of earlier periods in which it was molded, confined and separated from real life, including the essential personality of their students. The current reform, which started in the year 2000, aims to revive the humanity of the school, to link it with real life, to prepare students for a life that is full of problems and needs courage, independence and ability to address them. Current ideas about improving education are grouped around several main areas of activity, including an important segment of the modernization strategy of teaching and learning and development strategy of accepting and applying new ideas in teaching practice.

Theoretical research, as always, precedes practice. The ability of our students to apply knowledge in practice, and the skills of our teachers to encourage application of knowledge of their students are at a low level. This statement is a call to all who are interested in the innovation process of learning in our schools to do something concrete for its modernization.

Difficulties in learning the curriculum of the subject Nature and society studies

Starting from teaching about the world around us, and in teaching about nature and society in that teaching subject the following problems can be noted:

- low representation of the number of weekly hours (generally two times smaller comparing to other countries in the region and in Europe),
- anachronisms and discontinuities of the innovation program content,
- factography overwork and lack of adaptation to the abilities of students,
- methodological difficulties in the transformation of content,
- lack of continuous professional development for teachers,
- low material base for schools and low motivation of teachers;
- arbitrary and improvised interpretation of nature and its laws in school textbooks,
- anthropocentrism and terminological-conceptual inadequacy¹.

The teaching contents of the subjects *The world around us* and *Nature and society* (contents about nature) are complex and very often they create difficulties to the teacher regarding adequate methodical transformation. Insufficient expertise,

¹ Б. Грдинић, *Место и улога наставе природе и друштва и познавања природе у систему образовања код нас и у свету*, Норма 2003,1, с. 65–79.

or lack of knowledge of the teaching content on the part of the teacher, results in teacher's decision to use the more traditional approach to the analysis of the teaching material, in which students passivization prevents deeper penetration into the explanation of complex natural phenomena or processes, as well as review or investigation on the part of the students.

Some experimental studies here provide a basis for the hypothesis that the current programs, as much as the teaching methods and other factors, cause the poor performance of students.

Traditional concept of teaching Nature and society

Traditional teaching about nature and society has its basis in the traditional theories of education, starting from Pestalozzi to Herbart, Dewey and Kerschensteiner. These ideas represent a unilaterally understood intellectualism because they observe education unilaterally. Therefore, traditional teaching of nature and society advocates intellectualism on the one hand (accumulation of knowledge and facts, verbosity, excessive student load, the inability to apply what is learnt because of misunderstanding) and lowering of the educational level on the other side. Also, traditional teaching of nature and society does not take into account equal respect and development of educational, correctional and functional tasks of teaching. Such teaching ignores the formation of attitudes and learning of positive human qualities, the formation of the scientific view of the world, and it pays the least attention to training students how to learn and how to think, so they are not prepared for continuing education.

The current teaching of nature and society is still largely traditional:

Traditional education is a combination of teacher presentations and demonstrations of teaching aids. In this form of teaching we can observe the dominance of the verbal method and the dominant status of teachers who provide ready-made information with a high degree of guiding the students' cognitive processes and the lack of students' activity².

The logic of the relationship between general and specific knowledge in the development of science is different from that in didactic settings, so the development of programs and the determination of the order of learning should start from the logic of the relationship between general and specific knowledge in the development of science from which the teaching content is taken. The given curriculum, which represents the traditional approach, is also called into question, because knowledge is no longer the goal of education. The modern approach to the curriculum promotes flexibility, adaptability, holistic approach, processes aimed at teachers and students, as well as their interactive-communicative relationship.

² И. Де Зан, *Методика природе и друштва. Школска књига*, Загреб 2001.

So the basic elements of curriculum management are: content and scope of the curriculum, balance between different subjects, direction of curriculum, and integration of subjects and contents³.

The curriculum development in the field in nature and society should therefore be oriented towards the determination of the contents of terms, rules and laws that students should learn, then towards the resources by means of which they could understand and learn them, towards the abilities needed to be developed at the same time, attitudes and other educational components of personality that should be emphasized during classes, while the program contents should be taken flexibly. This would imply that teachers do not blindly follow the contents of the textbooks and that they get rid of rigidities in planning and focus on the outcomes of teaching. It is extremely important to leave some room to students to influence the contents they learn and the way they learn. Through the program contents of teaching nature and society the teacher leads students in the learning process, providing assistance and support.

Educational needs of students today are different. In this aspect we can talk about changing the content of the concept of quality in education. The quality of education could be defined as a process of meeting the agreed standards. Among educational standards here, for us, the following are important: standards of quality of the teaching process, i.e. standards of educational content and teaching standards, as well as standards of quality effects, i.e. standards of educational achievement – knowledge, skills, abilities. To achieve the quality of the educational system it is necessary that it be defined, evaluated and monitored. Besides the defining of standards it is necessary to determine a set of indicators with which it will be possible to measure the degree of achievement of certain standards. School quality research has shown that the improved results of students' outcomes are directly related to school factors, namely that the results in performance are not dependent only on the ability and the characteristics of students, but also on the processes taking place within the class⁴.

As A.S. Sidenko⁵ says, in the teaching theory and practice today two pedagogies are shaped, two different conceptual paradigms of shaping the learning environment – the so-called pedagogy of knowledge and the pedagogy of skills, in the background of which are two schools – “school of memory” and

³ С. Костовић, *Компетенције наставника као димензија професионалног развоја наставника – претпоставка педагошког менаџмента*, Зборник радова са међународног интердисциплинарног научног скупа „Европске димензије реформе система образовања и васпитања”, Одсек за педагогију и филозофског факултета у Новом Саду 2006, с. 314-319.

⁴ Ј.Берманов, С. Костовић, *Европски оквир квалитета школског образовања*, Зборник радова, књига 1: Европске димензије промена образовног система у Србији, Филозофски факултет, одсек за педагогију, Нови Сад 2006, с. 251–263.

⁵ А.С. Сиденко, *О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса*, Настава и васпитање, бр. 2, Друштво педагога Србије, Београд 2006.

“school development”. Analogous to the table given by Sidenko, we are showing comparative characteristics of traditional teaching of nature and society oriented towards knowledge and innovative teaching of nature and society oriented towards abilities:

Table 1. Comparative characteristics of traditional and innovative developing teaching of nature and society

| Comparison parameters | Traditional teaching of nature and society | Innovative developing teaching of nature and society |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <i>Goal</i> | Transfer of knowledge, skills and habits | Pupil's personality development |
| <i>Motto</i> | “Do as I do”, “I am above you” | “Do not harm”, “I am with you” |
| <i>Basic characteristic</i> | Teaching “memorizing” | Teaching developmental abilities |
| <i>Character and style of mutual action</i> | Subject – object, monologue, authoritarian | Subject – subject, poly-logical, democratic |
| <i>Organization forms</i> | Frontal, individual | Group work, pair work |
| <i>Teaching methods</i> | Informative, reproductive | Problem approach, reflexive |
| <i>Learning formula</i> | Knowledge – reproductive activity | activity – reproduction – knowledge, creation of the “success” situation |
| <i>Learning styles</i> | Learning by heart, reproduction, activity according to an algorithm | Explorative thinking activity |
| <i>Basic teacher's functions</i> | Information carrier, propagator of the subject-disciplinary knowledge, keeper of norms and traditions | Organizer of cooperation, consultant, manager, assistant |
| <i>Pupil's status</i> | Passivity, absence of interest | Activity, presence of motivation and interest |
| <i>Guiding principle</i> | ”deflection” (under pressure) | ”nurturing” |

“Memory teaching” lies on the traditional basis: the class-lesson system of learning, the dominance of the illustrative-lecturing method, the frontal form of the teaching process organization, the control and examination of the reproductive type, etc. The purpose of this kind of teaching nature and society is the formation of knowledge, skills and habits. So, with this teaching style the student's memory is what is developed most.

“Teaching development” focuses on the development of skills and personalities of students. Personality development is demonstrated through learning the reasoning operations, and as a criterion for learning these thinking operations we work with concepts as a necessary condition for their formation.

While doing this, attention is paid to the importance of the organization of students' activities in class.

Modern concept of teaching Nature and society

Modern teaching of nature and society is based on the need to enable student through the program contents to be an active individual the society of knowledge. In the late nineties of the 20th century learning has become a priority area in the development of education policies of European countries, including ours. At the end of the year 2000 the European Commission has adopted a Memorandum on Lifelong Learning which stresses that lifelong education can no longer be just one aspect of education and training, but needs to become a leading educational principle aiming to develop a coherent education policy for Europe. Contemporary concepts of lifelong learning are based on the belief that everyone is able to learn, that everyone must develop motivation for learning and that individuals need to be encouraged to practice lifelong learning. Philosophy of lifelong learning implies a shift from education to learning. The realization of lifelong learning depends largely on the ability and motivation to take care of one's own learning⁶.

The modern concept of teaching nature and society is based on the concept of teaching focused on action, i.e. on integrative learning. For such instruction it is necessary to understand the changing role of schools and education in the lives of children and young people. School should be seen as a comprehensive experience space, in which active treatment of the real things becomes a leading maxim of the organization of teaching and learning. In such a way, a "bad" reality outside school with its limited opportunities for experience is being opposed by definite educational endeavor.

The modern concept of teaching nature and society respects the foundations of the revolutionary model of learning⁷:

1. Today everyone is both a teacher and a student;
2. For most people learning is most effective when it is fun;
3. If we ensure appropriate environment, most children will show a great amount of self-directed learning;
4. Good teachers today can make miracles by means of interactive electronic communications;
5. People learn best when they want to learn, and not in some period of life determined in advance;

⁶ J. Милутиновић, *Транзиција ка друштву знања и филозофија доживотног учења*, Зборник радова са међународног интердисциплинарног научног скупа „европске димензије реформе система образовања и васпитања“, Одсек за педагогију и филозофског факултета у Новом Саду, 2006, с. 156-161.

⁷ G. Dryden, J. Vos, *Revolucija u učenju: kako променити начин на који свет учи*, Timgraf, Beograd 2004.

6. When students are completely involved in learning even the difficult information can easily be learned and memorized;

7. Brain research shows that intelligence in the right environment can be improved;

8. Each of us has the learning style that is as individual as our fingerprints, so the school should recognize it;

9. At each step it is necessary to use real world as your classroom, and in order to learn something you also need to do it.

In contemporary teaching of nature and society, when it comes to the modern approach to the choice of teaching content we should take into account the achievements of structuralist scholars – J. Schwab, J. Bruner, Gagné, Ausubel, and our J. Djordjevic. According to the theory of structuralism in the selection and classification of educational content the methodological structure of disciplines should be taken into account and care taken of linking the contents. It certainly requires teacher's good knowledge of the structure of a specific discipline, and, as we are speaking about an interdisciplinary school subject *Nature and society*, the teacher should be well acquainted with the structure of the corpus of natural and social scientific disciplines: biology, physics, chemistry, geography, and sociology. If a teacher is able to meaningfully connect a number of elements, he/she understands the structure of the teaching subject.

Programme contents of the subject *Nature and society* in contemporary teaching should not be treated only descriptively. It is necessary that the teacher insist on seeing the cause-effect relationships, on constructing lawful relationships between phenomena and on their analysis, which will result in operational thinking. Insisting on such a mode will lead to the formation of cognitive structures. If the content is not associated with the already gained knowledge, students will not understand the contents and will have to learn it by heart. Contents learned in such a manner do not last because they do not fit into cognitive structures. Program activities in teaching nature and society will not lead to the formation of educational and cognitive structures, if the complex natural and social phenomena and processes are learned in isolation and if they are learned by memorizing facts and concepts.

Another problem for teachers comes from the fact that in our country there is no taxonomy of teaching that would ensure standardization of goals and objectives classification. The goals and objectives in the curricula of nature and society are very general and do not help teachers in the organization of teaching. Some experimental studies indicate that our current curriculum as well as the teaching methods and other factors are the causes of poor success. The curriculum of the subject *Nature and society* in recent years underwent substantial changes. In thematic terms, there was a reduction of the program with specific program contents having been much minimized (such as historic contents in the third and fourth grade of primary school) or removed (such as contents from astronomy

and anatomy of the human body in the fourth grade of primary school). Apart from this, the curriculum of *Nature and society* is not so limiting for the teacher any more as it allows him/her broad autonomy in planning. The number of lessons planned for the realization of respective teaching topics, as well as individual teaching content is given as a frame, and so is the number of lessons. In the third and fourth grade this autonomy is even increased because the teacher is not given the framework number of lessons for the realization of the material within individual teaching themes.

This autonomy of teachers in planning in practice is mostly seen as an additional difficulty and a problem and not as an advantage. The reason for this is the fact that programs, beside contents, do not have essential characteristics of the organization of the teaching process in which they are realized, i.e. there is no unity of content and method.

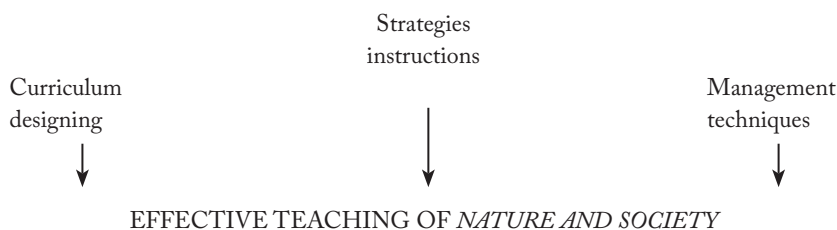
Failing this, teachers often find a solution in planning by the textbooks, which can lead them into a trap. In this time of transition and reforms of teaching in which our country is still struggling in the field of education, textbooks do not completely follow the reform process. Textbooks still do not represent collections of various problems that activate students in the process of learning concepts. In the textbooks for the subject *Nature and society* there are still not enough places that require the students' use of convergent or divergent thinking, formulating and asking questions, experimenting and inciting them to explore, prove and verify their conclusions and attitudes. Furthermore, textbook authors still pay very little attention to respecting individual difference among students. In most textbooks there are almost no additional and optional school or homework assignments that direct students to use additional reading, find additional information in encyclopedias and journals, independently perform an experiment, and do mini-projects and similar tasks. Beside this, authors of textbooks for *Nature and society* rarely make a connection between the content being learned with the previously processed content by directing students to previous chapters. All this is aggravated by the fact that teachers can choose among many books the one that best suits them. It is certain that the teaching content of the programs and textbooks is not the only factor in education, but with a rigid conception of these as the only sources of knowledge it can become an aggravating factor in the contemporary teaching of *Nature and society*.

Recent developmental psychology and psychology of learning believes that learning is an active process that emerges from the confrontation of the individual and his/her environment. The basic form of confrontation of man and the world is activity, action, and "work". This active facing with issues produces the basis for the development of thought and imagination. Learning must propagate and instigate this active character of learning, and thus shape learning conditions. In this way school learning will pass its mechanical step and lose the forced character, and knowledge will become an integrated part of the student's personality.

De Zan⁸ argues that the modern teaching of *Nature and society* should be based on constructivist learning and teaching directed to research, on learning by discovering that is here understood as guiding towards research, and afterwards as independent students' research. Citing the research it can be ranked by weight and gradually it will be applied from the initial in nature and society (of teaching the world around us). Guiding towards research can be ordered according to difficulty and should be gradually applied from the initial teaching of nature and society (from teaching about the world around us).

The American researchers R. Marzano, R. Pickering, J. Pollock⁹ point out three basic elements of effective pedagogy: instructional strategies, management techniques and curriculum designing.

Consequently, we can talk about the basic elements of effective teaching of *Nature and society*:



Graph 1. Elements of effective teaching of *Nature and society*

Based on research Marzano, Pickering, and Pollock show **nine strategies** that have proved to be statistically significant in their application in raising students' achievements at all levels of education:

- Identification of similarities and differences.
- Summarizing and keeping notes.
- Enticing commitment and providing acknowledgement.
- Homework and practice.
- Non-verbal presentation.
- Cooperative learning.
- Defining aims and implementation of feedback.
- Formulating and testing hypotheses.
- Questions and displaying organizers.

1. Teaching students to compare and contrast the important characteristics ensures that students understand and solve complex problems. This is, for example, possible by using the Venn diagram, T-diagram, using metaphors and analogies, etc.

⁸ И. Де Зан, *Методика природе и друштва...*

⁹R.J. Marzano, D.J. Pickering & J.E. Pollock, *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*, Alexandria 2001.

2. Making short surveys enables students to better understand information, to isolate the material that is not essential, and this surely requires direct teaching of rules for making creative short surveys, explanation of unclear questions and using suppositions. Research also showed that keeping detailed notes was more productive than less detailed notes. Effective note keeping provides time for learning information. It is necessary to use the notes prepared by the teacher and to provide the presentation of students' notes that were made from different sources.

3. Research also confirmed that symbolic recognition was more effective than a tangible reward. Students who believe that effort is a very important factor of success are able to use that as a motivational means to be applied in various situations. Students can learn how to direct their faith towards effort. Reward is most effective if it is founded on achievement standards, but it is important to give students specific suggestions for improvement, as well as a reward if they improve their achievements.

4. The volume of homework should be aligned with the class and should include a minimum of parents' involvement.

5. Knowledge has two forms: verbal and visual. Most students use both systems. A study showed that using non-verbal representation stimulated brain activity. Therefore, in the course of teaching it is necessary to use graphic organizers, physical models, pictures, pictographs, kinesthetic activities to present information.

6. Research also showed that group cooperation had positive effects on learning. Groups should be small. Strategies of cooperative learning should be applied systematically, which implies five defined elements of cooperative learning: positive interactive face to face, individual and group responsibility, social skills, group presentation.

7. Goals direct the learning of students, but they should not be too specific so that they could be adapted to respective personalities. Specific but flexible goals should be defined for students. Backlinks should be prompt, corrective, and to direct to a specific level of knowledge or abilities. Students should also be able to monitor his/her progress (using self-evaluation and precise plans).

8. It is proved that deductive thinking is more efficient when student explain hypothesis and make conclusions.

9. Questions and previous organization of the material help students to activate their previous knowledge. These means should be directed to what is important and what will be useful for activating the highest reflective abilities (a pause after a question for improving the broadness of students' answer, telling a story, creating graphic presentations of information, etc.).

Część II

KS. EDWARD WALEWANDER

O duszy nauczycielstwa – przed stu laty i dziś¹

On the teacher's soul – a hundred years ago and today

This title suggest that time may have some essential influence on the morale and other attributes of the teacher's status. We are speaking here not about individuals, but about a collectivity. The soul of collectivity is not an accurate concept, but a symbolical one. Today its use may even cause embarrassment, especially those who are not willing to apply metaphysical measures and evaluations. And still we have to speak and write about this seemingly unpopular topic, as today little and little is demanded of the teacher. Little is demanded of teachers, but they are overburdened with work, so in advance they are forced to give up high standards and ambitious goals. Such is the reality. The teacher has to make both ends meet, and his salary is usually too small. His poverty should not bring him to a lower class, he should save the remnants of his authority. What choice is left to him? Should he take extra duties, irrespectively of whether he has some respective knowledge or free time? Amidst his overburdened schedule and concerns can he still struggle for the quality of his „soul”? His pedagogical soul, that is. Such questions should be posed while reading this small book, or they should be posed after reading it.

Keywords: educator, teacher, “teacher's soul”, formation for teaching

Wstęp

Tytuł tego artykułu sugeruje, że czas w jakiś istotny sposób może mieć wpływ na morale i inne przymioty stanu nauczycielskiego; mówimy tu wszak nie o jednostkach, ale o zbiorowości. Dusza zbiorowości to pojęcie nieściśle,

¹ Na marginesie książki Jana Władysława Dawida *O duszy nauczycielstwa*, opracował, wstępem i przypisami opatrzył oraz podał do druku E. Walewander, wyd. I, Lublin 1997, ilustracje, indeksy, ss. 82; wyd. II, opracował, wstępem i przypisami opatrzył oraz podał do druku E. Walewander, Lublin 2002, ilustracje, indeksy, ss. 84.

symboliczne. Dzisiaj jego użycie może nawet krępować, zwłaszcza tych, którzy są nieskorzy do stosowania miar i ocen metafizycznych. A jednak musimy na temat, tak – zdawać by się mogło – niepopularny, mówić i pisać, bo dzisiaj od nauczyciela coraz mniej się wymaga. Coraz mniej, choć obciąża się go pracą ponad siły, z góry niejako zmuszając go, by zrezygnował z osiągania jak najlepszych wyników, ze stawiania ambitnych celów. Takie są realia. Nauczyciel musi wyżyć od początku do końca miesiąca, a pobory na ogół mu tego nie zapewniają. Nie może się zdeklasować swoim ubóstwem, przynajmniej nie powinien, żeby ratować resztki swego autorytetu. Co mu pozostało? Branie dodatkowych zajęć bez wyboru i bez rachuby czasu, jakim dysponuje? Czy w natłoku zajęć i trosk może jeszcze walczyć o jakość swojej „duszy”? Tej pedagogicznej, oczywiście. Te pytania trzeba sobie postawić w trakcie, a może lepiej po zakończeniu lektury niewielkiej książki, o której tu będzie mowa.

Przesłanie książki *O duszy nauczycielstwa a współczesna dydaktyka*

Niewielka praca Jana Władysława Dawida *O duszy nauczycielstwa* ma już prawie sto lat. Po raz pierwszy ukazała się w 1912 r. w Krakowie. Śledząc dzisiejsze techniki pedagogiczne, coraz bardziej skomputeryzowane (a przez to odczłowieczone i anonimowe, pozostawiające ucznia – wychowanka samemu sobie, oszczędne nawet w tak osobistym i zapadającym w pamięć i serce kontakcie, jakim jest egzamin w cztery oczy, zastępowany coraz częściej stereotypowym testem), można by uznać tę w gruncie rzeczy głęboko osobistą rozprawę Dawida za coś w rodzaju pięknego, ale już nieużytecznego reliktu przeszłości. I tak może pomyśleć dziś niejedyn nauczyciel, znawca pedagogiki i psychologii wychowawczej.

Nauczyciele bowiem obecnie są często przekonani, że dysponują warsztatem o wiele skuteczniejszym, doskonalszym pod każdym względem, wykluczającym jakiegokolwiek „ręczne sterowanie” w kontakcie pedagogicznym. Filmy, zwłaszcza produkcji amerykańskiej, ukazujące szkołę jako poligon walki o człowieka i nauczyciela sterującego dokonującymi się tam manewrami, uświadamiają nam tęsknotę za indywidualnym prowadzeniem wychowanka, za szukaniem razem z nim klucza otwierającego niekiedy bardzo zabarykadowane serca i umysły². Jednak-

² Już John Locke w *Mysłach o wychowaniu*, wydanych w 1693 r. pisał, że: nauczyciel „powinien posiadać gruntowną znajomość świata, jego dróg, upodobań, oszustw i błędów swej epoki, a szczególnie kraju, w którym żyje. Wychowawca powinien nauczyć swego ucznia odgadywać zamiary ludzi, z którymi ma do czynienia, i mieć się przed nimi na baczności zarówno bez zbytniej podejrzliwości, jak i bez zbytniego zaufania, a zależnie od tego, ku czemu młody człowiek skłania się z natury, powinien go prostować i przechylać w drugim kierunku. Wielkim zadaniem wychowawcy jest ułożyć zachowanie się i uformować umysł swego wychowanka, zaszczerpić mu dobre przyzwyczajenie i zasady, cnoty i mądrości, dawać mu po trochu pogląd na ród ludzki i wyrobić w nim miłość i chęć naśladowania tego, co doskonałe i godne pochwały, oraz wlać mu siłę, dzielność, wytrwałość w tym dążeniu”. Tenże, [w:] *Wybór pism pedagogicznych*, oprac. H. Pohoska, Warszawa 1948, s. 70.

że, jest w tym zawsze coś niepokojącego – *happy end* bez pełnego zakończenia³. To paradoks, ale niezwykle precyzyjnie oddający rzeczywistość, edukacja bowiem zwykle kończy się na jakimś etapie połowicznego zwycięstwa pedagoga, rzadziej na jego klęsce. Pozostajemy pod wrażeniem skuteczności lub fiaska wysiłku pedagogicznego, ale zaraz rodzi się inna refleksja, połączona z pytaniem: co dalej z tym człowiekiem? Jak zaowocował wysiłek wychowawcy? Sprawdzian pojawia się znacznie później. Trzeba by pójść śladem ucznia, obserwować jego życie, sukcesy i klęski. Słowem – dotrzeć do finału, do ostatecznego rachunku⁴.

Model pracy nauczycielskiej według J.W. Dawida

Rozprawa Dawida stawia przed oczami zgoła inne rozwiązania. Nie sięga do technik – bardzo zresztą przydatnych, wręcz koniecznych – natomiast pilnie szuka narzędzi wychowawczych w samym człowieku, zarówno w uczniu, jak i w nauczycielu; albo inaczej – w nich obu, stanowiących w procesie wychowawczym jedność. Uczeń bowiem w osobowości nauczyciela musi dostrzec miejsce dla siebie⁵. Nie obok, nie w dystansie autorytetu wiedzy czy wartości moralnych reprezentowanych przez nauczyciela. To dla Dawida jest czymś oczywistym. Chodzi mu jednak o coś więcej. Nauczyciel jest według niego rodzajem formy, w której wychowanek nabiera odpowiednich kształtów.

Potrzebne tu są predyspozycje, sprawiające, że nauczycielstwo nie może być traktowane jako zawód. Jest powołaniem, może trudniejszym niż inne powołania. Polega ono na naturalnej potrzebie dawania siebie⁶, i to nie w postaci odpraco-

³ Por. A. Doda, *Era koczowników informacji. Inspiracje mcluhanowskie*, „Życie i Myśl” 1996, nr 3, s. 15–23; J. Niewiadomski, *Religion und Kultur am Ende des 20. Jahrhunderts*, [w:] *Religiöse Aspekte in Kunst und Kultur*, red. J. Niewiadomski, Luxemburg 1995, s. 21–40.

⁴ Problem stosunku nauczyciela do uczniów, a zarazem wychowawcy do wychowanków, należy do zagadnień ogromnie ważnych i ciągle dyskutowanych, choćby dlatego, że należy go rozpatrywać nie tylko ze stanowiska pedagogiki i dydaktyki, ale chyba przede wszystkim z punktu widzenia etyki, socjologii wychowania oraz psychologii wychowawczej i rozwojowej. Być może z powodu braku u nauczycieli odpowiedniej wiedzy w tym przedmiocie we współczesnej szkole występują poważne trudności wychowawcze, rzutujące na ciągle niezadowolające wyniki nauczania i wyrobienia kulturalno-obywatelskiego dzieci i młodzieży.

⁵ Por. Z. Bownik, *Postawa nauczyciela wobec młodzieży*, „Rocznik Ogniska Nauczycielskiego w Lublinie”, Lublin 1959, s. 27–58.

⁶ W dziejach Polski mamy wymowne tego przykłady. Już w 1413 r. unia horodelska w akcie zbratania narodów głosiła miłość jako wartość najwyższą. „Nie doznać nikomu łaski zbawienia, kogo nie wesprze miłość, gdyż ona jedna nie działa marnie, lecz sama sobą świecąc, kładzie koniec niezgodom, uśmierza swary, ukróca nienawiści, łagodzi waśnie, użycza wszystkim pokoju, skupia, co się rozpiezchło, podźwiga, co upadło, wygładza rzeczy szorstkie, prostuje krzywe, wszystkim pomaga, nikogo nie obraża, kocha każdego, a ktokolwiek schroni się pod jej skrzydła, ten znajdzie bezpieczeństwo i nie ułęknie się grózb niczych. Miłość tworzy prawa, a kto nią wzgardzi, ten się

wanych godzin, ale dawania całego siebie bez żadnych ograniczeń⁷. Nie można bowiem przestać być pedagogiem za furtką szkolną czy po godzinach zajęć. W czasach, kiedy Dawid pisał swoją rozprawę, nauczyciel był rozpoznawalny, jak ksiądz czy lekarz – po stroju, po stałej gotowości służenia tam, gdzie to było potrzebne. Nauczyciel dźwigał często krzyż swojego wychowanka, pomagając mu, a zarazem wzbogacając swe własne doświadczenia⁸.

Doświadczenie stawia Dawid wyżej niż erudycję. Nieraz nauczyciel gorzej wykształcony może przekazać uczniowi więcej, niż ktoś erudycyjnie gruntownie przygotowany. O skuteczności wykształcenia nie decydują bowiem *multa*, czyli obfitość materiału, lecz *multum* – jakość materiału i metody. Dawid kładzie zatem nacisk na całą sferę psychiczną wychowanka i nauczyciela, przy czym w jej kontekście uczeń przyjmuje część osobowości nauczyciela. Nauczyciel zaś dając, zabiera zarazem cały bagaż niedoskonałości ucznia, modelując i nadając mu kształt dobra. Potwierdza się tutaj wyraźnie zasada *bonum est diffusivum sui* – dobro „rozlewa” siebie, daje z siebie⁹. Nauczyciel, któremu brak dobra, jest według Dawida podobny do człowieka ułomnego, niezdolnego do pełnienia swych funkcji życiowych. Jest w tym głęboka prawda, materiał erudycyjny bowiem nabywa

wszystkiego dobra pozbędzie”. B. Chlebowski, *Horodło*, [w:] *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, t. III, Warszawa 1882, s. 136–137.

⁷ „Pamiętaj, że zanim odważysz się przedsięwziąć formowanie człowieka – pisał Jan Jakub Rousseau – musisz przedtem sam stać się człowiekiem; musisz z samego siebie uczynić przykład, którym powinieś być dla ucznia. Uczyni się godnym szacunku, zacznij od tego, żeby się dać lubić. Nie będziesz rządził dzieckiem, jeżeli nie rządzisz wszystkim, co je otacza; a ta władza nie będzie nigdy dostateczna, jeżeli nie będzie oparta na poszanowaniu cnoty. Trzeba poświęcić bliżnim swój czas, starania, życzliwość, siebie samego; doprowadzaj do zgody ludzi, którzy się na siebie gniewają; usuwaj przyczyny zatargów; przypominaj dzieciom obowiązki, ojcom pobłażliwość, dopomagaj do szczęśliwych małżeństw”. Tenże, *Emil, czyli o wychowaniu*, do druku przygotował F. Wnorowski, t. I, Wrocław 1955, s. 92–93; por. też s. 15, 27, 87, 94. Warto w tym miejscu zacytować jeszcze *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej z 1783 r.*: „Skoro włożony na siebie obowiązek przyjmie Nauczyciel, przejęty ważnością urzędu i świętością powinności swoich, zabierze się do wykonania onych z jak największą gorliwością i pospolite ludzkości i Ojczyzny dobro. Uważać siebie będzie jako obywatela służącego Ojczyźnie w wychowaniu synów jej, a współobywateli swoich. Rozważy istotę edukacji człowieka i obywatela, jako ona zależy na tym, aby ucznia sposobnym ze wszystkich miar uczynić do tego, żeby i jemu było dobrze i z nim było dobrze. Cokolwiek stanowi szczęśliwość szczególną człowieka: zdrowie, cnota i obyczaje, rozsądek pewny, dobry rząd domowy, miłość i szacunek u drugich; cokolwiek składa się na szczęśliwość publiczną: równa i najściślejsza sprawiedliwość, prawodawstwo mądre, obrona krajowa, cnoty obywatelskie, niepodległość w zdaniu, szlachetność myśli i postępów, szanowanie jako najświętsze wolności cudzej – to wszystko jest rzeczą edukacji i celem starań nauczyciela”. *Źródła do historii wychowania*, cz. II, wybrał i objaśnił S. Kot, Warszawa 1930, s. 170–171.

⁸ O takim nauczycielu pisali m.in. jezuita Karl Rahner (tenże, *Erinnerungen im Gespräch mit Meinold Krauss*, Freiburg i Br. 1984, s. 21) i ks. Walerian Meysztcowicz (tenże, *Garwedy o czasach i ludziach*, Londyn 1983, s. 225). Por. też: K. Szwarlik, *Idealny wychowawca*, Częstochowa 1997.

⁹ Por. np. M. Piwińska, *Złe wychowanie. Fragmenty romantycznej biografii*, Warszawa 1981, zwłaszcza s. 11.

się tanim kosztem, kształt dobroci zaś jest wynikiem długiego procesu dojrzewania moralnego człowieka.

Ideał pedagoga

U Dawida jest wiele analogii do funkcjonowania natury, procesu dojrzewania i owocowania zachodzącym w człowieku. Pedagog jawi się u niego jako pień, na którym zaszczepia się szczepy, dojrzewające dzięki jego sokom i kolejno zdolne do przyjęcia tej samej funkcji podłoża rozwojowego dla innych szczepionek. Można mówić o ciągłości dziedzictwa dokonań pedagogicznych. Musi się ono adaptować do coraz to nowych warunków, tworzyć nowe wzorce, które wytyczą drogi twórczego realizowania się. Słowem – dawać to, co otrzymaliśmy, a zarazem wzbogacać się nowymi doświadczeniami¹⁰. Nauczyciel musi patrzeć w przyszłość oczami swego wychowanka. Tego nie ma w amerykańskich filmach pedagogicznych, choć z reguły jest w nich wątek ukazujący nauczyciela zawsze na służbie, częściowo zaangażowanego w nią nawet kosztem życia osobistego.

Wartości w dydaktyce

Czytając rozprawę Jana Władysława Dawida, zadajemy sobie mimowolnie pytanie: do jakich wartości on nawiązywał? Nie ma tam wzmianki o wartościach płynących z chrześcijaństwa. Zgodnie z duchem pozytywizmu autor nie odnosił się wprost do wyższych wartości religijnych. Jego wizja człowieka dobrego zawiera w sobie postulat wewnętrznego, wielowymiarowego ładu. Zdaje się ona wspierać na Kantowskim imperatywie, co jest o tyle słusznym spostrzeżeniem, że etyka Dawida sięga do źródeł immanentnych. Nie jest to autonomizm moralny, znany z oświecenia, ale raczej pozytywistyczna zasada moralności opartej na obowiązku wynikającym z rzeczywistości, w której człowiek żyje.

Dawid podkreśla różnorodność budulca, z którego powstaje tak ukształtowana świadomość. Należy do niego także cierpienie, element nieunikniony każdego ludzkiego istnienia. Pominięcie go w procesie wychowawczym dyskwalifikuje jego wyniki. Podobnie ograniczenie się do poznania świata na własny tylko użytek. Tymczasem podjęty wysiłek umysłowy musi służyć do wytyczenia celów

¹⁰ Maria Grzegorzewska w *Listach do młodego nauczyciela* (cykl II, Warszawa 1958) napisała: „Zawsze, a tym bardziej teraz, wśród innych zagadnień podstawowych w wychowaniu na plan pierwszy wysuwa się troska o budzenie i pogłębianie humanitaryzmu w jednostce i zespole. Czy zastanawiałeś się nad tym, kolego? Zainteresować w ogóle człowiekiem, jego życiem, pracą i twórczością, tym, co w nim «ludzkie». Budzić, rozwijać i wzbogacać zainteresowanie w spojrzeniu na człowieka i w kształtowaniu zyciowej dla niego postawy zawsze i wszędzie, w każdym kontakcie i we współżyciu, i we współpracy – tędy właśnie prowadzi droga do dobrego samopoczucia jednostki, do rozwoju harmonii i pokojowego współżycia zespołu, społeczeństw i narodów” (s. 12).

w konkretnym świecie. Poprzez ich realizację możliwe jest budowanie własnych wartości¹¹. Dopiero to jest ostatecznym rezultatem całego procesu pedagogicznego, w którym nauczyciel formując osobowość wychowanka, krok za krokiem przecina łączące go z nim więzy, aż do momentu, kiedy uczeń gotów jest do samodzielnej drogi.

Filozofia życia pedagoga

Dawid w swoich rozważaniach jawi się jako idealista. Można powiedzieć, że za wysoko stawia poprzeczkę zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi. Jest w tym coś z *Silaczki*¹², pod warunkiem jednak, że usunie się cień okrywającego tę postać pesymizmu. Dawid jest optymistą. Nie odrywa też wcale misji nauczyciela od jego warunków bytowych. Priorytet daje jednak misji, wykluczając działanie z motywów materialnych. Zakłada poświęcenie ze strony nauczyciela. Jest to właściwie jedyny twardy postulat stawiany pedagogowi¹³. Z niego jednak wypływają wszystkie inne, nie wyłączając idealnej wprost sylwetki duchowej nauczyciela. W swej rozprawie *O duszy nauczycielstwa* Dawid pisał:

Sądzę, że jest to istota nauczycielskiego powołania, które można by określić jako miłość dusz ludzkich. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jako dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej. (s. 40 – numeracja stron według wydania II).

¹¹ Por. Platon, *Rzeczpospolita*, ks. II, rozdz. XVII i ks. III, rozdz. XVI, przełożył, wstępem i przypisami opatrzył S. Lisiecki, Kraków 1928.

¹² *Silaczka* to opowiadanie Stefana Żeromskiego, wydane po raz pierwszy w zbiorze *Opowiadania* (Warszawa 1895). Pierwowzorem postaci tytułowej była Franciszka Morzycka, działaczka oświatowa na Lubelszczyźnie, z którą Żeromski współpracował. Opowiadanie jest historią życia młodej nauczycielki Stanisławy Bozowskiej, która w myśl programu *pracy u podstaw* udała się na zapadłą wieś. Pełniła tu swą misję walki z ciemnotą, zdobywając miłość środowiska. Umarła niespodziewanie na tyfus wskutek braku szybkiej pomocy. Jej życie określone jest imperatywem obowiązku i służby aż do ostatniej konsekwencji.

¹³ Oto jedna z wypowiedzi wychowanków na temat nauczyciela: „Wychowawca powinien być człowiekiem cierpliwym, wyrozumiałym, dobrym. Często ludzie kończący pedagogikę nie umieją pracować z młodzieżą i z tego powodu rodzą się problemy. Wychowawcy powinni wiedzieć, czego chcą, ale powinni chcieć rzeczy potrzebnych. Muszą być wymagający, ale muszą być również dobrzy i mili, aby zyskać autorytet u młodzieży. Forma dialogu najbardziej jest potrzebna w domach poprawczych, w szkołach dla moralnie zaniedbanych, a tam często trafiają ludzie, którzy nie rozumieją, co to znaczy wychowywać”. *Trudne sprawy młodych*, red. J. Tarnowski, Warszawa 1989, s. 126. Por. też: tenże, *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*, Poznań 1981, s. 220–221.

Nauczyciel jako człowiek

Rodzi się kilka pytań: Czy można dochować wierności przez całe życie tak wysublimowanemu ideałowi? Czy nie zwyciężą wady? Czy fałsz, zakłamanie, obłuda nie zburzą wysiłku podjętego nawet w najlepszych intencjach? Dawid jest świadom tych licznych pułapek czyhających na pedagoga. Nie wydaje się jednak być nimi zniechęcony. Przeważa u niego wiara w siłę szczytnego celu i przekonanie, że droga doń prowadzi wyłącznie przez potwierdzanie głoszonych zasad i prawd własnym przykładem¹⁴.

Dlatego w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim – stwierdza. – Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier, który przebił tunele, przeprowadził wielkie drogi, pobudował mosty – mógł być człowiekiem lichym. Już mniej to jest możliwe u lekarza; zapewne nie chciałby nikt leczyć się u takiego, o którym wiedziałby na pewno, że jest złym człowiekiem. A już nauczyciel – zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością. Nauczyciel taki może tego lub innego czasem nauczyć, rzeczy oderwanych, przypadkowych, ale pozostanie dla ucznia kimś obcym, w jego życiu żadnego wpływu nie odegra (s. 34–35).

Zakończenie

Wśród pedagogów współczesnych Dawidowi można spotkać wiele całkowicie modelowych postaci, jakby żywcem wyjętych z jego pracy. Jednym z nich był Henryk Rowid¹⁵. Nie znaczy to, że taki wzorzec funkcjonował powszechnie,

¹⁴ „Nagromadziło się w życiu naszym dużo niepokojących spraw, i trudnych, i smutnych, ale najsmutniejsza z tych smutnych spraw i najtrudniejsza z trudnych – to brak wzajemnego zaufania, to często niezyczliwy wzajemny stosunek, to skłócenie różnych zespołów w szkole” – pisała Maria Grzegorzewska. – Tworzą się wśród pracowników jednej szkoły zwalczające się wzajemnie grupy, powstają jakieś zawiści różnej natury, jakieś pozornie nieuzasadnione niechęci, niesnaski, wrogie nawet nastawienia. Ile się na to przyczyniło – wiemy o tym dobrze i jakie one były, też dobrze wiemy, ale też i to wiemy, że żyć w takiej atmosferze bardzo trudno – dobrze uczyć i wychowywać człowieka – zupełnie niemożliwe. Nie możemy się z taką sytuacją pogodzić. Musimy wystąpić do walki z takim nastawieniem. Musimy się jako wszyscy i każdy z nas przyczynić do rozładowania tego napięcia tam, gdzie ono zaistniało, do harmonizowania ludzi pracujących w zespołach, do odbudowywania zaufania człowieka do człowieka, do rozjaśnienia chmurnej atmosfery wielu szkół i zakładów. Odetchniemy wtedy szerzej, spojrzymy jaśniej na życie i pracę”. Taż, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1958, s. 61–62.

¹⁵ Por. J. Hulewicz, *Henryk Rowid (1871–1934)*, [w:] H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, s. 7–20. O innych pedagogach tego czasu por.: T. Czerwiński, *Wspomnienia o śp. M. Rowińskim, pedagogu*, Kielce 1926; *Galiczyjskie wspomnienia szkolne*, do druku przygotował i wstępem opatrzył A. Knot, Kraków 1955; S. Koszucki, *Walka młodzieży polskiej o ideały. Wspomnienia z czasów gimnazjalnych i uniwersyteckich. Siedlce–Kielce–Warszawa–Kijów–Berlin–Paryż*

ale fakt, że był ideałem, do którego dążono z różnym, rzecz jasna, rezultatem, świadczył, że pojęcie *dusza nauczycielstwa* nie było zwrotem retorycznym. Dusza nauczycielstwa istniała rzeczywiście. Ten fakt należy chyba uznać za wytłumaczenie wysokiej rangi moralnej i społecznej, jaką miał jeszcze przed kilkudziesięciu laty stan nauczycielski. Właśnie stan, a nie zawód, bo punktem wyjścia były nie tyle kwalifikacje zawodowe, ile wartości duchowe, warunkujące realizację własnego powołania w życiu uczniów, powierzonych pieczy pedagoga. W miarę jak nauczycielstwo stawało się tylko zawodem, uprawianym często z konieczności, bez przekonania, łatwo porzucanym dla lepiej płatnej pracy, wartości te zanikały. Nie było w tym winy nauczycieli.

Kto więc był winny? Duch czasu? Zanik lub bagatelizowanie wartości transcendentnych? Majsterkowanie w miejsce właściwej reformy szkolnej? Prawdopodobnie te, ale i wiele innych okoliczności. Przede wszystkim jednak wciągnięcie nauczyciela w zależność wymagającą od niego rezygnacji z własnych przekonań, a nawet z własnego „ja”. Nauczyciel bez własnej osobowości nie mógł i nie może budować jej w innych. Od czasów Jana Władysława Dawida dokonała się więc ewolucja w dół: od stanu nauczycielskiego do niemalże pogardzanego społecznie zawodu. Nie znaczy to wcale, że zupełnie brak prawdziwych nauczycieli. Wciąż są tacy, którzy rodzą się pedagogami; którzy są pedagogami z powołania. Mają nauczycielską duszę.

ELŻBIETA DOLATA

**„Miłość dusz ludzkich”
podstawą działalności nauczycielskiej
w „szkole twórczej”**

**“Love of human souls” as the basis of teachers’ activity
in “the creative school”**

The aim of this article is to present a personal model of a teacher created by Henryk Rowid - the representative of “the creative school” on the turn of the 19th century.

There is some general image of an ideal tutor in every society. This model is usually created on the base of the social views on teacher tasks and duties. A type of a teacher and an attitude of a society towards him have been changing in the course of history, they depend on the ruling political and social system, outlook on life, level of education and culture of a given nation. The turn of the 19th century creates a new type of a teacher – tutor, a person who passes to his pupils not only knowledge but also values and who forms their attitudes. “The creative school” requires from the teachers better psychological and pedagogical preparation. Its representatives pay a special attention to a personality of a tutor, they think that the process of teaching and upbringing depends directly on the personal features of a teacher and the effects of education depend on them. The creator of “the creative school” Henryk Rowid presents and analyses the desired features of an ideal teacher – tutor.

The characteristic concept of an organization of the process of teaching in “the creative school” sets a teacher a new task: necessity to search for own ways and methods of work.

Keywords: history of education, pedeutology, teacher, creative school

Wprowadzenie

Zawód nauczycielski należy do najstarszych zawodów na świecie. Nauczanie młodzieży zaliczane było zawsze do najistotniejszych obowiązków każdego społeczeństwa. Obraz i wizerunek nauczyciela, jego postawę zawodową i moralną formował w znacznym stopniu czas historyczny. W każdym społeczeństwie istniało i nadal funkcjonuje pewne ogólne wyobrażenie ideału wychowawcy. Wzorzec tworzony jest zwykle na podstawie poglądów społecznych dotyczących zadań i powinności nauczyciela. Typ nauczyciela i stosunek społeczeństwa do niego zmieniał się na przestrzeni wieków, zależał m.in. od panującego ustroju społeczno-politycznego, światopoglądu, poziomu wykształcenia, kultury danego narodu, poziomu wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, potrzeb.

Na przełomie XIX i XX w. na grunt Polski dotarły koncepcje „nowego wychowania”. Przedstawiciele nowatorskiego prądu sformułowali ogólne zasady pedagogiki, które określały nowe cele w zakresie wychowania i kształcenia. Program „nowego wychowania” w Polsce sprowadzał się do zreformowania szkoły tradycyjnej i formułowania innego niż dotąd obrazu wychowania w duchu maksymalnego wykorzystania właściwości dziecka–wychowanka.

Elementy nowego trendu były obecne prawie w każdej ówczesnej teorii pedagogicznej. Do polskiej szkoły nowego typu wcielano ideę pracy fizycznej, wychowania zdrowotnego, fizycznego i estetycznego. „Nowe wychowanie” w sposób podmiotowy zajęło się dzieckiem, a to skłoniło również do zajęcia się nauczycielem biorącym udział w procesie wychowania. Zaczęto zwracać uwagę na cechy osobowości nauczyciela, zakres jego wiedzy, metody działania, umiejętności praktyczne i organizacyjne¹. Szczególne znaczenie odegrała tu „szkoła twórcza”. Jej charakterystyczna koncepcja organizacji procesu nauczania postawiła przed nauczycielem nowe zadania: konieczność szukania własnych dróg i metod pracy, co mogło być możliwe do zrealizowania tylko przez nauczycieli o odpowiednich cechach osobowości.

Szkic do portretu nauczyciela na przestrzeni wieków

W rozwoju zawodu nauczycielskiego zawsze doceniano trzy podstawowe składniki: wiedzę przedmiotową, umiejętności pedagogiczne oraz osobowość. Rzadko były one traktowane równorzędnie, mimo to można wyznaczyć pewną względnie ciągłą linię rozwojową: od sztuki do profesji; od całkowitego uzależnienia sprawowania zawodu od osobowości, do względnej zawodowej niezależności. Podobnie zmianom podlegał punkt widzenia na rolę treści i wiedzy przedmiotowej: od przyznawania treściom statusu koniecznego i wystarczającego, do wa-

¹ T. Jałmużna, *Geneza i rozwój pedeutologii w Polsce*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce – Tradycje – Współczesność – Przyszłość*, red. S. Michalski, R. Ossowski, Bydgoszcz 1994.

runku pożądanego². Od początkowego stanu, kiedy to nauczyciel jawił się jako kapłan i mistrz, którego zasób umiejętności pozostawał zdobytą osobiście sztuką, do postulowanego dziś nauczyciela profesjonalisty, wiodła długa i pełna przeobrażeń droga.

Nauczyciel – kapłan

Prawzór nauczyciela to mistrz w życiu plemiennym. W społecznościach pierwotnych dorośli starali się przede wszystkim kontrolować zachowania młodych. Starsi podejmowali się zadań edukacyjnych względem młodych we własnym interesie, a religia i edukacja przez dłuższy okres były ze sobą mocno powiązane. Edukacja w społeczeństwach prymitywnych kończyła się w momencie, kiedy młody człowiek osiągnął standardy grupy. Rola społeczna nauczyciela polegała głównie na tym, że przygotowywał on przede wszystkim uczniów jako swoich następców. Wraz z rozwojem społecznym i gospodarczym nabrała znaczenia technika przygotowywania do życia w społeczeństwie.

W starożytnych Chinach, w najstarszych szkołach publicznych na świecie, nauczyciela traktowano jako osobę pełniącą służbę państwową. Najstarszy w dziejach nauczyciel chiński rozpoczął swój zawód około 2200 lat przed Chrystusem. Z upoważnienia władzy kształcił młodzież w naukach uznanych przez państwo za pożyteczne, przygotowywał urzędników od najniższego do najwyższego stopnia, wpajał im zasady szlachetnej, świeckiej moralności, uczył podstaw polityki, historii ojczyzny i literatury. Najważniejszym kryterium bycia nauczycielem była wiedza. Nauczyciel, jako osoba wykształcona, miał dostęp do najwyższych godności w państwie, bez względu na pochodzenie, stan i majątek. Uczonych profesorów otaczano niezwykłym szacunkiem, czczono ich powszechnie jako świętych³.

Mniej więcej w tym samym czasie, co w Chinach, szkoły były organizowane przez Sumerów. Tamtejsi nauczyciele byli przede wszystkim pisarzami; za swoją pracę otrzymywali regularne pobory.

Inny typ nauczyciela charakterystyczny był dla starożytnych Indii. Kultura państwa oparta była na zasadach świętych ksiąg Wedy, które dzieliły społeczeństwo, stosownie do nakazów religijnych na odrębne kasty. Tylko najwyższa z nich – kapłańska, miała dostęp do dóbr kulturalnych i wiedzy. Kapłani – brami ni dyktowali masom wierzenia i rytuał religijnych obrzędów i ceremonii, opartych na zabobonach, lecz jakby posiadających boską sankcję. Uchodząc za narzędzie boskiej potęgi, panowali nad religią kraju, umysłami i zachowaniem ludzi.

² S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 554.

³ Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Łódź 1948, s. 1–2.

W starożytnym Egipcie nauczycielem był również kapłan – monopolista wiedzy i edukacji: temu, kto uczyłby się pisać lub czytać, nie będąc do tego powołanym groziła śmierć. Jednocześnie wiedza była ważna, także ze względu na możliwości awansu społecznego.

Odmienny był wzorzec nauczyciela w kulturze greckiej. Początkowo (IX–VIII w. p.n.e.), w dobie prywatnego nauczania synów królewskich nauczyciel traktowany był jak mędrzec. Znał całą ówczesną wiedzę, był muzykiem i poetą, stróżem zasad moralnych i kierownikiem sumień ludzkich, gdy został wychowawcą synów królewskich, uczył ich sztuki wojennej i zaznajamiał z tajemnicami wymowy, która przyszłym władcom miała służyć do przekonywania innych. Po upadku monarchii i objęciu rządów przez arystokrację, nauczanie stało się popularne nie tylko wśród warstw najwyższych, ale i wśród pozostałych obywateli. W związku z dużymi potrzebami społecznymi, funkcji nauczycielskich podejmowali się wszyscy, którzy nie mogli znaleźć innego zajęcia. Pracę nauczycielską traktowano często nie jako powołanie, ale szansę utrzymania się przy życiu. Społeczeństwo demokratycznej Grecji odnosiło się do nauczycieli jak do ludzi wykolejonych. Gdy ktoś przepadł bez wieści, mówiono, że albo zginął albo gdzieś uczy dzieci⁴.

W starożytnym Rzymie po raz pierwszy ustalono status zawodowy nauczyciela jako pracownika „samorządowego”. Powstał też osobny stan nauczycieli szkół wyższych. Pobierali oni wysokie wynagrodzenia ze skarbu państwa i byli zależni zupełnie od władzy cesarskiej. Nieznaną dotychczas w dziejach, zdobyczą profesorów uniwersyteckich w Rzymie była emerytura, przyznawana każdemu po 20 latach pracy wraz z tytułem urzędnika cesarskiego.

Już w starożytności można dostrzec zainteresowanie nauczycielem w myśli pedagogicznej. Na uwagę zasługuje traktat Marka Fabiusza Kwintyliana (ok. 35–95 r. n.e.) *Kształcenie mówcy*, gdzie wymienione są pożądane cechy dobrego nauczyciela, określone mianem obyczajów i powinności. Kwintylijan uważa, iż nauczyciel powinien przede wszystkim:

- być wolny od błędów i u innych błędów nie tolerować,
- uczniom chętnie udzielać odpowiedzi na ich pytania oraz podsuwać im pytania, gdy sami nie będą się z nimi do niego zwracać,
- wykazując błędy w pracach uczniów, powinien to robić w sposób nie obrażający ich godności,
- w ciągu lekcji wypowiadać myśli, które by uczniom utkwiły w pamięci i wzbudziły w nich refleksje⁵.

Teoretyczne rozważania o nauczycielu w starożytności podejmowane były niezwykle rzadko.

⁴ Tamże, s. 7.

⁵ S. Wołoszyn, *Poglądy pedagogiczne Kwintyliana*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i oprac. tegoż, t. I, Kielce 1995, s. 125.

Nauczyciel – przewodnik religijny

Wiek średni przynosi obraz nauczyciela, będącego głównie *minister ecclesiae et scholae*⁶. W szkołach tego okresu uczono czytania, pisania, rachunków i sztuk wyzwolonych. Za czasów uniwersytetów średniowiecznych zdolność do nauczania ujmowano jako „dar boży”. Postawiony najwyżej w średniowiecznej hierarchii szkolnej profesor uniwersytetu był duchownym. Od papieża, jako najwyższego zwierzchnika wychowania i szkół, otrzymywał upoważnienie do kształcenia młodzieży, a swój byt materialny opierał na majątkach i fundacjach kościelnych. Szerzył wiedzę nie dla niej samej, lecz dla dobra Kościoła i utrwalenia religii. W badaniach naukowych, programie wykładów i ćwiczeń (dysput) uniwersyteckich miał teoretycznie zupełną swobodę. Praktycznie jego poglądy naukowe musiały być zgodne z oficjalnymi dogmatami Kościoła. Jeżeli wykroczył przeciwko nim, odpowiadał przed sądem kościelnym, jego dzieła palono na stosie i nakładano na niego surowe kary⁷.

Nauczyciele niższych szczebli nie byli zbyt wykształceni, a ich ignorancja i nieokrzesane manieri stanowiły nieraz przedmiot żartów. Im miasto uboższe, tym niższe kwalifikacje wystarczały, by zostać nauczycielem. Zawodu nauczycielskiego imali się często ludzie przypadkowi, często włóczędzy lub osoby oczekujące na bardziej intratne zajęcia.

Nauczyciele w szkołach miejskich i wiejskich byli przede wszystkim sługami Kościoła, poddani pod zwierzchnictwo proboszcza, w dalszej kolejności dziekana i biskupa. W związku z tym, każdy nauczyciel w średniowieczu obowiązki kościelne musiał stawiać na pierwszym miejscu, bo to zapewniało mu byt, a nauczanie przystosowywał do potrzeb religii⁸.

Nauczyciel – erudyta

Ideał nauczyciela nakreślony został przez idee myśli humanistycznej w epoce renesansu. Na temat nauczycieli, ich cech osobowościowych, kompetencji, wypowiadali się przede wszystkim: Jana Ludwik Vives, Erazm z Rotterdamu, Tomasz Morus. W 1531 r. wydany został traktat pedagogiczny Ludwika Vivesa pt. *O podawaniu umiejętności*, w którym stawia się nauczycielom wysokie wymagania. W myśl zawartych w dziele treści, powinni oni odznaczać się skromnością życia, a równocześnie szeroką wiedzą i talentem pedagogicznym. Każdy nauczyciel, pisał Vives, winien być cierpliwy, „zręczny i biegły w nauczaniu”⁹. Powinien tak postępować z uczniami, jakby był ich ojcem, a nie druhem. Jego moralność

⁶ A. Karbowski, *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, Lwów–Kraków 1923, s. 25.

⁷ Tamże, s. 17.

⁸ Tamże, s. 28.

⁹ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej...*, s. 222.

winna być nienaganna, godna naśladowania. Dobry nauczyciel powinien kochać swoją pracę i nie przywiązywać wagi do wynagradzania za nią. Vives pisał: „nigdy dobrze nie stoi nauka, którą się daje dla pieniędzy”¹⁰. Jednocześnie domagał się stałej pensji dla nauczycieli, takiej, „którą by się zadowolił człowiek uczciwy, a na którą by się nie złakomił człowiek zły”¹¹. Z kolei, Erazm z Rotterdamu wysoko cenił nauczycieli, od których wymagał stosowania aktywnych metod pracy i łagodnego traktowania wychowanków.

Nauczyciel w epoce odrodzenia na ogół nie miał zbyt wielkiego autorytetu, znane wręcz było powiedzenie, że trudno być dumnym z tego, że ma się nauczyciela za przodka¹². Zarzucano nauczycielom brak wiedzy, gadulstwo, nie najlepszą moralność.

Nauczyciel – pedagog (wykształcony)

Zapotrzebowanie na nauczyciela wszechstronnie wykształconego przyniosło oświecenie. Model nauczania zmienił się pod wpływem nauczania Herbart. To właśnie dzięki stworzonemu przez niego kierunkowi pedagogicznemu, określanemu mianem „herbartyzmu”, utrwaliło się przekonanie, że nauczyciel, aby mógł skutecznie i dobrze uczyć, powinien nie tylko dokładnie znać przedmiot, którego naucza, ale musi również otrzymać solidne przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne oraz opanować określone umiejętności dydaktyczne i wychowawcze. Z inicjatywy Herbart powstały w 1810 roku pierwsze seminaria pedagogiczne dla nauczycieli szkół średnich i wyższych. Istotne zmiany w sposobie patrzenia na kompetencje zawodowe nauczyciela wniósł też Jan Henryk Pestalozzi, wymagając od niego nie tylko wiedzy, ale też umiejętnego postępowania wobec dzieci. Nauczyciel był przedstawiany przez Pestalozziego jako „rzemieślnik natury dziecka”, odpowiedzialny za rozwój zdolności tkwiących w każdej jednostce¹³. W związku z tym za konieczność uważał Pestalozzi odpowiednie (pedagogiczne) przygotowanie nauczycieli do pracy. W wyniku rozwoju tych koncepcji, na początku XIX wieku pojawiły się postulaty kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim.

Choć refleksja o nauczycielu sięga czasów starożytnych, jednak zainteresowanie nauczycielem przybrało szczególny wymiar i intensywność w XX w. Wiek ten określany jako „stulecie dziecka”, czyli czas, w którym zostało odkryte dziecko, stał się także „odkryciem nauczyciela”. Rozważania o nauczycielu, jego predyspozycjach osobowościowych, znalazły odbicie w polskiej myśli pedagogicznej z przełomu XIX i XX wieku. Józef Mirski, tworząc zręby wiedzy o nauczycielu,

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² S. Dylak, *Nauczyciel...*, s. 555.

¹³ J.H. Pestalozzi, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972.

stwierdził wręcz, że „drugie, obok dziecka, epokowe odkrycie w zakresie wychowania – to odkrycie osobowości wychowawcy”¹⁴.

Nauczyciel – osobowość (odczuwający)

Rozwój refleksji nad problematyką osobowości nauczyciela nastąpił w Polsce po opublikowaniu przez Jana Władysława Dawida w 1912 roku rozprawy *O duszy nauczycielstwa*. J.W. Dawid w swojej pracy starał się odpowiedzieć na pytanie: co stanowi istotę nauczyciela, co sprawia, że ktoś jest nauczycielem z urodzenia i z powołania? Wnioski, do jakich doszedł, wysunął z zetknięcia się ze światem nauczycielskim, a przede wszystkim z obserwacji jednostek specjalnie uzdolnionych pedagogicznie. Istotą duszy nauczycielstwa dla Dawida była przede wszystkim miłość dusz ludzkich – „indywidualny dar, powołanie, źródło entuzjazmu, wiary we własne powołanie, siły w pracy, jest też tajemnicą główną powołania, wyjaśnieniem faktu, że w życiu człowieka [...] momentem, który o życiu tym decyduje [...] jest nauczyciel”¹⁵. Kto czuje swą wspólnotę duchową z uczniem, ten zdaje sobie sprawę z obowiązków, jakie na niego nakłada praca pedagogiczna. Odczuwa więc konieczność pogłębiania i udoskonalania swego życia wewnętrznego, coraz szerszego podporządkowania się w sferze moralnej normom i prawu moralnemu. Ponadto, dlatego że koniecznym wymaganiem, nakazem i potrzebą głębokiego życia duchowego jest wewnętrzna prawdziwość, zgodność z sobą, istnieje konieczność odwagi, aby nie dopuścić do słów i czynów, które zaprzeczałyby istotnym przekonaniom danej jednostki, byłyby niezgodne z tym, co ona rzeczywiście czuje i myśli. Jak pisał Dawid:

jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, czyni coś bezinteresownie dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej. Dla nauczyciela z takim powołaniem każdy uczeń to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, to nowe zadania do spełnienia w zakresie jego własnego osobistego życia¹⁶.

Inne cechy, o których Dawid wspominał, a mianowicie potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość i odwaga są tylko uzupełnieniem tej miłości.

¹⁴ J. Mirski, *Projekt nauki o nauczycielu, czyli pedeutologii*, „Oświata i Wychowanie” 1932, nr 9, s. 3.

¹⁵ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Baleya*, opracowanie i wstęp W. Okoń, Warszawa 1959, s. 45.

¹⁶ Tamże, s. 36.

Na cechy osobowości nauczyciela zwrócił uwagę również Zygmunt Mysłakowski, który rozpowszechnił pojęcie talentu pedagogicznego, określanego jako

wrodzoną dyspozycję psycho-fizjologiczną, szczególnie sprzyjającą wypełnianiu zadań wychowawczych, dzięki której osobnik pewne szczególne typy działalności lub produkcji uprawiać może w sposób bardziej wydajny niż w przypadku zajmowania się czym innym [...] nie potencjalną stroną wszelkiej twórczości, a więc tkwiące w człowieku możliwości twórcze, lecz stroną realizacyjną, tj. samo urzeczywistnianie zamiarów twórczych oparte zarówno na refleksji, jak na doświadczeniu filogenetycznym lub osobniczym¹⁷.

Składnikami talentu pedagogicznego według Mysłakowskiego są:

- żywość wyobraźni,
- zdolność do obserwacji ruchów ekspresyjnych u bliźnich,
- instynkt rodzicielski,
- ekstrawertyczne usposobienie¹⁸.

Poza talentem, Mysłakowski zwracał uwagę na stopień zależności sposobu i efektywności oddziaływania nauczyciela na ucznia od zespołu cech osobistych, określanych „kontaktowością”. Zdaniem Mysłakowskiego, kontaktowość to umiejętność nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi, prowadzenia rozmowy, reagowania na „partnera”. Mówiąc o kontaktowości nauczycieli, wymienił jej wymiar jednostkowy (z poszczególnymi uczniami) i kolektywny (z klasą – grupą uczniów)¹⁹.

Nieco inną charakterystykę talentu pedagogicznego zaprezentował Stefan Szuman. Uważał mianowicie, że talent jest to „zespół pewnych zdolności, które nie mają charakteru wrodzonego [...] przy wykonywaniu danej czynności czy zawodu stoją ze sobą w stosunku ścisłej koordynacji”²⁰, a jego podstawą są różne struktury psychiczne. S. Szuman, wychodząc z założenia, że: różne cechy osobowości mogą wyrażać się w czynnościach pedagogicznych, w różnych postaciach i w różnym stopniu; różne właściwości psychiczne mogą być podłożem uzdolnień pedagogicznych; uzdolnienia te mogą być różne i zależą od całego splotu okoliczności zewnętrznych, czynników osobistych, wyrażał wątpliwość, „czy można w ogóle wyróżnić specjalny typ psychiczny ludzi, który by można nazwać typem wychowawcy”²¹.

Mimo tych wątpliwości, kreślił wizerunek osobowości „doskonałego nauczyciela”. Twierdził, że koniecznymi elementami są:

¹⁷ Z. Mysłakowski, *Co to jest talent pedagogiczny*, [w:] *Osobowość nauczyciela...*, s. 61.

¹⁸ Tamże, s. 65–67.

¹⁹ Tamże, s. 63–64.

²⁰ S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, [w:] *Osobowość nauczyciela...*, s. 99.

²¹ Tamże, s. 78.

- bogactwo własnej osobowości, życia estetycznego i umysłowego,
- umiejętność oddziaływania na innych²².

Wśród istotnych cech talentu pedagogicznego wymieniał Szuman również takt pedagogiczny, który traktował jako „wrodzoną formę postępowania z ludźmi, tak aby ich nie urazić, aby zachować ich przychyłność, oddziaływać na nich tak jak się zamierza, a jednak nie wywołać zbyt dużego oporu, unikając niepotrzebnych konfliktów i starć”²³. Harmonijne współwystępowanie tych wszystkich elementów warunkuje pełną osobowość nauczyciela.

Z kolei Stefan Baley za najistotniejszą cechę osobowości dobrego nauczyciela uważał tzw. zdatność wychowawczą, będącą swoistym zbiorem cech umożliwiających i ułatwiających wychowanie innych. Do tych cech zaliczył: przychyłność dla wychowanków, rozumienie ich psychiki, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi, potrzebę obcowania z ludźmi, powinowactwo duchowe z dziećmi, cierpliwość i takt pedagogiczny, postawę entuzjazmu, swoistą zdolność artystyczną²⁴. Podobnie jak Szuman, szczególne znaczenie przypisał taktowi pedagogicznemu, traktując go za główny składnik zdatności wychowawczej. Zdefiniował go jako „taktowność w postępowaniu z dzieckiem, sposób reagowania, który odpowiada psychice dziecka i nie sprawia mu przykrości, ale również takie reagowanie, które dziecko jakoś urabia, które na jego psychikę wpływa w pewien dodatni sposób”²⁵.

Jest to punkt widzenia zbliżony do koncepcji S. Szumana. Kontynuując krytykę koncepcji idealnych cech nauczyciela, Baley zauważył, że różne zespoły cech dodatnich wykluczają się czasem nawzajem, że kreślone idealne sylwetki nauczyciela z punktu widzenia psychologicznego mogą być wewnętrznie sprzeczne.

Terminem „osobowość” posługiwał się Mieczysław Kreutz w rozprawie *Osobowość nauczyciela – wychowawcy*. Nawiązał on do poglądów Dawida na temat osobowości nauczyciela, ale też dokonał ich modyfikacji. Niezbędnym warunkiem wychowawczego wpływu nauczyciela, według Kreutza, jest posiadanie trzech dyspozycji: miłości do ludzi, skłonności do społecznego oddziaływania, zdolności sugestywnej (agitacyjnej)²⁶. Według Kreutza dwie pierwsze dyspozycje, wymieniane również przez J.W. Dawida, nie gwarantują wywierania wpływu wychowawczego. Decyduje o tym dopiero występowanie trzeciej, wyodrębnionej dyspozycji, jaką jest zdolność sugestywna. Wyraża się ona w emocjonalnym oddziaływaniu na innego człowieka, która kształtuje się zwłaszcza we wczesnym okresie rozwoju

²² Tamże, s. 99.

²³ Tamże, s. 95.

²⁴ S. Baley, *Psychiczne właściwości nauczyciela – wychowawcy*, [w:] *Osobowość nauczyciela...*, s. 192–208.

²⁵ Tamże, s. 201.

²⁶ M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela – wychowawcy*, [w:] *Osobowość nauczyciela...*, s. 149–164.

społecznego jednostki²⁷. Człowiek posiadający tę zdolność uzyskuje z łatwością wpływ na poglądy, uczucia i wolę innych ludzi. Zachowanie jego cechuje pewność siebie, spokój i odwaga działania, wiara w siebie oraz bezkompromisowość i prostoliniowość w dążeniu do realizacji własnych celów²⁸. Kreutz stwierdził: „zdolność sugestywna decyduje o wpływie wychowawczym, i tylko taki nauczyciel, który ją posiada, może stać się w życiu wychowanka momentem decydującym o całej jego przyszłości”²⁹.

Zagadnieniem osobowości nauczycieli zajmowała się również Maria Grzegorzewska, która wyróżniła dwa typy osobowości nauczycieli:

- nauczyciel wyzwalający, którego cechuje: oddziaływanie na ucznia przez miłość, sympatię, chęć pomocy, stwarzanie klimatu pogody, ładu, życzliwości,
- nauczyciel hamujący, który oddziałuje za pomocą rozkazu, przymusu, sankcji, stwarzanie klimatu obcości między nauczycielem i uczniem³⁰.

Zwróciła ponadto uwagę na konieczność selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego oraz specjalistycznego ich kształcenia.

Z kolei Wincenty Okoń wymienił jeszcze jeden niezmiernie istotny element osobowości nauczyciela, tzw. twórczość wychowawczą, której wyrazem jest stosunek nauczyciela do niepowodzeń oraz „upodobnianie się tworzywa do twórcy, wychowanka do wychowawcy”³¹. Okoń stwierdził:

wartość nauczyciela nie sprowadza się tylko do jego wartości osobistej, do tego ile wie i umie, jak wartościuje sprawy ludzkie i dobra kultury, lecz także w równej mierze do tego, jak umie przekształcać wychowanków w ludzi posiadających bogatą i twórczą osobowość, jak umie zaszczerpić im normy moralne, wiedzę o świecie, upodobania kulturalne, umiejętności techniczne³².

Kryteria mistrzostwa pedagogicznego, według niego, to:

- znajomość określonych prawidłowości i zasad oraz umiejętność stosowania odpowiednich sposobów wychowania i nauczania, w celu uniknięcia niepowodzeń dydaktycznych, a w sytuacji ich wystąpienia umiejętność ich zlikwidowania,
- stopień, w jakim wychowankowie z przedmiotu wychowania stali się podmiotem wychowania i sami spontanicznie realizują określony program samowychowania i samokształcenia³³.

²⁷ Tamże, s. 151.

²⁸ Tamże, s. 150–160.

²⁹ Tamże, s. 150.

³⁰ M. Grzegorzewska, *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, „Chowanna” 1938, s. 193–206.

³¹ W. Okoń, *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] *Osobowość nauczyciela...*, s. 20.

³² Tamże.

³³ Tamże, s. 21.

Przytoczył równocześnie wyniki badań prowadzonych wśród młodzieży, dotyczące postrzegania tzw. dobrego nauczyciela. Młodzież uznała za istotne zarówno walory osobiste i zalety pedagogiczne, jak i postawę społeczną. Wymieniane przez uczniów pozytywne cechy nauczycieli to: sprawiedliwość i wyrozumiałość, cierpliwość, serdeczne i pogodne usposobienie, poczucie humoru i estetyczny wygląd zewnętrzny. Za istotne uczniowie uznali również: jasność i przystępność wypowiedzi, umiejętność zaciekawiania przedmiotem i wzbudzania zainteresowań. Wśród cech negatywnych uczniowie wymieniali zaś: niesprawiedliwość, używanie niewłaściwych słów, braki w wiadomościach i umiejętnościach³⁴. Wynika z tego, że uczniowie cenią najwyżej zalety moralne i charakterologiczne nauczyciela, a najostrzej piętnują jego braki moralne.

Podsumowując rozważania o nauczycielu, Okoń stwierdził: „chcąc dawać innym – musi on sam wiele posiadać, chcąc kształcić innych – musi sam być gruntownie wykształcony, chcąc czynić innych lepszymi – musi być sam dobry”³⁵.

We wszystkich podjętych w tym nurcie badaniach chodziło o poszukiwanie i wyznaczenie pozytywnych, najbardziej pożądanych cech idealnego wzoru nauczyciela–wychowawcy. Nie określano zwykle, jacy w rzeczywistości są nauczyciele, ale przede wszystkim formułowano ich wzorce osobowościowe.

Nauczyciel aktywny (wychowujący)

W latach 20. XX wieku, rozwinęło się zainteresowanie rzeczywistym nauczycielem. W badaniach uwzględniano szeroki zakres zagadnień:

- motywy wyboru zawodu i ewolucję poglądów na własny zawód w toku studiów i pracy zawodowej,
- właściwości intelektualne, emocjonalne i wolicjonalne oraz cechy temperamentu w celu wyróżnienia typów psychicznych nauczycieli,
- uzdolnienia, samopoczucie i sprawności zawodowe, w szczególności realizacja zadań dydaktycznych i wychowawczych na konkretnym stanowisku pracy,
- stosunki zachodzące w toku procesu dydaktyczno–wychowawczego między nauczycielem a wychowankiem,
- poglądy nauczycieli dotyczące różnych dziedzin życia³⁶.

Interesujące wnioski, wynikające z badań wśród nauczycieli, sformułowała Wanda Dzierzbicka³⁷. Stworzony przez nią obraz „rzeczywistego” pedagoga przedstawiał się następująco:

³⁴ Tamże, s. 16.

³⁵ Tamże, s. 14.

³⁶ K. Jakubiak, *Geneza i główne orientacje metodologiczne w polskiej pedagogice w początkach XX wieku*, [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E.I. Laska, Rzeszów 2007, s. 13.

³⁷ W. Dzierzbicka, *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela – wychowawcy*, Lwów–Warszawa 1926.

poza zdrowiem fizycznym, tęgim charakterem, wrodzoną inteligencją i gruntownym wykształceniem, tj. właściwościami, które nie podlegają dyskusji, nauczyciel wychowawca posiada żywiołową wiarę w wartość pracy wychowawczej, która jest mu zachętą i dźwignią w pracy. Do pracy z młodzieżą wziął się nie z wyrachowania, nie z zamiłowania do pracy naukowej, nie z pobudek społecznych lub innych, ani z popędu przewodzenia, ale z żywiołowej potrzeby, opartej na wrodzonej dążności do opiekowania się dziećmi, do ich udoskonalania [...] posiada zdolność wczuwania się w duszę dziecka [...] Temperament ma żywy, ale jest opanowany wewnątrznie, okazuje dziecku wyrazem twarzy swoje zadowolenie lub niezadowolenie, zachętę lub naganą, lecz gdy tego potrzeba panuje nad objawami zewnętrznymi afektów [...] Posiada duży zakres i rozdzielczość uwagi, która wraz z innymi czynnikami zapewnia mu panowanie nad dziećmi [...] wychowawca posiada wiarę w sens życia, ma szeroki zakres zainteresowań, co zapewnia mu związek z życiem jego narodu i ludzkości oraz bogactwo i różnorodność życia wewnętrznego³⁸.

Badania ukazały autentyczne predyspozycje i cechy nauczycieli czynnych zawodowo, potwierdziły posiadanie właściwości, określanych przez badaczy mianem osobowości pedagogicznej. Dzierzbicka, podsumowując badania, wymieniła najbardziej pożądane cechy dobrego nauczyciela, a mianowicie:

- silną skłonność do kształtowania osobowości młodzieży,
- wybitną zdolność wczuwania się w stany emocjonalne innych,
- przejęcie się wartościami idealnymi i silne dążenie do przekazywania ich młodzieży.

Oprócz tego wymieniła również kilka cech dodatkowych:

- umiejętność przekazywania innym swoich myśli, uczuć i chęci,
- dar obserwacji,
- krytycyzm w ocenie czynów i postępów,
- pogodne usposobienie³⁹.

Wymienione cechy miały zapewnić nauczycielowi powodzenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej, tym bardziej iż jego wysiłek powinien koncentrować się na aktywizowaniu uczniów i wdrażaniu ich do samodzielnej pracy. Poglądy te nawiązywały do rozwijającego się intensywnie w Europie nurtu „nowego wychowania”.

Koncepcja „szkoły twórczej”

Recepcja idei „nowego wychowania” w Polsce nastąpiła między innymi dzięki Henrykowi Rowidowi, uznawanemu za pomysłodawcę „szkoły twórczej”⁴⁰.

³⁸ Tamże, s. 53–54.

³⁹ Tamże, s. 14.

⁴⁰ Henryk Rowid jest autorem licznych prac z dziedziny pedagogiki, np.: *Reforma kształcenia nauczycieli* (Kraków 1917), *Podstawy pedagogiki Trentowskiego* (Lwów 1920), *Psychologia pedagogicz-*

Stwierdził on, iż istotę szkoły stanowi „budzenie energii potencjalnych tkwiących w duszy wychowanka, które go uzdolnią do działania produktywnego, do życia tworzącego wciąż nowe wartości materialne i duchowe, podnoszące skalę istnienia ludzkiego”⁴¹.

Proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły opierał się na twórczej aktywności uczniów podczas wykonywania pracy manualnej i fizycznej oraz działalności duchowej związanej z poznawaniem i przeżywaniem określonych wartości. Ośrodkiem działalności dydaktyczno-wychowawczej stawało się dziecko, materiałem zaś do pracy dydaktycznej – środowisko dziecka i przejawy życia. Podstawową zasadą działania uczniów była kooperacja i współdziałanie realizowane na podstawie zasady samorządności. Zasadniczym celem procesu dydaktyczno-wychowawczego stało się wyzwianie aktywności uczniów poprzez umożliwienie im podejmowania samodzielnej działalności⁴². Podręcznik przestał być głównym źródłem wiedzy. Tradycyjne nauczanie zostało zastąpione uczeniem się poprzez: działanie, obserwowanie, eksperymentowanie, badanie i samodzielne rozwiązywanie zagadnień. Szkoła miała za zadanie nie tylko przygotowanie do życia, ale umożliwienie uczniom życia i działania zgodnie z naturą, w środowisku społecznym. Rowid podkreślał:

szkoła twórcza staje się naturalną formą życia społecznego, w której dzieci nie przygotowują się do życia, ale żyją życiem bardziej intensywnym, odpowiadającym ich naturze – w naturalnej jednostce społecznej, w gminie szkolnej, jaką powinna być klasa, względnie szkoła. Szkoła przez to staje się społeczeństwem w miniaturze⁴³.

Zgodnie z koncepcją nauczania całościowego w klasach początkowych „szkoły twórczej” nie było podziału na przedmioty; nauka w tych klasach odbywała się na zasadzie ośrodków tematycznych, z reguły wziętych z życia. Według poglądów Rowida – była to „nauka o rzeczach”, której główne zadanie polegało na poznaniu przez wychowanków przedmiotów i zjawisk z najbliższego otoczenia, kształcenie u nich umiejętności obserwacji oraz wzbogacanie wyobrażeń i zasobu słownictwa.

na (Kraków 1923), *Szkoła twórcza* (Kraków 1931), *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą. Instytuty pedagogiczne. Akademie pedagogiczne. Pedagogia* (Warszawa 1931), *Dydaktyka przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli* (Warszawa 1936); zob. A. Szumski, *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977; A. Meissner, *Droga Henryka Rowida do „szkoły twórczej”*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, red. A. Meissner, C. Majorek, Rzeszów 2000.

⁴¹ H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Warszawa 1958, s. 161.

⁴² H. Rowid, H. Radlińska, *Realizacja szkoły twórczej*, „Rocznik Pedagogiczny” 1973, t. 3, s. 83–102.

⁴³ H. Rowid, *Podstawy socjologiczne szkoły twórczej*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 7, s. 203.

Taka organizacja procesu nauczania wymagała ze strony nauczycieli i uczniów zbierania i gromadzenia różnych pomocy naukowych – geograficznych, przyrodniczych i historycznych, które tworzyły swoiste muzeum szkolne. Przy nauce języka ojczystego Rowid proponował wykorzystywać publikacje zwarte: tomiki popularnonaukowe o treści geograficznej, historycznej i przyrodniczej oraz z literatury bajki, nowele, powieści. Sądził on bowiem, że czytanie utworów powinno być dla wychowanków przeżyciem artystycznym, a wszelkie ćwiczenia pisemne winny być oparte na samodzielnej pracy dzieci, ich przeżyciach i doświadczeniach wynikających z zainteresowań. Tego typu wypracowania, będące z reguły wynikiem przeżyć i doświadczeń wychowanków, dawały nauczycielom możliwość wnikliwej oceny umiejętności wyrażania przez uczniów wyników ich obserwacji i doświadczeń, a także kultury języka.

Reprezentanci tak pojętego procesu dydaktyczno-wychowawczego opowiadali się za nowym typem nauczyciela, przede wszystkim dobrze przygotowanym do pracy pedagogicznej oraz posiadającym określone predyspozycje osobowościowe. Wysuwali szczegółowo koncepcje dotyczące organizacji zakładów kształcenia nauczycieli, przedstawili nowe treści programowe i nowe metody pracy pedagogicznej. Własne koncepcje starali się realizować w praktyce. Do nich należeli: H. Rowid, W. Spasowski, W. Przanowski, J. Joteyko, M. Grzegorzewska, Z. Myślakowski i inni⁴⁴. Istotne znaczenie odgrywa dorobek pedeutologiczny Henryka Rowida, opracowany przez niego społeczno-osobowy nauczyciela oraz profil kształcenia nauczycieli.

Wizerunek nauczyciela w „szkole twórczej” Henryka Rowida

W swoich rozważaniach o nauczycielu Rowid nawiązał do poglądów Jana Władysława Dawida⁴⁵. Wyznawał pogląd, iż istotę „powołania” nauczyciela powinno stanowić „poczucie duchowej wspólności i jedności z innymi” – miłość dusz ludzkich. Odczucie tej „miłości” przez uczniów, według Rowida, prowadzi do tworzenia jego wizerunku osobowościowego.

Analizy struktury duchowej nauczyciela dokonał na podstawie wypowiedzi uczniów i uczennic z różnych klas szkół elementarnych i średnich. Okazuje się, że w świadomości dzieci i młodzieży istnieje model wychowawcy, w którym zwykle dominują pewne cechy osobowościowe. Pożądanym model zmienia się wraz z wiekiem, zależy od temperamentu i poziomu umysłowego. Na tle faz rozwojowych dzieci i młodzieży występuje dynamika struktury duchowej nauczyciela, która w miarę dojrzewania uczniów ulega coraz większemu zróżnicowaniu i wzboga-

⁴⁴ T. Jałmużna, *Pedagogika „szkoły pracy” w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych*, Łódź 1983, s. 17.

⁴⁵ E. Dolata, *Społeczno-osobowy ideał nauczyciela w ujęciu „szkoły twórczej”*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Seria Pedagogiczna”, red. J. Potoczny, Rzeszów 2004, s. 145–153.

ceniu w nową treść charakterologiczną. Ze względu na wiek uczniów wyróżnić można trzy stadia:

1. Najmłodsze dzieci mają w świadomości konkretny obraz nauczyciela, który jest dobry, sprawiedliwy, podkreślają „by umiał się bawić i opowiadać bajki”⁴⁶.

2. Dzieci starsze wyobrażają sobie ideał wychowawczy jako uosobienie odpowiednich cech fizycznych, moralnych, umysłowych i umiejętności zawodowych, nauczyciel „powinien dużo i dobrze uczyć, wyraźnie mówić, dobrze wyjaśniać, pozwalać dzieciom pytać się, przeglądać zadania [...] świecić przykładem”⁴⁷.

3. Młodzież tworzy obraz wzorowego nauczyciela na podstawie własnych doświadczeń, porównuje „obraz idealny” z rzeczywistością, wartościuje swoich nauczycieli poprzez ich postępowanie oraz dostrzegane cechy. Nauczyciel powinien równo traktować wszystkich uczniów „bez podziału ich na uprzywilejowanych i nieuprzywilejowanych, bez stosowania systemu familijno-protekcijnego”⁴⁸. Spośród innych zalet charakteru i woli ceni młodzież cierpliwość, sztukę panowania nad sobą, uprzejmość i takt w postępowaniu, wyrozumiałość, szczerłość i konsekwencję. Również wysoko wartościuje znajomość psychiki uczniów, która chroni od pomyłek w ocenianiu. Nauczyciel powinien „rozumieć młodzież, wnikać w jej świat i jej życie”⁴⁹, przez co zdobędzie jej zaufanie i przywiązanie. Pośród cech charakteru wychowawcy wysuwa młodzież na pierwsze miejsce sprawiedliwość, nauczyciel nie powinien „faworyzować niektórych uczniów, bo to demoralizuje faworyzowanych, zaś niesprawiedliwie traktowanych krzywdzi”⁵⁰. Obok cech charakteru i woli ważne są uzdolnienia zawodowe nauczyciela. Cechować powinna go „kultura ogólna i rozległe wykształcenie”⁵¹.

Z przeprowadzonych przez Rowida badań wynika, że opinie uczniów o nauczycielach i proponowanych wzorach osobowych są zdeterminowane fazami rozwoju psychicznego. W miarę rozwoju dzieci dokonuje się w ich świadomości coraz większe zróżnicowanie struktury osobowości nauczyciela. W każdym jednak momencie nauczyciel powinien odczuwać stany emocjonalne swoich wychowanków, a to wzbudzi silne poczucie obowiązku, odpowiedzialności za wyniki własnej pracy, potrzebę dążenia do doskonałości. Odczucie „miłości dusz” jest podstawą pozytywnego postrzegania nauczyciela przez dzieci i młodzież.

Elementem osobowości nauczyciela powinny być również zdolności pedagogiczne. Zdolność – według Rowida – „to układ dyspozycji i tendencji aktualizujących się w spotęgowanej wytwórczości w danej dziedzinie”⁵². Najistotniejszym

⁴⁶ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, s. 241.

⁴⁷ Tamże, s. 242.

⁴⁸ Tamże, s. 243.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże, s. 244.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże, s. 247.

elementem owych zdolności, według niego, jest talent pedagogiczny. Na ów talent składają się:

- intuicja pedagogiczna, czyli zdolność empatii i odpowiedniej reakcji na stany duchowe dzieci i młodzieży,
- takt pedagogiczny, czyli „wczuwanie i rozumienie radości i trosk dziecka, okazywanie mu zaufania i poszanowanie jego godności”⁵³,
- tendencja do doskonalenia człowieka, jego uszlachetniania poprzez pobudzanie rozwoju duchowego i subtelne kierowanie wychowaniem dzieci.

Talent pedagogiczny przejawia się głównie w metodach wychowania i nauczania, od których z kolei zależą wyniki pracy nauczyciela.

Biorąc pod uwagę wyniki swoich badań Rowid wyróżnił dwa typy nauczycieli:

1. Nauczyciele – metodycy, którzy osiągają wybitne rezultaty w zakresie realizacji programu nauki, potrafią zainteresować uczniów swoim przedmiotem, pobudzają ich do aktywności.

2. Nauczyciele – wychowawcy, którzy jako priorytet uznają pielęgnowanie kształtującego się charakteru i osobowości wychowanków, troskliwie opiekują się dziećmi, oddziałują wychowawczo.

Idealnym wzorcem osobowym staje się, według Rowida, nauczyciel, który potrafi zespolić te dwie tendencje i realizować je w praktyce szkolnej. Tym bardziej że misja, którą ma do spełnienia nauczyciel w „szkole twórczej”, wymaga by był to wychowawca, który

nie naśladowe gotowych wzorów, lecz stopniowo wypracowuje sobie sam metodę najbardziej odpowiadającą jego strukturze duchowej i umożliwiająca mu znalezienie najlepszych dróg trafiania do duszy wychowanków [...] skłaniając uczniów do aktywności w przyswajaniu sobie wartości, przysparza narodowi coraz to nowe zastępy jednostek kulturalnych, zdolnych do uczestnictwa w procesie wytwórczości w różnych dziedzinach kultury⁵⁴.

Działalność wychowawcza w „szkole twórczej” traktowana jest jako twórczość, w efekcie której powstają i są realizowane cele wychowania. Nauczyciel powinien realizować tylko takie cele, o wartości których jest głęboko przekonany. Cele wychowania są urzeczywistniane w codziennych kontaktach z uczniami, ich realizacja powinna prowadzić do wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanków. Każde dziecko, pisał Rowid, „jest bóstwem człowieczym”⁵⁵, czyli istotą zdolną do ciągłego rozwoju i doskonalenia się. Nauczyciel, pobudzając rozwój osobowości wychowanka, nie urabia go jednak „na swój obraz”, lecz rozwija jego niepowtarzalną indywidualność, zmierza do wychowania człowieka posiadającego niezależne zdanie, własne cele, dążącego do doskonałości. Dobrego nauczy-

⁵³ Tamże, s. 248.

⁵⁴ Tamże, s. 249.

⁵⁵ H. Rowid, *Szkola...*, s. 394.

ciela powinna cechować pomysłowość, zdolność inicjatywy, umiejętność kierowania samodzielną pracą dzieci i ich myśleniem.

Prowadząc proces nauczania i wychowania nauczyciel nie powinien korzystać z gotowych schematów pedagogicznych, lecz szukać w pracy dydaktycznej własnych dróg i rozwiązań, „współuczestniczyć w skarbach kultury, wniknąć w ich treść i umieć je zastosować w pracy wychowawczej”⁵⁶. Powinna go zatem cechować aktywność i twórczość zawodowa, dążenie do doskonalenia umiejętności nauczycielskich. Nauczyciel „szkoły twórczej” – pisał Rowid – „umie czerpać materiał z życia, ze współczesności i środowiska, owych niewyczerpalnych źródeł zjawisk i faktów, umie radzić dzieciom w znajdowaniu środków rozwiązywania różnych zagadnień, orientuje się należycie w literaturze danego przedmiotu”⁵⁷. Nauczyciel szkoły twórczej ma być przewodnikiem w poznawaniu otaczającego świata, wychowawcą umiejącym dokładnie poznać swoich uczniów oraz odpowiednio dostosować treści, formy i metody pracy do ich indywidualnych zainteresowań, potrzeb i możliwości. Proces dydaktyczno-wychowawczy powinien realizować według własnego pomysłu, w sposób twórczy i aktywny.

Pracę nauczycielską traktował Rowid jako powołanie i misję, gdzie

ważną niewątpliwie funkcję w kształceniu młodzieży pełnią dobrze opracowane programy nauki i podręczniki szkolne, zbiory pomocy naukowych itp., ale wszystkie te środki pozostałyby bezużyteczne i martwe, gdyby ich umiejętnie nie stosował i swym duchem nie ożywił najbardziej istotny w wychowaniu czynnik, tj. nauczyciel⁵⁸.

Zakończenie

W każdym społeczeństwie istnieje pewne ogólne wyobrażenie ideału wychowawcy. Wzorzec tworzony jest zwykle na podstawie poglądów społecznych dotyczących zadań i powinności nauczyciela. Wizerunek „dobrego” nauczyciela zmienia się na przestrzeni wieków. Przełom XIX i XX w. stworzył nowy typ nauczyciela – wychowawcy, który obok wiedzy przekazuje wychowankom system wartości, kształtuje postawy, inspirowanie do aktywności i samoedukacji. Rola nauczyciela została ograniczona do funkcji inspirowającej i dyskretnego kierowania samodzielną pracą wychowanków. „Szkoła twórcza” wymagała w związku z tym od nauczycieli „pogłębionego przygotowania psychologicznego i pedagogicznego”⁵⁹. Przedstawiciele tej koncepcji odwołują się w rozważaniach o nauczycielu do osobowościowego nurtu pedeutologicznego, gdzie prawdziwego nauczyciela

⁵⁶ Tamże, s. 395.

⁵⁷ Tamże, s. 396.

⁵⁸ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania...*, s. 238.

⁵⁹ Tamże, s. 232.

widziano w takich kontekstach osobowych, jak: „miłość dusz ludzkich” (Jan Władysław Dawid), „kontaktowość i żywość wyobraźni” (Zygmunt Mysłakowski), „zdolności sugestywne” (Mieczysław Kreutz), „zdatność wychowawcza” (Stefan Baley). Można uznać, że Dawidowa „miłość dusz ludzkich” w „szkole twórczej” jest szczególnie wyeksponowana przez Henryka Rowida, to od niej uzależnił on powodzenie wszelkich działań dydaktyczno-wychowawczych.

Przypomnienie rozważań nad istotą nauczycielstwa wydaje się szczególnie ważne w obliczu przemian kulturowych i edukacyjnych ostatnich lat, gdy daje się odczuć, że słabnie społeczne zainteresowanie stanem świadomości i poczucia misji publicznej nauczyciela. Na pierwszy plan wysuwają się dyskusje dotyczące położenia ekonomicznego tej grupy społecznej oraz biurokratyzacji wykonywania zawodu (stopnie awansu zawodowego nauczycieli). Osobowe dowartościowanie etosu nauczyciela, jako jednostki, uległo znacznemu osłabieniu. Właśnie dlatego pedeutologiczne przesłania „szkoły twórczej” powinny być dla współczesnego nauczyciela – wychowawcy źródłem osobotwórczej inspiracji prowadzącej do samodoskonalenia. Miejmy nadzieję, że nie straci na aktualności przesłanie, iż „dobroć człowieka jest największą wartością, jest wprost bezcennym skarbem na świecie [...] jest też jedną z podstawowych właściwości dobrego nauczyciela – wychowawcy”⁶⁰, a „miłość dusz” ludzkich, dostosowana do współczesnych czasów, przyświecać będzie nadal pracy pedagogicznej nauczycieli.

⁶⁰ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, cykl pierwszy, Warszawa 1957, s. 43.

KATARZYNA KOCHAN

Nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – portret własny

Teachers of early education – portrait of them

Early education is a special period in education of each individual. It supplies the beginning of knowledge personally, also in this period the attitudes to learning, to school and to a teacher are formed. J. Delors defined this period as a „passport to life”. The success achieved in the whole process of education and even in life depends on successful process of early education.

In this period a teacher is a significant person for most children, a teacher who sometimes enjoys bigger respect than parents. A teacher can motivate a student, can support in searching and encourage to take an action. The uniqueness of the teacher's role, except supporting the process of learning and developing the abilities essential for further education, is that the teacher has to substitute parents for a few hours a day. Therefore, it is important to conduct the research concerning the teachers of early education, because quality of didactical-educational process depends on their work.

Keywords: teacher, early education

*Dobry wychowawca to: po pierwsze – dobry człowiek,
a po drugie – dobry pedagog. To człowiek, który myśli,
jak mówi, mówi tak, jak czuje, działa tak, jak myśli;
a zawsze myśli rozumnie, czuje szlachetnie i działa pożytecznie*

Aniela Szycówna

Zamiast wstępu

W tle słychać włączony telewizor. Krzątam się po domu wykonując codzienne obowiązki. W pewnej chwili, zaintrygowana zasłyszonymi dialogami, postanawiam usiąść i obejrzeć film. Właśnie trwa emisja kolejnego odcinka *Władców*

móch. Nie jestem fanką tego serialu, lecz to, co usłyszałam zaczęło mnie intrygować. Tym razem odcinek opowiadał o obchodach klasowej wigilii w klasie IIb w Szkole Podstawowej im. Batalionu Zośka. Wychowawczyni – Pani Frał oraz dzieci składały sobie świąteczne życzenia. Dziewczynki podchodząc do nauczycielki powiedziały m.in.:

Andżela – Żeby Pani nas never nie opuściła.

Pani Frał – Tak dziecko, każdy ma swój krzyż.

Ucennica 1 – I żeby miała Pani dużo zdrówka.

Pani Frał – Żebyście mieli co rujnować.

Ucennica 2 – I żeby pani wszystko wychodziło.

Pani Frał – W tej szkole to mi wszystko bokiem wychodzi¹.

Dialog ten na długo zapadł mi w pamięć. Oczywiście zdaję sobie sprawę z faktu, że *Włatcy móch* przejawiają problemy współczesnej szkoły, ale jednocześnie bardzo trafnie wskazują na jej słabe strony. Tych kilka wcześniej zacytowanych zdań, poruszyło mnie jednak tak głęboko, iż postanowiłam bardziej wnikliwie zająć się problematyką dotyczącą nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, mając jednocześnie nadzieję, że rzeczywistość szkolna, nie przypomina tej serialowej.

Często jednak zdarza się, że nie tylko w opinii społecznej, lecz nawet wśród nauczycieli, ten początkowy etap nauczania bywa niedoceniany. Wiele osób uważa bowiem, że prawdziwa szkoła zaczyna się od IV klasy. Tymczasem edukacja wczesnoszkolna stanowi szczególny okres w edukacji każdego człowieka. To właśnie ona dostarcza początków wiedzy, to w tym czasie kształtują się u małego ucznia postawy wobec nauki, szkoły i nauczyciela, a J. Delors określił ją wręcz „paszportem do życia”. To w znacznej mierze od pomyślności przebiegu nauczania początkowego zależy sukces osiągany na kolejnych szczeblach edukacji, a nawet powodzenie życiowe człowieka.

W tym okresie najbardziej znaczącą osobą dla dziecka jest nauczyciel, którego autorytet w sprawach szkolnych niekiedy przewyższa autorytet rodziców. To nauczyciel może zachęcić swojego wychowanka do wysiłku edukacyjnego, może wesprzeć jego rozwój i pobudzić do poszukiwań lub też zniechęcić do działania. Szczegółność roli nauczyciela polega również na tym, że oprócz wspomaganie procesu nabywania przez ucznia wiadomości i umiejętności niezbędnych mu w klasach programowo wyższych, musi on także zastąpić dziecku przez kilka godzin dziennie rodziców lub opiekunów. Z tego względu ważne jest prowadzenie badań dotyczących nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, gdyż to przede wszystkim od nich zależy jakość procesu dydaktyczno-wychowawczego².

¹ *Włatcy móch*, odcinek *Klasorwa wigilija* 2008.

² Zob. też: K. Kochan, *Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w Polsce (1945–2000)*, [w:] *Nauczyciel – opiekun – wychowawca (Tradycje – teraźniejszość – nowe wyzwania)*, red. R. Stankiewicz, Zielona Góra 2002, s. 85–136.

Kompetencje i wiedza nauczyciela

*mądrość dostępna jest więc dziecku,
które jest wychowywane w atmosferze zaufania i życzliwości,
które jest zachęcane do stawiania pytań,
odkrywania problemów i stawiania w wątpliwość wiedzy pewnej*

K. Szmidt

Najważniejszym czynnikiem sprawczym w szkole jest nauczyciel. Fakt ten wydaje się być oczywisty i bezdyskusyjny. Rodzice oddając dziecko do szkoły zakładają, że powierzają je osobie kompetentnej, która nie tylko zapewni swoim wychowankom bezpieczeństwo, lecz przede wszystkim za jej sprawstwem możliwy będzie harmonijny, wielostronny rozwój najmłodszych uczniów.

Problem kompetencji nauczycieli odżywa zwłaszcza w okresie wprowadzania kolejnych reform oświatowych, kiedy dyskusja nad propozycjami nowych rozwiązań nabiera medialnego rozgłosu. Po raz ostatni sytuacja taka miała miejsce w 2009 r., gdy na łamach prasy, w debatach telewizyjnych oraz na dyskusyjnych forach internetowych zastanawiano się czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej poradzą sobie, w sytuacji, kiedy w szkolnych ławkach zamiast siedmiolatków pojawiają się dzieci sześciolatnie. Prawdopodobnie problem kompetencji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wróci w najbliższych miesiącach, za sprawą przedstawienia wyników pierwszego ogólnopolskiego sprawdzianu trzecioklasistów, który odbył się w maju ubiegłego roku.

Ponieważ wątek kompetencji nauczycieli stanowi motyw wielu dyskusji, istnieje potrzeba dokonania chociaż próby zdefiniowania tego terminu. Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak „kompetencja to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia”³. M. Hawrylak dodaje, że: „Kompetencje nauczyciela przejawiają się w umiejętności współpracy i współdziałania z innymi, w skutecznym tworzeniu środowiska edukacyjnego i jego kultury”⁴. Z kolei według B. Śliwerskiego na kompetencje zawodowe nauczyciela składają się kompetencje specjalistyczne, przedmiotowe, psychodydaktyczne, komunikacyjne, organizacyjne i kierownicze, diagnostyczne i interwencyjne, poradnicze i doradcze oraz kompetencje w zakresie refleksji nad własną działalnością⁵. Taka wielość definicji terminu kompetencji nauczyciela nie dziwi, ponieważ system edukacji ulega ciągłym zmianom, a istotę kompetencji pedagogicznych trzeba dostrzegać także na tle wszelkich przemian edukacyjnych.

³ *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, t. 1, Gdańsk 2007, s. 52.

⁴ M. Hawrylak, *Nauczyciel twórcą efektywnego środowiska edukacyjnego szkoły*, [w:] *O pomysłny start szkolny dziecka*, red. S. Guz, I. Zwierzchowska, Warszawa 2010, s. 379.

⁵ Szerzej: R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2008, s. 298–305.

Dokonujące się zmiany sprawiają, że współczesny nauczyciel – wychowawca musi wciąż zdobywać nowe kwalifikacje zawodowe, jak również szeroko rozumiane kompetencje pedagogiczne⁶. W związku z tym powinien nieustannie doksztalać się, by nadążać za coraz to nowymi wyzwaniami. Ankietowane nauczycielki deklarowały ukończenie wielu kursów, najczęściej mieszczących się w przedziale ilościowym 5–7. Bardziej wnikliwa analiza wymienianych form doskonalenia i doksztalania wykazała jednak, że dominowały krótkie, maksymalnie dziesięciogodzinne kursy, np. uczeń agresywny w szkole, kierownik wycieczki, pierwsza pomoc przedmedyczna, twórczy nauczyciel, umiejętności interpersonalne, praca z uczniem zdolnym, stres szkolny, współpraca z rodzicami. Jedynie 1/3 respondentek uczestniczyła w kursach kwalifikacyjnych lub studiach podyplomowych, wśród których najczęściej wymieniane były: logopedia, logopedia z terapią pedagogiczną, terapia pedagogiczna, oligofrenopedagogika, pedagogika lecznicza, socjoterapia i przygotowanie do życia w rodzinie. Zaskakujące jest również, że uwidoczniła się nierównomierna aktywność nauczycielek w zakresie doskonalenia swojego warsztatu pracy. Zaobserwować można wzrost ich zaangażowania w początkowym okresie pracy zawodowej i jego regres po uzyskaniu stopni awansu zawodowego nauczyciela mianowanego, a zwłaszcza dyplomowanego⁷. O ile jednak szczególna aktywność tuż po zatrudnieniu jest zrozumiała, gdyż początkujący nauczyciel stara się w ten sposób wzbogacić swoją wiedzę i umiejętności pedagogiczne nabyte w trakcie studiów, o tyle jej zaniechanie po uzyskaniu stabilności zawodowej, szczególnie po uzyskaniu stopnia nauczyciela dyplomowanego jest bardzo niepokojące, gdyż świadczyć może o wypaleniu zawodowym. Taka sytuacja winna stać się również przyczynkiem do podjęcia dyskusji, czy istniejący system awansu zawodowego sprawdza się, i czy nie działa demotywująco na nauczycieli dyplomowanych, którzy właściwie już nic więcej nie mogą osiągnąć, a przed którymi są jeszcze długie lata aktywności zawodowej.

Coraz to nowe obowiązki nakłada na nauczycieli również każda kolejna reforma oświatowa. Często nowe zadania wykraczają nawet poza kompetencje, które nabył on w trakcie studiów. Począwszy od 1991 r., na mocy Ustawy o systemie oświaty, nauczyciele uzyskali np. prawo do autonomii w zakresie doboru podręczników, z którymi będą pracować⁸. I choć należałoby się cieszyć z tej wolności, którą otrzymali nauczyciele oraz z powodu zaufania, jakim ich obdarzono, to w praktyce okazało się, że jego realizacja jest niezwykle trudna. Dzieje się tak dlatego, że zarówno w okresie wprowadzenia tego swoistego przywileju, jak i obecnie w trakcie studiów, przyszli nauczyciele nie poznają kryteriów analizy podręczników. Jeżeli więc nie wiedzą, w jaki sposób merytorycznie ocenić podręcznik, to przecież nie jest możliwe, aby dokonali oni świadomego wyboru:

⁶ M. Hawrylak, *Nauczyciel twórcą efektywnego środowiska...*, s. 379.

⁷ Wypowiedzi z anonimowej ankiety prowadzonej wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ze szkół podstawowych w województwie lubuskim. Badania własne autorki.

⁸ Dz.U. z 1991, nr 95, poz. 425. Ustawa z dnia 7.09.1991 r. o systemie oświaty. Art. 22 a.1.

Każdego roku odwiedzają naszą szkołę przedstawiciele handlowi z różnych wydawnictw. Każdy z nich zachwala swój produkt i najczęściej robi to tak, że gdybym w danej, konkretnej chwili miała zdecydować o wyborze podręcznika, to wybrałabym ten, który właśnie mam przed sobą⁹.

Inna z respondentek stwierdziła natomiast:

Otrzymujemy od wydawnictw tzw. startery, czyli najczęściej wybrane pojedyncze numery podręczników i ćwiczeń. Razem z koleżankami, które będą miały w kolejnym roku I klasę dokonujemy ich przeglądu, najczęściej są to dwa, trzy tytuły. Później wybieramy ten, który się nam najbardziej podoba, ale tak naprawdę czy był to dobry wybór okazuje się dopiero po roku, a właściwie po trzech latach, kiedy poznamy całą serię. Bywa jednak, że okazuje się wtedy, że podręcznik nie był najlepszy, albo w międzyczasie pojawiła się nowa oferta, więc najczęściej po trzech latach zmieniamy podręcznik na inny¹⁰.

W sytuacji wyboru podręcznika nauczyciele zdają się więc często na swoją intuicję, radę koleżanek czy przedstawicieli oświatowych, reprezentujących wydawnictwa, gdyż nie posiadając świadomości zalet i wad oferowanych przez wydawnictwa podręczników, nie są w stanie dokonać ich krytycznej analizy i oceny, a w związku z tym nie potrafią też wybrać najbardziej wartościowego tytułu.

Ocenie jakości podręczników nie sprzyja również ich wielość, np. po ostatniej zmianie podstawy programowej dla edukacji wczesnoszkolnej w 2009 r., na rynku wydawniczym pojawiło się aż 12 nowych pakietów edukacyjnych do klasy I, przy czym nauczyciele deklarują najczęściej znajomość 3 pakietów edukacyjnych, a tylko nieliczni znali 5 nowych podręczników¹¹. Co ciekawe liczba pakietów edukacyjnych stale zwiększa się i każdego roku wydawnictwa ubiegają się o dopuszczenie do użytku szkolnego kolejnych tytułów, zwiększając w ten sposób i tak spory już chaos w tym zakresie. Sytuację utrudnia ponadto fakt, że w wielu miastach, nawet wojewódzkich, nie ma miejsc, np. przy ODN-ach, bibliotekach pedagogicznych czy uczelniach, w których chętni nauczyciele mogliby zapoznać się z całą, dostępną ofertą wydawniczą. Niepokoić mogą więc motywy, którymi kierują się nauczyciele, dokonując wyboru podręczników. Respondenci podawali bowiem, że najważniejsze są dla nich następujące czynniki:

– obudowa metodyczna adresowana do nauczyciela (np. „Materiały dodatkowe dla nauczyciela to podstawa. Obecnie przy takim nawale obowiązków nie da się bez nich pracować”¹²),

⁹ Wypowiedzi z anonimowej ankiety prowadzonej wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ze szkół podstawowych w województwie lubuskim. Badania własne autorki.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

– stała współpraca z wydawnictwem (np. „Ta przedstawicielka przyjeżdża do nas od lat. Mam do niej zaufanie, ponieważ jeżeli potrzebuję czegoś dodatkowego, zawsze mogę na nią liczyć”¹³),

– dostarczenie kompletu podręczników dla nauczyciela wraz przewodnikami metodycznymi (np. „Biorę tylko podręczniki z wydawnictw, które deklarują, że bezpłatnie prześlą nauczycielowi ich komplet oraz przewodniki. Książki są tak drogie, a nasze zarobki tak niskie, że nie stać mnie, żeby ciągle kupować sobie nowe podręczniki”¹⁴),

– wyposażenie szkoły w pomoce naukowe (np. „Preferuję te wydawnictwa, które podarują szkole pomoce dydaktyczne. Wiadomo, w szkole jest zawsze za mało pieniędzy, więc dodatkowe, bezpłatne pomoce bardzo się przydają”¹⁵),

– cena pakietu (np. „Kieruję się przede wszystkim ceną podręczników. Wielu rodziców nie stać, żeby kupować drogie podręczniki, bo przecież oprócz tego mają inne wydatki: zeszyty, farbki, kredki, strój na wf”¹⁶),

– wartość merytoryczna – ciekawa szata graficzna, łatwość posługiwania się pakietem, tematyka bliska dziecku, przejrzystość (np. „Staram się, żeby książka była kolorowa, atrakcyjna dla dzieci. Z ładnych, kolorowych książek dzieci chętniej się uczą. Ważne, żeby były w niej tematy, którymi dzieci się interesują, np. ciekawostki z życia zwierząt, bajki”¹⁷),

– podział na części – waga książek noszonych przez dziecko (np. „Dla mnie ważne jest, żeby podręczniki były lekkie, najlepiej podzielone na części, w miękkich okładkach, ale wytrzymałe, żeby nie rozpadały się. Ciężkie tornistry przyczyniają się do powstawania wad postawy. To jest duży problem, zwłaszcza teraz, kiedy mamy już w szkołach sporo sześciolatków”¹⁸),

– ćwiczenia aktywizujące dzieci (np. „Podręczniki muszą być przede wszystkim ciekawe, atrakcyjne dla dziecka, to ono, a nie nauczyciel będzie się z nich uczyło”¹⁹),

– patronat wydawnictwa nad szkołą (np. „Mamy jeden problem mniej. Od kilku lat mamy patronat wydawnictwa nad szkołą, więc wszyscy w klasach I–VI korzystamy z ich książek”²⁰).

Pełną świadomość takich preferencji nauczycielskich mają wydawnictwa, które cały czas intensywnie pracują nad powiększaniem materiałów dodatkowych dla nauczyciela, wzbogacając je każdego roku o nowe elementy. Wydawnictwa

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże.

przekazują je bezpłatnie wszystkim nauczycielom, którzy wypełnią tzw. deklarację wyboru podręcznika. Swą ofertę adresowaną do nauczycieli reklamują poprzez strony WWW, przedstawiciele oświatowych czy też wydawane czasopisma, np. jedno z wydawnictw w periodyku „Pomagamy uczyć – edukacja wczesnoszkolna”, w tekście pt. *Gotowa dokumentacja* tak zachęca nauczycieli:

Przygotowanie dokumentacji nauczycielskiej to dodatkowy obowiązek nałożony na nauczycieli [...]. Nauczyciel musi uzasadnić wybór danej publikacji, zaplanować pracę i zawnieioskować zatwierdzenie planu. [...] Samodzielne przygotowanie dokumentacji to długotrwały proces. Wymaga czasu i poszukiwań. Dlatego w odpowiedzi na [...] głosy samych nauczycieli powstał segregator z kompletem GOTOWYCH dokumentów. [...] Nauczyciel składa podpis pod gotowym dokumentem i... to wszystko! Cała biurokracja załatwiona²¹.

Po lekturze takiego tekstu nasuwa się pytanie – czy planowanie własnej pracy i namysł nad tym, z czego oraz czego będzie się uczyło dzieci w kolejnym roku szkolnym to tylko zbędna biurokracja, czy może przyczynek do refleksji pedagogicznej? Wspomniane wydawnictwo promuje swoje produkty hasłem „Pomagamy uczyć” – być może tak jest, ale czy jednocześnie nie przeszkadza ono nauczycielom w myśleniu?

W takiej sytuacji nie dziwi fakt, iż wybór podręcznika zamiast świadomej decyzji przypomina bardziej tzw. wybór na „chybił-trafił”, w związku z czym w szkołach, w tym również w edukacji wczesnoszkolnej, ma miejsce częsta zmiana książek na nowe, nie koniecznie lepsze. Rola nauczyciela w wyborze podstawowego środka dydaktycznego, jaki stanowi podręcznik, jest nie do przecenienia, bo chociaż „Rzeczoznawcy kwalifikują książki do użytku szkolnego, ale to nauczyciele są ostatecznymi i najważniejszymi recenzentami podręczników i to oni decydują o tym, jakie podręczniki będą stosowane, a które z nich przestaną istnieć na rynku wydawniczym”²². To na nich więc w praktyce spoczywa ciężar odpowiedzialności za dokonany wybór, co często przekłada się na jakość i efektywność procesu nauczania – uczenia się. I choć większość osób nie wyobraża sobie nauczania bez podręczników, to jednak pamiętać należy, że żaden, nawet najlepszy podręcznik nie zastąpi rozsądku, wiedzy, umiejętności i taktu pedagogicznego nauczyciela.

Innym, nowym zadaniem, które otrzymali nauczyciele, kiedy po raz ostatni zmieniała się podstawa programowa dla edukacji wczesnoszkolnej²³, było prowadzenie zajęć komputerowych, które zostały wprowadzone do klas I–III. Ich

²¹ *Gotowa dokumentacja*, „Pomagamy uczyć – edukacja wczesnoszkolna” 2011, nr 2, s. 33.

²² *Ministerstwo Edukacji Narodowej o podręcznikach szkolnych. Biblioteczka reformy*, Warszawa 1999, s. 14.

²³ Dz.U. z 2009, nr 4, poz. 17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23.12.2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

realizatorami mogli być zarówno nauczyciele informatyki, jak i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Najczęściej w praktyce szkolnej, to właśnie nauczyciele z klas I–III prowadzą te nowe zajęcia. I tu pojawił się problem – przed wrześniem 2009 r. nikt nie przeszkolił w tym zakresie nauczycieli aktywnych zawodowo. Wielu z nich prowadząc zajęcia komputerowe czuje się co najmniej niekomfortowo, a niektórzy wręcz przyznają, że nie posiadają odpowiednich kompetencji. Jedna z nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej na pytanie o zajęcia komputerowe napisała w ankiecie:

Nikt nas nie przeszkolił, ot okazało się, że od września mam prowadzić oprócz normalnych lekcji także zajęcia komputerowe. Przecież ja nie wiem, jak to dobrze zrobić, nie znam metodyki prowadzenia tego przedmiotu. W I i II klasie jakoś to jest, ale jak patrzę do podręcznika do klasy III, to wiem, że przez wakacje będę musiała najpierw sama się podszkolić. Chyba wezmę korepetycje od mojego syna²⁴.

Inna nauczycielka dodała:

Nikt z dyrekcji nawet nie zapytał mnie czy chcę prowadzić te zajęcia. Zostały one po prostu wpisane do mojego planu. Męczę się na nich okropnie, często i tak robię co innego, niż jest w książce, ale przecież nie powiem, że nie wiem, jak je prowadzić. Po cichu wszystkie na nie narzekamy, ale każda robi dobrą minę do złej gry. Przecież nie powiem dyrektorowi głośno, że nie potrafię²⁵.

Nieco lepiej przedstawia się sytuacja osób przygotowujących się do zawodu, ponieważ plany studiów uwzględniają przygotowanie przyszłych nauczycieli do wykorzystania komputera w procesie nauczania, choć nie przygotowują ich one wprost do realizacji zajęć komputerowych²⁶. Pytane o ocenę swych kompetencji w prowadzeniu zajęć komputerowych, studentki edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej najczęściej twierdziły, że dadzą sobie radę: „Mam nadzieję, że będzie dobrze. Na zajęciach poznawałyśmy różne programy edukacyjne i ich zastosowanie w klasach I–III”²⁷. Takie stanowisko potwierdzała kolejna respondent-

²⁴ Wypowiedzi z anonimowej ankiety prowadzonej wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ze szkół podstawowych w województwie lubuskim. Badania własne autorki.

²⁵ Tamże.

²⁶ Plan studiów na specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna na Uniwersytecie Zielonogórskim przewiduje na studiach I stopnia następujące przedmioty: technologie informacyjne (I rok studiów) oraz media w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej (II rok studiów). Szerzej: http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/pliki/studia/Ped_2010_2011.pdf.

²⁷ Wypowiedzi z anonimowej ankiety prowadzonej wśród studentów stacjonarnych i niestacjonarnych Uniwersytetu Zielonogórskiego, ze specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna. Badania własne autorki.

ka: „Nie mam problemu z komputerem. Na zajęciach widziałyśmy multibooka z «Nowej Ery», myślę, że potrafiłabym z nim pracować”²⁸.

Wątpliwości towarzyszyły jedynie nielicznym adeptkom zawodu nauczycielskiego: „Na studiach miałyśmy co prawda zajęcia z komputerem, ale chyba nie potrafiłabym prowadzić zajęć komputerowych z całą klasą”²⁹. Na inny wątek tego zagadnienia wskazywała kolejna studentka: „W szkole, w której byłam na praktykach, przy jednym komputerze siedziało czworo dzieci. Myślę, że w takich warunkach, chociaż dobrze znam się na komputerze, nie poradziłabym sobie”³⁰.

Choć wydaje się, że praca z komputerem nie sprawia najczęściej przyszłym pedagogom problemów, to jednak w kontekście rozszerzonych zadań, które przed nimi stawiają reformatorzy oświaty, wydaje się, iż warto byłoby w programie ich kształcenia uwzględnić metodykę nauczania nowego przedmiotu, jakim są zajęcia komputerowe w edukacji wczesnoszkolnej.

Każdy z rodziców oddając swoje dziecko do szkoły ma nadzieje, że powierza je w ręce odpowiednio przygotowanego specjalisty, który doskonale poradzi sobie ze wszystkimi obowiązkami. Okazuje się jednak, że szybkość zmian cywilizacyjnych powoduje, iż katalog zadań i oczekiwań stawianych szkole, jako instytucji edukującej i wychowującej oraz nauczycielom tak szybko się zmienia, że nie zawsze odpowiednio szybko zostają oni do nich przygotowani, chociaż mają być realizatorami tych nowości.

Relacje nauczyciel – uczeń

*Dzieciństwo jest światem dziecka,
jest jego indywidualnym doświadczeniem,
które urzeczywistnia się i rozwija przez kontakt z dorosłym,
przez spotkanie z dorosłym*

B. Sudińska-Theiss

W rozważaniach nad istotą i różnymi aspektami wczesnej edukacji nie można pominąć problemu nauczyciela, w kontekście jego relacji z uczniami. To bowiem jakość interakcji pomiędzy tymi dwoma podmiotami jest niezmiernie istotnym, czy wręcz podstawowym elementem prawidłowego przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Relacje te mogą również w znacznej mierze rzutować na pomyślność całej, również przyszłej edukacji dziecka.

Nauczyciel odgrywa niewątpliwie ważną rolę w całości kształcenia – uczenia się, lecz w okresie wczesnoszkolnym jest ona szczególnie istotna. Dzieje się tak dlatego, iż specyfika pracy w klasach I–III polega na tym, że osobowość dziecka intensywnie się formuje oraz odznacza się ciągłą plastycznością i podat-

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

nością na zamierzone i niezamierzone wpływy otoczenia³¹. W tym okresie dla dziecka niezmiernie istotny jest tzw. autorytet zewnętrzny, powstający na podstawie osądu innych ludzi. Mały uczeń tworzy więc obraz siebie samego na skutek doświadczeń z osobami dorosłymi, pod wpływem ocen otoczenia, a szczególnie istotne są dla niego osoby najbliższe, takie jak rodzice i nauczyciel. Jeżeli więc będą się oni pozytywnie się o nim wyrażać, wówczas dziecko uwierzy, że jest dobre i mądre, że zawsze sobie poradzi. Jest to bardzo istotne, ponieważ dla prawidłowego rozwoju najmłodszych uczniów i pomyślnego przebiegu ich edukacji

Bardzo ważny jest posiadany przez dzieci obraz samego siebie, samoocena. Jeśli samoocena jest niska, powoduje to znaczne zachwianie poczucia bezpieczeństwa, często rezygnację z osiągnięcia zamierzonego celu lub wykonania wytyczonego zadania. [...] Dziecko czyni tak, ponieważ jest przekonane, że nie potrafi sobie poradzić, ponieważ nisko ocenia stan swoich wiadomości i umiejętności³².

W tym kontekście należy odnotować, iż nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej posiadają najczęściej wysoką świadomość roli jaką odgrywają w życiu dzieci: „Kiedy idę do pracy, staram się zapomnieć o codziennych kłopotach. Wiem, że w klasie czekają na mnie moi uczniowie i to oni przez te kilka godzin są dla mnie najważniejsi. Staram się tak pracować, by nie zawieść ich oczekiwań”³³. Inna nauczycielka opisując własne relacje z uczniami, nawiązała z kolei do wątku autobiograficznego: „Do dziś nauczycielka z klas I–III jest moim autorytetem. Kiedy o niej myślę, uśmiecham się. Pani zawsze miała dla nas czas i każdego potrafiła wysłuchać. Potrafiła powiedzieć coś dobrego nawet o największych klasowych łobuzach. Staram się być dla moich uczniów taka sama”³⁴.

Dobra jakość relacji między nauczycielem a uczniem jest tym bardziej znacząca, że dzieci z klas początkowych darzą swego wychowawcę tak dużym autorytetem, że w sprawach szkolnych jego zdanie liczy się często bardziej niż zdanie rodziców: „Niekiedy słyszę od rodziców, że dzieci bardziej słuchają mnie niż ich, np. kiedy powiem żeby dwa razy przeczytać w domu jakiś tekst, a mama prosi, aby dziecko przeczytało go po raz trzeci, maluch buntuje się mówiąc, że pani kazała dwa razy, a nie trzy”³⁵.

Aby jednak zapewnić właściwą jakość relacji między nauczycielem a uczniem, działalność pedagoga musi być oparta na fundamencie zbudowanym z rze-

³¹ B. Jodłowska, *Nauczyciel klas początkowych w oczach dzieci*, „Życie Szkoły” 1983, nr 10, s. 569–570.

³² H. Filipczuk, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980, s. 63.

³³ Wypowiedzi z anonimowej ankiety prowadzonej wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ze szkół podstawowych w województwie lubuskim. Badania własne autorki.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

telnej, gruntownej wiedzy o uczniu, przy uwzględnieniu faktu, iż dziecko „jest poznawczo odmienne od dorosłego i inne są też formy jego uczenia się, jest istotą aktywną i autonomiczną, poznającą świat przez działanie i samodzielnie budującą własny obraz, a także jednostką kreatywną, korzystającą z własnej bogatej wyobraźni”³⁶.

Kolejnym czynnikiem rzutującym na interakcje nauczyciel – uczeń jest indywidualne traktowanie poszczególnych wychowanków. Każde dziecko jest bowiem inne, poznaje świat we właściwy jedynie dla siebie sposób, ma określone zdolności, lecz również i ograniczenia. Z tego względu dobry nauczyciel akceptuje dziecko takim, jakie ono jest wraz ze wszystkimi jego wadami i zaletami, pozwala mu rozwijać się we właściwym dla niego tempie i kierunku oraz nie porównuje go do innych dzieci. W związku z tym, nauczyciel planując zadania, powinien uwzględniać sferę najbliższego rozwoju każdego ucznia, tak, aby wszystkie dzieci w równym stopniu otrzymywały szansę na rozwój, by każde z nich mogło doświadczyć radości z sukcesu. Jest to ważne, bowiem: „Dziecko musi mieć okazję do przekonania się, że umie poradzić sobie w różnorodnych sytuacjach, że potrafi – odpowiednio do swojego wieku – przewyżczać przeszkody i trudności. Musi więc mieć okazję do samodzielnego, odpowiedzialnego działania”³⁷.

W dzisiejszej praktyce szkolnej można jednak zauważyć swoistą dwoistość – z jednej strony duży nacisk kładziony jest na indywidualizację, z drugiej zaś podczas egzaminów zewnętrznych, które zaczynają pojawiać już pod koniec edukacji wczesnoszkolnej (np. ogólnopolski test kompetencji trzecioklasistów), uczniowie zostają „uśredniani” i wszyscy rozwiązują te same zadania, co budzi sprzeciw wielu nauczycieli:

Po co nakazuje mi się przez trzy lata stosować indywidualizację, po co jest pisać dla każdego dziecka osobno ocenę opisową, kiedy po trzeciej klasie wszyscy muszą napisać taki sam test, niezależnie od tego, jakie zalecenia napisała im wcześniej poradnia? Rozumiem, że wszyscy muszą zrealizować podstawę, ale jeżeli przez trzy lata oceniałam przede wszystkim wysiłek wkładany w naukę przez każdego ucznia, to test mierzący każdego w ten sam sposób wydaje mi się niesprawiedliwy³⁸.

Mimo tych dylematów, z którymi borykają się w swej pracy nauczyciele, powinni oni tak planować proces nauczania – uczenia się, aby zapewnić wszystkim swoim podopiecznym wielostronny rozwój. Aby tak się stało nauczyciel musi:

–zorganizować środowisko tak, by umożliwić dziecku kontakt i poznanie wielu różnorodnych przedmiotów, zjawisk, sytuacji, ludzi i relacji między nimi; odpo-

³⁶ S. Guz, *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Warszawa 1996, s. 96.

³⁷ H. Filipczuk, *Potrzeby psychiczne dzieci...*, s. 67.

³⁸ Wypowiedzi z anonimowej ankiety prowadzonej wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ze szkół podstawowych w województwie lubuskim. Badania własne autorki.

wiednio aranżować sytuacje, inspirować do zadawania pytań, formułować polecenia, tak by dziecko mogło w poznawaniu świata przedmiotów i ludzi przejść od tego, co znane, do tego, co nieznanne, gdyż stwarza to możliwość podejmowania różnych aktywności;

– zachęcać dziecko do podejmowania działań zmierzających do poznawania różnymi drogami różnych płaszczyzn tych światów;

– stawiać dziecko w sytuacjach problemowo-otwartych; rozwijać umiejętność samodzielnego dochodzenia do wiedzy, kształtować otwartą postawę wobec poznanych zjawisk, wobec innych ludzi³⁹.

Dzięki takim działaniom możliwe będzie zaspokojenie potrzeb poznawczych małych uczniów, którzy nigdy nie będą się nudzić i z radością, właściwą tylko najmłodszym, odkryją wszystkie tajemnice świata. Zaspokojenie powyższych potrzeb jest bardzo istotne, ponieważ: „Nieprawidłowo realizowane potrzeby psychiczne dziecka mogą być przyczyną trudności wychowawczych, takich jak upór, złość, kłamstwo, nieposłuszeństwo, agresja, która przenosi się na rówieśników, dorosłych, przedmioty z otoczenia”⁴⁰.

Innym niezmiernie istotnym czynnikiem rzutującym na relacje nauczyciel – uczeń jest system oceniania szkolnego. Ocena jaką wydaje o uczniu nauczyciel ma bowiem ogromne znaczenie dla dzieci z klas I–III. To w znacznej mierze na tej podstawie kształtują one obraz samego siebie oraz tworzą samoocenę. Ważne jest więc, by była ona sprawiedliwa, adekwatna do rzeczywistości, a przede wszystkim motywująca do podejmowania wysiłku edukacyjnego, bowiem: „Ocenianie na pierwszym etapie edukacyjnym ma szczególne znaczenie i wymaga dużej uwagi, przemyślenia oraz taktu pedagogicznego. Dobry start może wpłynąć na postawę wobec szkoły i wobec uczenia się. Dobrze pojęte ocenianie może wspomagać rozwój dziecka, a błędy mogą przynieść szkody”⁴¹.

System oceniania wewnątrzszkolnego reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, zgodnie z którym:

§ 2.1. Ocenianie wewnątrzszkolne osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej i realizowanych w szkole programów nauczania, uwzględniających tę podstawę, oraz formułowaniu oceny.

2.2. Ocenianie wewnątrzszkolne ma na celu:

1) poinformowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i postępach w tym zakresie,

³⁹ B. Grzeszkiewicz, *Rola przedszkola w przygotowaniu startu edukacyjnego*, [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2005, s. 256.

⁴⁰ Tamże, s. 257.

⁴¹ E. Staropiętka-Kuna, *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej w opinii rodziców i uczniów*, [w:] tamże, s. 280.

- 2) pomoc uczniowi w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju,
- 3) motywowanie ucznia do dalszej pracy,
- 4) dostarczenie rodzicom (prawnym opiekunom) i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w uczeniu się oraz specjalnych uzdolnieniach ucznia,
- 5) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej⁴².

W odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej osiągnięcia edukacyjne uczniów z danego roku szkolnego są podsumowywane poprzez ustalenie jednej oceny klasyfikacyjnej oraz oceny z zachowania⁴³, przy czym oceny te mają charakter opisowy⁴⁴. Taka forma oceniania jest wynikiem przekonania, iż każde dziecko jest inne, ma właściwe jedynie dla siebie tempo rozwoju, stąd nie można oceniać go poprzez porównanie z innymi dziećmi, lecz wszelkie dokonania powinny być oceniane indywidualnie, przy uwzględnieniu wysiłku, który musiało włożyć podczas procesu nauczania – uczenia się. Tylko w ten sposób można bowiem docenić wszystkie, nawet najmniejsze osiągnięcia ucznia, co jest ważne, ponieważ

Głębszą i trwalszą motywację do podejmowania wysiłku szkolnego przez ucznia może osiągnąć nauczyciel stosując jedynie ocenę opisową. Informacja o uczniu, będąca efektem procesu oceniania, przekazywana rodzicom w formie opisowej stanowi również źródło wiadomości o dziecku, daje szanse na kształtowanie indywidualnej drogi rozwoju dziecka, a także jest podstawą budowania obrazu dziecka jako ucznia w oczach rodziców⁴⁵.

Obecnie większość nauczycieli nie ma już wątpliwości co do zasadności stosowania oceny opisowej. Bywają jednak osoby, zwłaszcza nauczycielki z długim stażem zawodowym, które uważają, iż ma ona więcej wad niż zalet. Jedna z ankietowanych podała, że:

Ocena opisowa to wymysł, który powstał za biurkiem. Uważam, że lepsze były zwykłe oceny. Moim zdaniem dzieci wolą dostać piątkę, niż pieczętkę ze słoneczkiem. A poza tym, przecież stosując pieczątki też różnicujemy oceny, więc jaka to różnica czy wbiję dziecku do zeszytu słoneczko albo słoneczko za chmurką, czy też postawię piątkę lub czwórkę? Sądzę, że to nie ma różnicy⁴⁶.

⁴² Dz.U. z 2001, nr 29, poz. 323. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych. Rozdział 2. Ocenianie, klasyfikowanie i promowanie uczniów w szkołach dla dzieci i młodzieży.

⁴³ Tamże, § 9.3.

⁴⁴ Tamże, § 11.3.

⁴⁵ E. Staropiętka-Kuna, *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej w opinii rodziców i uczniów*, [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci...*, s. 280.

⁴⁶ Wypowiedzi z anonimowej ankiety prowadzonej wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ze szkół w województwie lubuskim. Badania własne autorki.

Z kolei inna z respondentek zwróciła uwagę na problem z interpretacją oceny opisowej przez rodziców: „Kiedy były stare oceny rodzice wiedzieli, jak uczą się ich dzieci. Teraz z oceną opisową już nie do końca wiedzą, jak funkcjonuje ich dziecko. Jeszcze gorzej jest, jeżeli chcą porównać swoje dziecko na tle klasy, czy jest ono zdolne czy może przeciętne? Właściwie wiadomo tylko, kto jest najlepszym i najslabszym uczniem”. Badane nauczycielki, zwłaszcza z małych ośrodków zwracały również uwagę na to, że rodzice niekiedy wręcz domagają się wystawienia dziecku konkretnej noty:

Zazwyczaj prawie po każdym zebraniu semestralnym, kiedy rozdają karteczki z ocenami opisowymi, podchodzą do mnie rodzice, którzy wcześniej przeczytali ocenę i fakt ten potwierdzili swoim podpisem z pytaniem: To na ile on/ona umie? Na czwórkę czy na piątkę? Dla tych rodziców ocena opisowa nie jest jasna, nie wiedzą oni, jak ja, jako nauczycielka, oceniam ich pociechę⁴⁷.

Mimo tych kontrowersji większość nauczycieli zaakceptowała fakt istnienia oceny opisowej, lecz otwartym pytaniem pozostaje, czy system ten został przez nich zinternalizowany? Wątpliwości te nasuwają się ponieważ w praktyce większość z nich (95% respondentów)⁴⁸ zamiast tworzyć indywidualny opis odnoszący się do każdego dziecka, korzysta z gotowych programów komputerowych, zawierających schematy oceny, odnoszące się do poszczególnych rodzajów edukacji oraz do zachowania ucznia. Takie postępowanie nauczyciele tłumaczą najczęściej tym, że ocena opisowa jest bardzo pracochłonna, stąd samodzielne wypisanie świadectw dla uczniów trwałoby bardzo długo:

Mam ponad 20 uczniów w klasie. Gdybym chciała dla każdego napisać samodzielnie ocenę opisową, pewnie zajęłoby mi to co najmniej tydzień. A przecież mam jeszcze inną papierkową robotę do wykonania. Zawsze pod koniec każdego semestru piszemy różne sprawozdania, muszę się też przygotowywać do lekcji, więc skąd na to wszystko wziąć czas?⁴⁹

Nauczyciele twierdzą również, iż „Po co wyważać otwarte drzwi? Przecież wydawnictwa po to tworzą programy do oceniania, żeby z nich korzystać. U nas w szkole wszyscy w ten sposób przygotowujemy oceny dla dzieci. To jest szybki i sprawdzony sposób, życie trzeba sobie ułatwiać”⁵⁰.

Nie zawsze jednak motywem do stosowania gotowych szablonów jest chęć ułatwienia sobie pracy. Zdarzały się bowiem respondentki, które w ten sposób chciały zyskać pewność, że dobrze wywiążą się z powierzonych im zadań: „Korzystam z programów do oceniania, ale nie dlatego, że jestem leniwa. Uwa-

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże.

żam, że nad tymi schematami pracowali specjaliści, którzy z pewnością znają się na tym lepiej niż ja. Jeżeli więc skorzystam z tego, co oni zaproponowali, to przecież będzie to z korzyścią dla moich uczniów⁵¹. Ciekawostką jest fakt, że w podobny sposób wypowiadały się zarówno nauczycielki dyplomowane, mające spore doświadczenie zawodowe i wydawać by się mogło duże kompetencje, jak i te, które dopiero wkraczają do zawodu, czyli nauczycielki stażystki oraz kontraktowe.

Jedynie nieliczne ankietowane wskazywały, że samodzielnie opracowują oceny opisowe: „Wolę sama napisać ocenę dla każdego dziecka. Jeżeli będę robiła to na zasadzie kopiuj – wklej, to jest to bez sensu. Przecież nie ma dwojga takich samych dzieci, każde jest inne i dlatego musi mieć swoją własną ocenę⁵². Inna nauczycielka stwierdziła natomiast:

Kiedy zaczęłam pracować, tak, jak moje koleżanki ze szkoły do stworzenia oceny opisowej wykorzystywałam gotowy program. Ponieważ dopiero rozpoczęłam pracę, po wydrukowaniu ocen wszystkich dzieci, postanowiłam je jeszcze raz przeczytać, żeby przypadkiem nie było jakiś błędów. Gdy to zrobiłam ze zdumieniem stwierdziłam, że te oceny prawie wcale się nie różnią. Zarwałam noc, napisałam sama nowe oceny i już nigdy więcej nie skorzystałam z gotowców⁵³.

Zastanawiające jest, że samodzielne redagowanie ocen opisowych zadeklarowały jedynie nauczycielki stażystki oraz kontraktowe, co nie napawa optymizmem i wskazuje raczej na popadanie w rutynę lub nawet na wypalenie zawodowe nauczycieli mianowanych i dyplomowanych, którzy przynajmniej w założeniach powinni być najbardziej kompetentni.

W ten sposób w codziennej praktyce szkolnej poddana zostaje zaprzeczeniu idea oceny opisowej, gdyż podczas jej tworzenia nauczycielowi nie towarzyszy głęboka refleksja pedagogiczna, lecz niejako automatycznie dostosowuje on gotowe schematy do sytuacji edukacyjnej kolejnych wychowanków. Powstałe w ten sposób oceny opisowe mogą być często w obrębie klasy, a nawet w obrębie wszystkich klas z danego rocznika w szkole, o ile nauczyciele korzystają z tego samego oprogramowania, bardzo podobne i nie różnicują dzieci, tworząc niejako „uśredniony”, czyli nijaki obraz ucznia. Smutne jest, że wielu pedagogów nie dostrzega negatywnych stron stosowania schematów, uważając, że skoro powstają specjalne programy, należy z nich korzystać. Niestety w ten sposób ocena nie odnosi się do indywidualnych osiągnięć poszczególnych dzieci i nie może też stanowić wiarygodnej diagnozy ich sytuacji oraz nie daje rodzicom wskazówek dotyczących pracy z wychowankiem.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże.

Posumowanie

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej każdego dnia borykają się z wieloma problemami. Zmieniająca się rzeczywistość szkolna narzuca im kolejne wyzwania, z którymi nie zawsze, mimo dobrych chęci, radzą sobie należycie. Nauczycielki z klas I–III starają się jednak w znacznej części, wbrew istniejącym trudnościom, sprostać dodatkowym wymogom m.in. poprzez uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego, lecz najczęściej czynią to w początkowym okresie kariery zawodowej, ograniczając niestety swą aktywność po osiągnięciu stopnia nauczyciela dyplomowanego. Ze składanych deklaracji wynika też, że większość z nich ma świadomość szczególnej roli, jaką odgrywa w życiu dziecka. Niepokojące mogą być natomiast symptomy wskazujące, że u najbardziej doświadczonych nauczycielek może występować syndrom wypalenia zawodowego, bądź też ogarnął je marazm spowodowany brakiem perspektyw dalszego rozwoju. Na szczęście, z przeprowadzonych badań wynika jednak, że serialowa Pani Frał, nie ma swego pierwowzoru wśród przeciętnych, polskich nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej.

EVA FRÝDKOVÁ

Pregraduálna príprava učiteľov na spoluprácu s rodinou žiaka

Undergraduate teacher training to cooperate with pupils' families

The teacher is a coordinating and integrating factor dealing with many educational roles that are related not only to students but also to their parents. Teachers, parents and students are the most significant educational agents that are involved in the educational process of the student at school. Everyone plays his part. If any of the part becomes weaker, there is a risk that a desired educational effect will not arrive. Aims of the school and family are complementary and overlap in many cases. The prime mediator of the child's education and upbringing is, however, the family. In the educational process, the teacher is given a great part of autonomy therefore he/she becomes co-responsible for the child's education. To understand the responsibility, it is important to ask for quality cooperation between the family and school.

Nevertheless, the practice and empirical findings often show that many teachers are not prepared enough for cooperation with parents. This has resulted from empirical experience of many experts and professionals as well as from experience of many beginning teachers.

Keywords: preparation, teacher collaboration, parents responsibilities, programme

Úvod

Po demokratických zmenách v 90. rokoch sa v školách začala výrazne presadzovať humanizácia výchovy a vzdelávania, školy prestali byť izolovanými inštitúciami od rodiny a začali uplatňovať nové možnosti na vytvorenie vzťahu a vzájomné zblíženie sa s rodičmi žiakov. Z praxe však vyplýva, že zmeny

a nové trendy sa presadzujú s veľkými problémami a ich proces je pomalý. Medzi učiteľmi a rodičmi pretrváva vzájomná nedôvera, nedostatok rešpektu, obozretnosť pri komunikácii aj zaujatie obranného postoja. To znamená, že školám chýbajú premyslené stratégie, princípy, ale aj postoje na zmenu filozofie vo vzťahu k verejnosti. Domnievame sa, že jednou z príčin uvedených bariér môže byť, podľa skúseností učiteľov a výskumných zistení niektorých odborníkov, nedostatočná pregraduálna príprava učiteľov na spoluprácu s rodičmi žiakov.

Učiteľ a jeho profesia

Učiteľ a jeho profesia je predmetom záujmu odbornej i laickej verejnosti. Dokazujú to aj početné publikácie a štúdie v domácej i zahraničnej proveniencii. V českej pedagogike sa problematikou komplexnejšie zaoberajú Š. Střelec, J. Průcha, O. Šimoník a ďalší. Na Slovensku najmä B. Kasáčová, M. Černotová, B. Kosová, M. Sirotová a ďalší.

Český autor J. Průcha¹ upozorňuje na skutočnosť, že význam výrazu „učiteľ“ sa vo všeobecnosti javí natoľko zrejmy, že v odborných pedagogických prácach, ani v slovníkoch nie je väčšinou definovaný.

„Učiteľ je jeden zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu“².

Z medzinárodného hľadiska sa uvádza nasledujúca definícia učiteľa: „Učiteľia sú osoby, ktorých profesijná aktivita zahŕňa predávanie poznatkov, postojov a zručností, ktoré sú špecifikované vo formálnych kurikulárnych programoch pre žiakov a študentov zapísané do vzdelávacích inštitúcií“. Zvláštny dôraz sa kladie na skutočnosť, že kategória učiteľ zahŕňa len tých pracovníkov, ktorí priamo uskutočňujú vzdelávanie žiakov. Riaditelia škôl, ktorí nemajú vyučovací úväzok, nie sú započítaní medzi učiteľov³.

Podobne ako v iných povolaniach aj v učiteľskej profesii sa hovorí o kvalifikácii. Každý učiteľ by mal teda disponovať určitými predpokladmi na vykonávanie tohto povolania s určitým stupňom presnosti, zložitosti a námahy, a v žiadanej kvalite. Kvalifikácia učiteľov sa získava nielen prostredníctvom teoretických vedomostí získaných najmä v ich pregraduálnej príprave, ale najmä z praxe počas štúdia i po jeho absolvovaní. Učiteľ sa najmä v školskej praxi prejavuje ako odborník, ktorý v nej podľa S. Gálikovej-Tolnaiovej⁴ „prekračuje vlastný obsah a v zmys-

¹ J. Průcha, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002.

² J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, *Pedagogický slovník*, Praha 2003.

³ *Education at a Glance: OECD Indicators*, [in:] J. Průcha, *Učitel...*, s. 309–400.

⁴ S. Tolnaiová-Gáliková, *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obrate k psychagógii“ v súčasnej filozofii výchovy*, Bratislava 2007.

le svojho poslania i úloh získava zmysel pre nezaujatosť, ideál služby verejnosti a akademický étos vôbec”.

Z analýz študijných programov pedagogických i filozofických fakúlt je zrejmá tendencia venovať pozornosť najmä teoretickej príprave v oblasti spolupráce učiteľa s rodičmi žiakov. Jedným z negatív je, že príprava na spoluprácu učiteľov s rodičmi sa realizuje okrajovo prostredníctvom pedagogických disciplín (všeobecná pedagogika, teória výchovy, pedeutológia, rodinná výchova, a iné) a nevenuje sa jej väčšia pozornosť. Uvedomujeme si, že v súčasnosti je v študijných programoch zavedených množstvo predmetov a ich rozšírenie by sa mohlo javiť ako bezdôvodné, ale zabezpečenie väčšej pozornosti prostredníctvom samostatného predmetu, ktorý by umožňoval komplexnú prípravu na oblasť kooperácie rodiny a školy nielen v oblasti teoretických poznatkov, ale aj praktických zručností by mohlo byť podľa nášho názoru z hľadiska väčšej pripravenosti budúcich učiteľov podstatné. Vzájomné prepojenie a väzba teórie s praxou sa v príprave na kooperáciu učiteľa s rodičmi žiakov nerealizuje vôbec, alebo len v minimálnej miere.

T. Lewowicki⁵ vzťah teórie a praxe zhrnul slovami: „Všetci hovoríme so študentmi o tom, čo je pedagogika, ale nie o tom, ako aplikovať obsah tejto disciplíny v pedagogickej praxi a ako interpretovať skúsenosti zo školského terénu z hľadiska teórie”. Podobne by sme mohli opísať aj teoretickú a praktickú pregraduálnu prípravu študentov učiteľstva na kooperáciu s rodičmi žiakov. Hovoríme so študentmi o diagnostike rodinného prostredia, typológii rodičov, metódach a formách kooperácie, ale nie o tom, ako aplikovať obsah teoretických poznatkov v pedagogickej praxi.

„Osvojenie samotných teoretických poznatkov je pre osobnosť študenta dôležité iba vtedy, ak tieto poznatky dokáže ďalej využívať”⁶. Aplikáciou teoretických poznatkov a nevyhnutnou súčasťou pregraduálneho štúdia je pedagogická prax, ktorá je charakterizovaná ako súčasť prípravy učiteľov a vychovávateľov na pedagogických a iných fakultách. Jej hlavnými cieľmi sú: spájať teóriu a prax všetkých zložiek vysokoškolskej prípravy, uviesť budúceho učiteľa do podmienok reálneho školského prostredia a vyškoliť ho v činnostiach učiteľskej profesie. Za základné formy považujú náčuvy, samostatné výstupy, ich rozборы, mimotriedne a mimoškolské práce, aktívnu účasť na akciách školy⁷.

Súhrn spôsobilostí získaných nielen počas štúdia, ale predovšetkým praxou a skúsenosťami sa označuje pojmom kompetencie. Tak, ako to uvádza

⁵ T. Lewowicki, [pre:] O. Šimoník, *Pedagogická praxe*, Brno 2005.

⁶ M. Sirotová, *Vplyv netradičných vyučovacích metód na formovanie osobnosti vysokoškolského študenta – budúceho učiteľa*, [pre:] *Osobnosť vysokoškolského študenta – budúceho učiteľa*, Trnava 2005, s. 71–79.

⁷ J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, *Pedagogický slovník...*

V. Švec⁸, mal by nimi byť vybavený každý učiteľ, aby mohol efektívne vyučovať a vychovávať, ale i zdokonaľovať svoju pedagogickú činnosť.

Podľa V. Spilkovej⁹ tvorí pregraduálnu prípravu učiteľov rámec šiestich nasledovných kompetencií ako súčasť širokej profesionality učiteľa:

- psychodidaktická,
- komunikačná,
- organizačná a riadiaca,
- diagnostická a intervenčná,
- poradenská a konzultatívna,
- sebarefektívna.

Z uvedených kompetencií sú pre komunikáciu s rodičmi rozhodujúce najmä: komunikatívna, diagnostická, poradenská a konzultatívna, ktoré patria medzi interakčné zručnosti, odrážajúce sa vo vzájomných vzťahoch všetkých zúčastnených výchovno- vzdelávacieho procesu (učiteľ – žiak – rodič). Vo vzťahu k rodičom svojich žiakov predstavujú tieto kompetencie určité vedomosti a zručnosti. Schopnosť komunikovať je jednou z kľúčových kompetencií vo vzťahu k dospelým, v škole sa vzťahuje najmä k rodičom.

S. Střelec¹⁰ uvádza, že do súboru komunikatívnych zručností učiteľa patrí:

- zručnosť nadväzovať kontakt s rodičmi svojich žiakov,
- zručnosť vhodne informovať o výsledkoch svojich zistení jednotlivým rodičom alebo celej skupine rodičov,
- zručnosť riadiť diskusie s rodičmi žiakov,
- zručnosť odhadnúť interpretáciu svojho správania rodičom žiakov,
- zručnosť poskytovať požiadavky a inštrukcie k ich splneniu tak, aby vytvorili podmienky pre ich prijatie rodičmi,
- zručnosť presvedčiť rodičov o tom, že učiteľovi záleží na priaznivom edukačnom vývoji každého žiaka.

Schopnosť komunikovať s rodičmi a vytvoriť si s nimi vzťah patrí v učiteľskom povolání k najnáročnejším. Táto oblasť je komplikovanejšia najmä vtedy, ak praxi predchádzala nedostatočná pregraduálna príprava študentov učiteľských odborov. Z tohto aspektu je nevyhnutné posilniť prípravu učiteľov v tejto oblasti v rámci už existujúcich predmetov, resp. pedagogických disciplín, ale implementáciou predmetu špecificky zameraného práve na oblasť spolupráce učiteľov s rodičmi žiakov.

⁸ V. Švec, *Jakými kľúčovými pedagogickými dovednosťami by měl disponovat budoucí učitel? Zborník Přípravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy*, Olomouc 1998, s. 256–260.

⁹ V. Spilková, *Současné a perspektivní proměny vzdělávání učitelů primárních škol v ČR na pozadí západoevropského vývoje*, [in:] *Univerzitní vzdělávání učitelů. Zborník z konference*, Praha 1999, s. 23–30.

¹⁰ S. Střelec, *Kooperace v edukačních vztazích mezi učitelem a rodiči žáků*, [in:] S. Střelec, *Studie z teorie a metodiky výchovy I*, Brno 2007, s. 136–146.

Príprava budúcich učiteľov na spoluprácu s rodičmi

V nadväznosti na teoretické východiská sme v roku 2009¹¹ uskutočnili medzi študentmi prieskum. Pomocou odborného-metodického programu realizovaného v rámci už existujúceho vyučovacieho predmetu, zameraného na prípravu študentov na kooperáciu s rodinou žiaka, bolo našim cieľom dosiahnuť vplyvom zámerného pedagogického pôsobenia zmeny v názoroch a postojoch študentov na predmetnú oblasť.

Program pozostával zo šiestich stretnutí, trvajúcich približne 90 minút a po jeho ukončení bola študentom zadaná písomná úvaha, v ktorej bolo ich úlohou napísať názory a postoje na význam spolupráce rodiny a školy.

Pri tvorbe programu sme sa zamerali na rozvoj diagnostických a komunikačných kompetencií, ktoré považujeme z hľadiska spolupráce medzi rodinou a školou za dôležité. Inšpiroval nás najmä Metodický námet Školy dokorán¹², materiálmi Združenia Orava¹³ a publikáciou E. Suchožovej a V. Šándorovej¹⁴. Okrem nácviku zručností súčasťou stretnutí boli aj praktické aktivity, ktorých úlohou bolo popri uvoľnení, zábave a relaxácii poskytnúť študentom poznatky o partnerstve školy s rodinou žiaka. Aktivity študentov mali rôzne zameranie, napr.: písanie Listu rodičom, tvorba Nástenky pre rodičov, Kalendár pre rodičov, tvorba Etického kódexu rodičov vo vzťahu k učiteľom, plán práce triedneho učiteľa, zoznam metód spolupráce.

Získané názory študentov boli podrobené kvalitatívnej analýze. Výpovede študentov sme tematicky rozdelili na tri časti:

- vlastnosti učiteľov,
- bariéry spolupráce rodiny a školy,
- benefity spolupráce rodiny a školy.

Po absolvovaní seminárov, počas ktorých študenti získali teoretické vedomosti a praktické zručnosti ako komunikovať a spolupracovať s rodinou žiaka, vyjadrovali študenti názory a postoje z pozície budúcich učiteľov. Významnú úlohu však zohralo aj absolvovanie pedagogickej praxe, ktorá obsahom nadviazala i na činnosti na seminároch.

Výpovede týkajúce sa *vlastností učiteľa*, boli nasledovné:

- **tvorivý** – učiteľ by mal podľa študentov hľadať spôsoby ako zaujať rodičov a motivovať ich k spolupráci (*mal by byť tvorivý, hľadať možnosti a spôsoby*

¹¹ E. Frýdková, „Rodičia ako edukační partneri školy a príprava učiteľov na kooperáciu s rodinou žiaka”, Dizertačná práca vypracovaná pod vedením prof. PhDr. Viery Kurincovej, CSc., Nitra 2009.

¹² J. Jonesová, *Partnerstvo rodiny a školy*, Žiar nad Hronom: Škola dokorán, 2001.

¹³ Projekt Orava v praxi. Združenie Orava.

¹⁴ E. Suchožová, V. Šándorová, *Multikultúrne kompetencie učiteľa*, Prešov 2007.

- ako viac motivovať rodičov k spolupráci; mal by nejak ozvláštniť rodičovské združenia, napríklad pripraviť občerstvenie);*
- **ochotný** (*ak rodičia vidia, že učiteľka je ochotná, aj oni sú ochotnejší pomáhať a vo všetkom sú ústretovejší*);
 - **priateľský** – učiteľ by mal podľa názorov študentov pristupovať k rodičom priateľsky a milo (*na rodičov by mal pôsobiť príjemne; mal by byť k rodičom priateľský*);
 - **komunikačne spôsobilý** – učiteľ by mal byť schopný komunikovať s rodičmi na úrovni (*učiteľ by mal prispôbiť svoj slovník rodičom; učiteľ by mal vedieť rodičom poskytnúť potrebné informácie*);
 - **schopný a snažiaci sa zapojiť všetkých** – učiteľ musí byť schopný a ochotný zapojiť do činnosti všetkých rodičov bez ohľadu na ich socio-ekonomický status a etnikum (*učiteľ by nemal uprednostňovať tých rodičov, ktorí prispievajú škole sponzorskými darmi; učiteľ by nemal inak pristupovať k tým rodičom, ktorí sú chudobní; učiteľ by mal pristupovať ku všetkým rovnako, či je biely alebo róm*);
 - **vytvoriť pozitívnu atmosféru pri vzájomných stretnutiach** – študenti sa domnievajú, že učiteľ by mal dokázať vytvoriť pozitívnu klímu na rodičovských združeniach a iných podujatiach pre rodičov, ktorá je predpokladom úspešnej spolupráce a vytvorenia vzťahu rodina-škola.

Pred absolvovaním programu študenti prezentovali **benefity** vyplývajúce zo spolupráce rodiny a školy, najmä pre dieťa. Po jeho absolvovaní uvádzali výhody nielen pre dieťa, ale i pre rodiča, učiteľa a školu. Patria k nim nasledovné:

benefity pre dieťa:

Dieťa cíti oporu v škole, viac dôveruje učiteľovi, zlepšuje sa jeho výkon v škole. Dieťa sa lepšie rozvíja keď rodina a škola spolupracujú. Nedochoádza k rozporom vo výchove. Ak sa rodičia zaujímajú o vzdelanie detí, navštevujú školu a nijak pred dieťaťom neznehodnocujú prácu učiteľa, potom vytvárajú u dieťaťa pozitívny vzťah a postoj ku škole. Ak sa rodičia zapájajú do školských aktivít, vyvoláva to u dieťaťa väčší záujem o vzdelanie a všetky školské aktivity, ktoré s tým súvisia. Pokiaľ udržiavajú rodičia s učiteľom pozitívny, priamy a dobrosrdečný vzťah, môže to pozitívne ovplyvňovať aj dieťa a jeho postoj k učiteľovi. Berie ho ako partnera, pred ktorým má určitý rešpekt a voči ktorému má úctu, no tiež sa mu môže zdôveriť a vyžalovať;

benefity pre rodičov (zoradené podľa frekvencie)

- výhody pre rodičov súvisia najmä s lepšou informovanosťou o dieťati a škole:
- **informácie o deťoch** (*rodičia sa veľa dozvedia o svojich deťoch. Niektorí rodičia, keď sa dozvedia o svojom dieťati, že v niečom zaostávajú tak to berú zle, ale práve, keď je ten vzťah dobrý, tak ten rodič to berie inak a niečo pre to robia; ak dostáva rodič od školy informácie aké sú plány s jeho dieťaťom, aj rodič sa musí spokojne cítiť. Vie, že učiteľky rozvíjajú osobnosť jeho dieťaťa; rodič získa množstvo informácií o svojom dieťati, ako si počína v kolektíve; rodič vie, ako trávi jeho dieťa čas, má lepší prehľad o jeho schopnostiach*),

– **informácie o škole a jej aktivitách** (rodič by poznal prostredie, ktoré jeho dieťa navštevuje, videl by učiteľov, ktorí sa jeho dieťaťu venujú; rodičia budú vedieť aké programy majú v škole, napr. Mikulášska oslava, karneval a pod; rodič by vedel aké akcie škola pripravuje a do ktorých z nich sa môže zapojiť),

– **informácie o práci učiteľa** (rodič v spolupráci so školou ľahšie pochopí metódy výučby a preto efektívnejšie dokážu pomôcť svojim deťom; rodič bude vedieť do akých rúk denne – denne odovzdáva svoje deti, bude poznať plán práce triedneho učiteľa a jeho metódy výučby; rodičia môžu takýmto spôsobom lepšie pochopiť snahu a aktivity učiteľa; rodičia nezískavajú skreslené názory na učiteľa);

benefity pre učiteľov:

– **informácie o rodinnom prostredí žiaka** (učitelia by vedeli v akej rodinnej situácii sa deti ocinajú; učiteľ bude poznať rodinné zázemie detí, pretože iba tak ich môže pochopiť a pomôcť im; učiteľ sa dozvie o tom, z akého prostredia je dieťa, ako žije. Má možnosť lepšie ho spoznať a získať informácie napr. aj o jeho zdravotnom stave; má lepší pohľad do vnútra rodiny; učiteľ sa bude môcť lepšie vcítiť do dieťaťa, čo mu pomôže nielen pri hodnotení, ale taktiež si bude vedieť vytvoriť lepší obraz o dieťati. Nie každému dieťaťu totiž rodiny poskytuje všetko to, čo potrebuje),

– **väčšia dôvera zo strany rodičov** (rodičia budú vedieť, že dieťa je v dobrých rukách, budú učiteľovi viac dôverovať);

benefity pre školu:

– **lepšie priestory a materiálne vybavenie** (školy by boli lepšie zariadené; rodičia by boli ochotnejší spolupracovať napríklad pri maľovaní triedy; prostredníctvom finančných darov by sa mohli deti učiť v krajších priestoroch; medzi rodičmi by sa našlo viac sponzorov, ktorí by škole darovali nejaké pomôcky, alebo by umožnili niečo opraviť),

– **pomoc od rodičov** (škole by prospelo, keby vedeli, v čom a po akej stránke by jej mohol ten – ktorý rodič pomôcť; rodina môže prispieť svojimi nápadmi a názormi; vďaka spolupráci sa môžu medzi rodičmi nájsť sponzori, ktorí by umožnili deťom ísť na výlet).

Na základe kvalitatívnej analýzy písomných úvah študentov pred začatím a po ukončení odborného – metodického programu môžeme konštatovať, že u študentov nastal vedomostný a názorový posun. Prejavil sa okrem iného v zlepšení terminologickej obratnosti, v aplikácii nadobudnutých vedomostí do vyjadrení, v schopnosti pretransformovať teoretické poznanie do iných úvah o budúcej praxi.

Za najčastejšie príčiny nedostatočnej komunikácie a spolupráce považujú respondenti **nedostatok času** zo strany rodičov a ich nedocenenie významu kooperácie rodiny a školy. **Nedocenenie významu** spolupráce rodiny a školy podľa študentov často súvisí s časom, ktorý rodičia trávia v práci a so spôsobom výchovy dieťaťa. Častým negatívom, ktoré sa v písomných prejavoch študentov vyskytovali, bola nedostatočná alebo nevhodná **výchova dieťaťa** (rodičia rozmaznávajú svoje deti, a preto si deti myslia, že aj v škole si môžu dovoliť to, čo doma) a s tým súvisiaci nezáujem rodičov o školu a komunikáciu s triednym učiteľom. Je len samozrejmé,

že ich častým odporúčaním bolo zaujímať sa o prácu dieťaťa v škole (*rodič by mal nadväzovať kontakt so školou, pretože to hovorí aj o tom, či má záujem o študijné výsledky jeho dieťaťa a aj v jeho správaní; rodičia si môžu prezrieť práce svojich detí*), zaujímať sa o priestory školy, ktorú navštevuje ich dieťa a angažovať sa na spoločných akciách v škole (*deti majú radosť keď ich rodičia pomáhajú v škole; rodičia by sa mali zapájať aj do organizovania istých podujatí*). Iniciatíva vytvoriť vzťah medzi rodinou a školou by mala podľa študentov nepochybne vychádzať zo strany školy a učiteľa, pričom zdôrazňujú, že veľký vplyv na začínajúcu komunikáciu a spoluprácu má aj prístup a záujem rodičov spolupracovať so školou (*veľmi záleží aj na prístupe rodiča – od toho, aký má záujem spolupracovať so školou, či konkrétnym učiteľom; veľkú rolu zohrávajú rodičia. Niekedy sú to práve rodičia, ktorí túto spoluprácu ignorujú*). Z tohto hľadiska by mali byť učitelia tvoriví a ponúkať rodičom rozmanité aktivity, na ktorých by sa spolu s deťmi mohli zúčastniť a spoznať sa s učiteľom.

Význam spolupráce rodiny a školy považujú študenti aj po absolvovaní programu za potrebnú, veľmi dôležitú a nevyhnutnú. Bez absolvovanej pedagogickej praxe a skúseností, ale prostredníctvom sprostredkovaných informácií od rodičov a ľudí z ich okolia, hodnotia študenti spoluprácu rodiny a školy ako nedostatočnú, veľmi slabú, alebo žiadnu (*spolupráca rodiny a školy je na dosť slabej úrovni; spolupracujú podľa mňa málo; vzťah medzi rodinou a školou nie je žiadny; nie je harmonická*). Po našom pôsobení, ale najmä absolvovaní pedagogickej praxe sa názor študentov na úroveň spolupráce rodiny a školy zmenil.

Evidentné zmeny sú v porovnaní s názormi pred absolvovaním programu v názoroch študentov na spoluprácu medzi rodinou a školou v praxi (*keď sme boli na praxi, môj názor sa zmenil. Videla som, že rodičia spolupracujú so školou; Spolupráca školy a rodiny je na slabej úrovni, ale nie až tak, ako som si myslela predtým; zistila som, že väčšina rodičov sa naozaj zaujíma o to, ako sa ich dieťa správa v škole*), ale aj na kvantitu foriem spolupráce rodiny so školou (*môj názor sa zmenil v tom, že rodičia majú veľa možností na spoluprácu so školou, ale nie všetci to využívajú; predtým ako som absolvovala tento predmet, myslela som si, že spolupráca rodiny a školy spočíva len v rodičovských združeniach a prípadnej organizácii a materiálnej výpomoci pri nejakých podujatiach*) na typy jednotlivých rodičov spolupracujúcich s učiteľom (*zmenil sa môj postoj k chápaniu jednotlivých rodičov. Napr. aké môžu byť problémové rodiny, alebo typy matiek; aj keď dúfam, že sa s niektorými nikdy nestretnem*) a na benefity vyplývajúce z komunikácie a kooperácie školy s rodinou žiaka.

Ako sme to už vyššie uviedli, pred absolvovaním programu uvádzali študenti najmä tie výhody vyplývajúce zo vzájomnej komunikácie učiteľa a rodičov, ktoré sa bezprostredne týkali dieťaťa a rozvoja jeho osobnosti. V prácach po absolvovaní programu, ktoré študenti písali už z pozície budúceho učiteľa uvádzali aj benefity, ktoré sa týkali nielen dieťaťa, ale aj rodičov, učiteľov a školy (*keby každý rodič bol ochotný spolupracovať, tak by boli školy lepšie zariadené a deti by mali lepšiu možnosť sa vzdelávať; určite to má význam pre dieťa, rodiča aj učiteľa. Naučia sa vzájomne*

rešpektovať a pomáhať si pri výchove a vzdelávaní dieťaťa a zlepšovať tak podmienky pre dieťa; dieťa sa lepšie cíti ak vie, že na niečom, čo sa v škole dialo sa podieľal jeho rodič, ak sa rodičia zaujímajú o ich vzdelanie, návštevu školy a nejak pred dieťaťom neznehodnocujú prácu učiteľa, potom vytvárajú u dieťaťa pozitívny vzťah a postoj ku škole, väčší záujem o vzdelanie a všetky školské aktivity, ktoré s tým súvisia; učiteľ sa dozvie o tom, z akého prostredia je dieťa, ako žije, má možnosť lepšie ho spoznať, vie informácie napr. o jeho zdravotnom stave; rodič získa množstvo informácií o svojom dieťati, ako si počína v kolektíve; učiteľ má lepší pohľad do vnútra rodiny, vzťahov a situácie v rodine. Môže sledovať správanie dieťaťa v prítomnosti rodičov i na základe toho môže lepšie diagnostikovať dieťa; rodič ľahšie pochopí metódy výučby a preto dokáže efektívnejšie pomôcť svojim deťom).

Po pôsobení nastali zmeny aj v kvantite vedomostí študentov. Dokazujú to aj nasledovné výpovede: *zistila som ďalšie a nové formy spolupráce s rodinou. Predtým som nevedela toľko foriem a metód, len tie zaužívané a známe; po týchto seminároch som si uvedomila, aká je dôležitá spolupráca; mám pozitívny dojem zo seminára z Rodinnej výchovy, páčili sa mi praktické veci, ktoré sme robili na seminároch. Veľa sme sa toho naučili; dozvedela som sa, aké môžu byť problémové rodiny, alebo typy matiek. Tieto semináre mi pomohli v tom, že budem viac chápať rodičov a snažiť sa hľadať lepší prístup; predtým ako som absolvovala tento predmet, myslela som si, že spolupráca rodiny a školy spočíva len v rodičovských združeniach a prípadnej organizácii a materiálnej výpomoci pri nejakých podujatiach.*

Z analýzy úvah písaných po absolvovaní odborného- metodického programu vyplýva, že realizácia nášho programu zameraného na prípravu učiteľov kooperovať s rodinami žiakov má pozitívny vplyv na formovanie názorov a postojov študentov v predmetnej oblasti, ako aj na samotnú pripravenosť na uvedenú oblasť pedagogického pôsobenia. Aj keď našu prieskumnú vzorku nemožno považovať za reprezentatívnu, napriek tomu si dovoľujeme konštatovať, že výsledky aktivít so študentmi sú dostatočným dôkazom pre odporúčanie implementácie podobného vyučovacieho predmetu do prípravy budúcich učiteľov, resp. na využitie v inováciu štúdia učiteľského profesionálneho rastu.

Záver

Otázky vytvárania vzťahu rodiny a školy sú integrálnou súčasťou viacerých vied (psychológie, sociológie, matematickej, práva, pedagogiky, atď.). Dodnes však v rovine teoretickej i terminologickej existuje istá nejednotnosť a nejasnosť. Nejednotnosť súvisí nielen s angažovanosťou rodičov v škole (pri rozhodovaní, na vyučovaní, na aktivitách školy, atď.), ale aj s obsahom najfrekvencovanejšie používaných pojmov tak, ako sme to už naznačili v teoretickej časti našej práce.

Z našich empirických zistení vyplýva, že študenti i učitelia považujú spoluprácu za nevyhnutnú, dôležitú a samozrejme náročnú. Význam vzájomnej spolupráce a recipročnej výmeny informácií nepodceňujú, ale ich vedomosti a zručnosti z tejto oblasti budú na kvalitatívne vyššej úrovni, ak počas pregraduálneho štúdia absolvujú predmet primárne zameraný na vzťah rodiny a školy ako edukačných partnerov, alebo sa aspoň posilní príprava budúcich učiteľov v predmetnej oblasti už v rámci existujúcich predmetov.

TANYA RAVCHYNA

Ідея посередництва у контексті підготовки учителів

The idea of mediation in the context of teacher preparation

In the context of up-to-date educational transformations, a student becomes the main doer, active player in education, who recognizes the personal responsibility in learning, consciously organizes and regulates personal cognition, constructs personal knowledge, makes his own choices, and decisions. The role of a teacher also changes. In the context of constructivism, a teacher transforms from an informer, mentor and expert to a manager, mediator or intermediary.

A teacher is a mediator in education since he is responsible before the society and personality, and regulates the relationships between them. Preparing a teacher to be a mediator first means to organize the instruction where prospective specialists can observe and imitate the models of higher schoolteacher activity as an intermediary. Instead of informing and checking the students' knowledge the main task of a higher schoolteacher as a mediator is to organize their interaction with real objects and scientific information for guiding them in constructing personal understanding, and knowledge. Acting as a mediator a higher schoolteacher bases on the mechanism of human socialization such as coordinating the external influences and actions with the students' needs, interests, experience and internal peculiarities.

Keywords: higher schoolteacher-mediator, subjective position, pedagogical interaction, pedagogical influence, dialogue, teacher preparation

Сучасні освітні зміни в умовах розвитку демократичного, громадянського суспільства визначаються переходом від науково-технократичної, директивної, педагого-центристської парадигми до гуманістичної, гуманітарної, особистісно-центрованої, що передбачає повернення педагогічного процесу до людини, її потреб, визнання її права на свободу, самостійний шлях мислення. Головна увага

в навчальному процесі зосереджена на учневі, студентові як активному суб'єкті, головному діячі, який усвідомлює власну відповідальність в цьому процесі, свідомо організовує й регулює процес власного пізнання, самостійно конструює власні знання, набуває уміння й навички, здійснює вибори, приймає рішення. Головні акценти у такому процесі ставляться на розвиток вільного міркування, продуктивного мислення учнів, студентів, пошук ними власної істини, особистого розуміння шляхом критичного осмислення, експериментування, вправління у власних діях. У такому разі особистість орієнтується не на виконання завдань педагога, а на процес пізнання, вироблення особистісних світоглядних концепцій, знань, умінь й навичок.

У зв'язку з цим змінюється роль педагога у навчальному процесі, який перестає бути есіажем інформації, інструктором, ментором. Сучасні науковці все більше стверджують думку, що викладач відповідальний не лише за підготовку навчальних матеріалів і вибір змісту навчальної інформації, а за організацію навчального процесу, у якому учні, студенти набувають пізнавальний досвід, формують індивідуальний стиль мислення, усвідомлюють й розвивають власну ея-концепцію». Тому вагома роль педагога у навчанні залишається; проте, на протигагу традиційній освіті, він фасилітує діяльність учнів, студентів, забезпечує їм вільний підхід до розгляду й самостійного вирішення проблеми, підтримку й заохочення їхнього мислення, створює емоційну атмосферу й високий інтелектуальний фон в студентській групі¹.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях виокремлюють такі функції педагога як менеджер, режисер, посередник, фасилітатор, психотерапевт, який, не зважаючи на певні відмінності у значеннях, зорієнтований на організації системи, процесу для того, щоб учні, студенти мали змогу вільно й активно пізнавати, виробляти власне розуміння наукових теорій, особистісне бачення й вирішення професійних проблем тощо². Розглядаючи спрямованість навчально-виховного процесу на самоствердження і самореалізацію особистості, розвиток її критичного й творчого мислення, науковці неодноразово зосереджують увагу на людиноцентрованій позиції педагога, його партнерській, рівноправній взаємодії з учнями, студентами (О.Г. Асмолов, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, М.В. Кларін, В.В. Рибалка, В.В. Серіков, С.О. Сисоєва, І.С. Якиманська). Серед зарубіжних учених проблему посередництва у процесі педагогічної взаємодії з учнями, студентами зачіпають Дж.

¹ К.Р. Роджерс, *Взгляд на психотерапию. Становление человека* (пер. с англ.) «Прогресс», «Универс» 1994, с. 358–375.

² А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский, *Креативная педагогика и психология: Учебное пособие*, „Академический проект” 2004, с. 105.

Дьюї, К. Роджерс, П. Фрейре, Р. Фойерштайн. За мету нашої статті ми ставимо обґрунтування суті й особливостей посередницької діяльності викладача вищої школи у процесі підготовки майбутніх вчителів, що сприяє формуванню у них умінь організації недирективної, рівноправної взаємодії з учнями.

Аналіз суспільного покликання педагога, його функцій щодо збереження духовних цінностей, а також значення для розвитку особистості засвідчує його вагому роль як посередника між соціальними нормами, науковими знаннями, соціальними впливами й потребами, бажаннями, набутим досвідом діяльності, внутрішніми чинниками поведінки молодшої людини. Ця роль педагога зумовлена соціальними функціями освіти, а тому його обов'язком перед суспільством, оскільки процеси виховання й навчання, на які спрямована його професійна діяльність, є механізмами регулювання взаємин між суспільством й особистістю. Водночас з огляду професійного призначення педагог зобов'язаний скерувати молоду людину у процесі навчання й виховання, допомогти їй оволодіти науковими й соціальними знаннями, вміннями й навичками, надати необхідну підтримку. Тому педагог несе взаємну відповідальність. З одного боку, він виконує вимоги суспільства щодо формування молодшої людини, розкриваючи перед нею інтереси суспільства, соціальні цінності, норми, готуючи її до соціальної взаємодії, професійної діяльності. З другого боку, він допомагає їй у набутті соціального й професійного досвіду, подоланні суперечностей у процесі взаємодії з соціальним середовищем, виконанні громадянських обов'язків. Відхилення в ту чи іншу сторону зумовлює деформацію суспільного життя особистості або її розвитку.

У зв'язку з вагомою соціальною функцією педагога зумовлений на кожному етапі педагогічного процесу діяти як посередник, намагаючись, з одного боку, виконати покладені на нього суспільством завдання, а з другого – узгодити наукову інформацію, навчальну діяльність з життєвими та професійними цілями, потребами, інтересами молодшої людини, сформувати у неї позитивну мотивацію пізнання, особистісне ставлення до соціальних цінностей. Якщо проникнути в суть професійної діяльності педагога, то стає зрозуміло що його істинне призначення – не втиснути особистість у жорсткі рамки соціальної поведінки, а показати їй перспективи життя, майбутньої професійної діяльності, розкрити суть суспільної формації та громадянські функції кожної людини. Головно для педагога скерувати діяльність особистості у певному напрямі, коректувати її активність, забезпечуючи прийнятність поведінки для

суспільства³. Фактично, праця педагога – це праця взаємодії, спілкування з особистістю, в процесі якої він допомагає їй усвідомити зовнішні й внутрішні вимоги, узгодити їх, самостійно прийняти рішення щодо доцільних дій.

Сучасна система підготовки майбутнього вчителя передбачає формування у студентів психологічної, теоретичної та практичної готовності до окресленої педагогічної взаємодії – партнерської, посередницької, узгодженої з внутрішнім світом учнів. У процесі навчання майбутніх педагогів необхідно долати стереотипи «банківської», за визначенням П. Фрейре, моделі освіти, за якою вчитель є вкладником повідомлень в голови учнів, а вони – депозитарії, які терпляче приймають інформацію, розкладають по полицкам, зберігають, а потім її відтворюють⁴. Підготовка вчителя до виконання посередницьких функцій значно залежить від організації навчального процесу у вищій школі, у якому майбутні фахівці спостерігають, наслідують моделі педагогічної діяльності викладачів у зазначеному напрямі. Головне завдання викладача як посередника виявляється в організації взаємодії майбутніх учителів з реальними педагогічними об'єктами, науковою інформацією, скеруванні їх до пошуку власного розуміння цих явищ, конструювання індивідуалізованих фахових знань, світоглядних концепцій, особистісних цінностей, набуття умінь пізнавальної діяльності, соціальної й педагогічної взаємодії.

Важливість і суть діяльності педагога як посередника пояснюється природними особливостями соціалізації особистості. Як зазначає російський психолог Виготський Л.С., будь-який зовнішній, соціальний вплив на розвиток молодої людини є опосередкованим і його результативність залежить від ставлення особистості до цих дій, що визначається її набутим соціальним досвідом. Відповідно, виховання й навчання не зводиться до наповнення молодої людини знаннями й підпорядкування її поведінки соціальним нормам⁵. Педагогічний вплив стає результативним за умови організації взаємодії з особистістю, у процесі якої дії педагога відповідають її потребам, інтересам, набутому досвіду, а тому стимулюють активність у напрямі вдосконалення поведінки. Отже з метою формування особистості вчителя у системі педагогічної освіти викладач повинен діяти як посередник, тобто узгоджувати педагогічні впливи з внутрішніми особливостями, прагненнями, досвідом студентів; державні освітні стандарти

³ О.Н. Козлова, *Введение в теорию воспитания. Пособие для преподавателей*, Интерпракс 1994, с. 141.

⁴ П. Фрейре, *Педагогика пригноблених* (пер. с англ.), Юніверс 2003, с. 54.

⁵ Л.С. Выготский, *Педагогическая психология*, 1991, с. 85.

з їхніми потребами, професійними намірами; наукову інформацію, теорії, підходи, концепції з життєвим досвідом, набутими знаннями, уміннями студентів; соціальні норми, моральні, громадянські цінності з особистісною позицією молодої людини. У підсумок зазначимо, що саме організація навчання як спілкування, діалогу складає підвалини посередницької діяльності викладача, дає йому змогу обирати доцільні дії для досягнення розуміння студентами об'єктів пізнання, скерування їх до творення знань, набуття умінь⁶. Діяльність викладача як посередника має значні переваги для становлення майбутнього вчителя. У цій ролі він здійснює постійний супровід студентів, скеровує й підтримує їх на шляху вільного міркування, подолання сумнівів, формування самостійної думки, незалежних висновків, вироблення особистісної педагогічної позиції. Саме такий підхід сприяє розвитку позитивної мотивації навчання майбутніх фахівців, умінь самоорганізації й саморегуляції професійного навчання й становлення.

Посередницька діяльність викладача охоплює такі ключові дії в організації навчального процесу, що сприяють формуванню суб'єктної позиції студентів у набутті професійної компетентності:

1. *Визначення мети навчально-пізнавальної діяльності, перспектив розвитку.* На кожному етапі процесу навчання викладач спрямовує студентів до уточнення чому, для чого та які навчально-пізнавальні дії вони виконують; якого результату вони досягнуть та які професійні компетенції вони опанують унаслідок досягнень.
2. *Налагодження зв'язку між новою інформацією та набутим досвідом студентів.* Огляд нових понять, наукових ідей, теорій на підставі набутих знань, пошук асоціацій між новим і відомим сприяє розвитку розумінню студентів. Викладач, апелюючи до досвіду студентів, стимулює їх до інтерпретації критеріальних ознак наукових понять, положень, усвідомленню неточностей та розбіжностей між відомими й відкритими для себе знаннями, переосмисленню наявного досвіду на підставі здобутих ідей.
3. *Залучення студентів до виконання когнітивних дій з метою пізнання, набуття умінь, навичок.* З метою вироблення студентами особистісних знань викладач скеровує їх до виконання розумових дій згідно з конкретними когнітивними стратегіями як інструментами інтелектуальної діяльності у процесі виконання

⁶ Л.В. Кнодель, *Педагогіка вищої школи: Посіб. для магістрів*. Вид. А.В. Паливода, 2008, с. 121.

- різних видів діяльності, що дає їм змогу виробляти індивідуальний стиль мислення, власну позицію⁷
4. *Організація навчання відповідно до професійного, соціокультурного контексту.* Викладач залучає студентів до обговорення й вирішення актуальних для педагогічної діяльності й особистісного розвитку проблем, виконання автентичних завдань, пов'язаних з професійною діяльністю вчителя; скеровує до вироблення педагогічних знань, умінь на підставі аналізу реальних педагогічних ситуацій, досвіду конкретних учителів як представників різних культур.
 5. *Забезпечення психологічно-комфортного, продуктивного освітнього середовища.* Викладач разом зі студентами визначає принципи міжособистісної взаємодії на засадах поваги, толерантності, довіри до кожного, правила поведінки у навчальному процесі, досягає домовленості щодо їхнього виконання; об'єднує студентів у єдину спільноту навчання, стимулює їх до взаємообміну думками, цінностями, конструктивного розв'язання суперечностей у різних поглядах, пошуку спільного бачення педагогічних проблем; визначає процедуру кожного виду навчально-пізнавальної діяльності студентів, зосереджує їхню увагу, скеровує дії на кожному етапі.
 6. *Дотримання міри втручання у процес навчання студентів.* Викладач дотримується відносної нейтральності у процесі організації навчання; зберігає нейтральність щодо втручання в особисті міркування, рішення, висновки студентів, проте наполягає на уточненні, конкретизації, аргументуванні власних ідей; спонукає студентів до особистого вибору, вияву власного стилю мислення, самостійного прийняття рішень; не нав'язує власні ідеї, думки, з якими студенти не погоджуються, проте виокремлює прогалини, що суперечать науковим законам, дослідженням, сучасним відкриттям; несе відповідальність за дисципліну, порядок у навчальному процесі, якщо правила поведінки зрозумілі студентам, прийняті ними та не порушують їхніх прав, не принижують гідність особистості.
 7. *Організація навчання як міжособистісної взаємодії викладача і студентів.* Усі питання у процесі навчання вирішують викладач і студенти шляхом рівноправної, партнерської взаємодії, виявом якої є діалог. Викладач організовує діалог як взаємообмін учасників процесу власними думками, під час

⁷ Ги. Лефрансуа, *Прикладная педагогическая психология*, – СПб.: прайм-Еврознак, 2005, с. 147.

якого скеровує майбутніх фахівців на виконання вербальних і практичних дій відповідно до визначеної мети, уникаючи засуджень й особистісних оцінок; залучає студентів до різних видів навчально-пізнавальної діяльності (парної, групової, колективної) для пошуку власного розуміння, вироблення особистісних знань і позиції; застосування різних форм міжособистісної взаємодії сприяє набуттю студентами досвіду соціальної поведінки, встановленню й розвитку позитивних взаємин та взаємообміну власними думками.

8. *Забезпечення активної, суб'єктної позиції студентів у процесі навчання.* Відповідно до дидактичної мети викладач застосовує різні стратегії, моделі, методи навчання для вияву студентами активності, суб'єктної позиції, самовираження. Студенти займають й розвивають позицію активного суб'єкта у навчанні за умови, якщо самостійно, критично й творчо мислять, здійснюють власний вибір, приймають самостійні рішення.
9. *Організація зворотного зв'язку.* Викладач регулює навчальний процес, модифікує методи, види навчально-пізнавальної діяльності відповідно до досягнень студентів, їхніх потреб, інтересів; на кожному етапі процесу навчання повідомляє студентам оцінні судження про реальні успіхи, досягнення, перспективи розвитку; стимулює студентів до рефлексії власних пізнавальних дій, особистісного ставлення до наукових знань, особистих вражень від діяльності.

Зрозуміло, що підготовка майбутніх вчителів до виконання функцій посередника у навчально-виховному процесі охоплює оволодіння необхідними педагогічними знаннями та вміннями виконувати різні види педагогічної діяльності. Насамперед, організація діалогу, його змісту й форми відкриває змогу для оволодіння відповідними науковими поняттями, визначенню й розвитку особистісного ставлення студентів до окресленої проблематики, виробленню педагогічної позиції. Моделювання викладачем різноманітних педагогічних ситуацій, забезпечення соціокультурних, професійних контекстів спонукає студентів виявляти активне мислення, вирішувати актуальні соціальні й особистісні проблеми, відчувати власну причетність до навчального процесу й відповідальність, розвивати власні здібності.

Для формування у майбутніх учителів умінь посередницької діяльності викладач застосовує різноманітні активні й інтерактивні методи, види індивідуальної, парної, групової й колективної роботи студентів, з допомоги яких вони навчаються скеровувати учнів до пошуку асоціативних зв'язків між новою інформацією й набутим досвідом, організовувати навчальну інформацію у системі, спрямовувати

школярів до вияву власного розуміння явища, формулювання власних висновків. Вагоме значення має вправлення майбутніх учителів у проведенні діалогу, зокрема навчання постановки різних видів питань залежно від конкретної дидактичної мети. З метою формування умінь організації дискусії доцільно навчати студентів проводити медіацію, у процесі якої учні долають непорозуміння, вирішують суперечності між різними поглядами.

Отже, діяльність викладача як посередника в організації процесу навчання у вищій школі зумовлена його соціальними функціями, психологічними особливостями навчально-виховного процесу як опосередкованого впливу на особистість, від власної активності якої залежать позитивні зміни у її розвитку. Виконання викладачем функцій посередника у процесі підготовки вчителя забезпечує відповідні моделі для наслідування, а також необхідні умови для професійного становлення майбутніх фахівців, вироблення особистісних педагогічних знань, позиції, умінь й навичок.

LARYSA KOVALCHUK

Педагогічні здібності як інтегрований чинник формування культури професійного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін

Pedagogical abilities as an integrated factor of culture formation of professional thinking of future teachers of sciences

Culture of professional thinking of the teacher characterizes the formation of the complete system of professional knowledge, skills, arranging, valuable orientations, set competences of the teacher. It testifies of spiritual riches of the teacher, refinement, accuracy, beauty, logicity of her thought, flexibility, effectiveness, criticality and creativity of thinking etc. From this point of view, the development of pedagogical abilities of the future teacher of sciences becomes of special importance in the process of her theoretical and practical preparation to professional activity.

On the basis of retrospective analyses of psychological and pedagogical works and carried out scientific research a number of pedagogical abilities development of which ensure the formation of pedagogical culture of the future teacher of sciences is considered. Pedagogical conditions are shown and grounded; stages of development of pedagogical abilities of students in the system of university education are defined.

From the position of axiological, activity, cultural, systematic and other methodological approaches the model of development of pedagogical abilities as an integrated factor of culture formation of professional thinking of future teachers of sciences is worked out.

Keywords: abilities, pedagogical abilities, culture, thinking, culture of thinking, culture of professional thinking of the teacher

Вступ

Сьогодні, в умовах швидкоплинних економічних, політичних, соціокультурних процесів, пріоритетним напрямом розвитку освіти є формування активної творчої особистості, здатної до самоосвіти, самоактуалізації, самовираження, самовдосконалення, самореалізації тощо. “Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті” визначено *мету державної політики* щодо розвитку освіти, яка “полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя”¹. У цьому важливому документі наголошується на тому, що “державна повинна забезпечувати формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості”².

Без здібного, добре підготовленого, творчого вчителя, який є організатором педагогічного процесу, пізнавальної діяльності тих, кого він навчає і виховує, неможливе формування творчої особистості школяра, молодшої людини. Отже, йдеться про те, що вчитель як суб’єкт педагогічної творчості сам має бути творчою особистістю, яку характеризує високий рівень педагогічної культури і професійної майстерності, оригінальність і нестандартність мислення, спрямованість на активну інноваційну діяльність тощо. З огляду на це проблема формування педагогічних здібностей студентів є однією з ключових у підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності.

Мета нашого наукового пошуку полягає у теоретичному осмисленні сутності проблеми розвитку педагогічних здібностей як інтегрованого чинника формування культури професійного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін.

Головні *завдання дослідження*:

1. теоретично осмислити категоріальну сутність ключових понять дослідження;
2. визначити педагогічні умови та етапи розвитку педагогічних здібностей студентів у системі університетської освіти;
3. розробити модель розвитку педагогічних здібностей як інтегрованого чинника формування культури професійного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін;

¹ Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, „Освіта України” 2002, 23 квіт (№ 33), с. 4.

² Там само, с. 5.

4. експериментально перевірити ефективність впровадження у навчальний процес вищої школи запропонованої моделі.

Культура професійного мислення педагога як проблема наукового пошуку

Культура професійного мислення є однією з найважливіших характеристик фахівця, його інтелектуальних здібностей, пов'язаних з розвитком мислення, уяви, сприйняття, пам'яті та інших психічних процесів. Сформованість культури професійного мислення педагога залежить як від рівня його загальної культури, так і від рівня професійної (педагогічної) культури. З огляду на це, сутність цього феномену пропонуємо розглянути через призму взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих понять у такій послідовності:



М. Семчишин у праці “Тисяча років української культури” зауважує, що “поняття “культура” складне і багатогранне, і не легка справа його здефініювати. В першу чергу воно належить до складних філософських понять так, як і само життя, якого вона є своєрідним рефлексом. Чимало філософів давніших і новітніх часів цікавилися цим питанням, стараючись визначити й охопити в означену систему увесь складний процес удосконалення світу довкола нас і світу в нас самих, творення і плекання цінностей духовного і матеріального характеру”³.

За визначенням Г. Васяновича і В. Онищенко, **культура** — це:

- *філософська категорія, яка застосовується для визначення творчої діяльності особистостей, спрямованої на створення, збереження, розповсюдження, обмін і використання сукупності матеріальних і духовних цінностей суспільства, які служать усебічному розвитку самої особистості*⁴;
- *універсальний спосіб творчої самореалізації людини через прагнення*

³ М. Семчишин, *Тисяча років української культури: Історичний огляд культурного процесу*, „Друга Рука” 1993, с. XXI.

⁴ Г. Васянович, В. Онищенко, *Ноологія особистості: Навч. посіб. для студентів і викладачів*, Львів 2007, с. 116–117.

розкрити і утвердити зміст людського життя у співвідношенні його зі змістом існуючого⁵.

Ми погоджуємося з думкою вчених, що в такому сенсі культура є тим змістовним світом, який надихає людей і поєднує їх у спільноту (націю, релігійну громаду, професійну групу тощо). Цей змістовний світ через творення цінностей кожного часного суспільства передається з покоління в покоління і визначає спосіб буття і світовідчуття людини як активного суб'єкта культури, творця і носія цінностей культури.

У суспільстві вчитель завжди виступає носієм цінностей культури, а тому він повинен мати високий рівень загальнолюдської і педагогічної культури. Такий учитель зможе виховувати молодь в душі високої духовної культури: любити рідний край; з повагою ставитися до інших людей; знати і берегти традиції, звичаї та обряди свого народу; поважати культурні традиції народів, які живуть поруч, виявляти великий інтерес до поетичних і прозових творів, музики, фольклору, живопису, театрального та інших видів мистецтва тощо. Про такого вчителя кажуть, що він є зразком людини високої культури.

За визначенням М. Ярмаченка, “**педагогічна культура** — це інтегративна сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей, професійних знань і умінь, необхідних для успішної навчальної та виховної роботи”⁶.

Педагогічну культуру ми розглядаємо як оволодіння вчителем сукупністю різновидів культури, гармонійне поєднання яких характеризує його Я-концепцію, рівень особистісного розвитку, професійного становлення, ступінь самореалізації у педагогічній діяльності. На нашу думку, структуру педагогічної культури вчителя складають такі *компоненти (підструктури)*: культура професійного мислення, культура мовлення, культура почуттів, культура поведінки, культура зовнішнього вигляду, культура здоров'я, інтелектуальна культура, інформаційна культура, рефлексивна культура, емпатійна культура, діагностична культура та інші види культури.

Предметом нашого наукового пошуку є система формування культури професійного мислення майбутнього педагога в умовах ступеневої освіти. У контексті розв'язання завдань дослідження розглянемо дефініцію поняття “*культура мислення*”, що дасть нам змогу глибше зрозуміти сутність головного ключового поняття (“*культура професійного мислення педагога*”).

Культуру мислення визначають як сукупність формально-логічних, мовних, змістовно-методологічних і етичних знань, умінь і навичок, що виявляються в інтелектуальній діяльності людини. Від них залежать

⁵ Там само, с. 100.

⁶ *Енциклопедія освіти*, ред. В.Г. Кремь, Юрінком Інтер 2008, с. 641.

процеси соціалізації особистості, її професійні успіхи і творчі досягнення. Культура мислення дозволяє раціонально ставити і вирішувати як свої життєві, так і громадські завдання, давати адекватну оцінку собі і всьому, що оточує людину⁷.

В. Буряк вважає, що “**культурою мислення** викладача, яка виявляється у процесі вирішення завдань, є здібність до навчання, узагальнення, накопичення досвіду (знань і навичок) та адаптація до умов, що змінюються”⁸. Вчений зазначає, що “саме адаптація, адекватна цим умовам, характеризує ефективність “прийому та оброблення інформації” як високого рівня культури мислення людини. Завдяки цим якостям мислення викладач може вирішувати різноманітні завдання, а також легко перебудовуватися з вирішення одного завдання на інше”⁹.

Під **культурою професійного мислення педагога** ми розуміємо *інтегроване утворення*, яке характеризує індивідуальні особливості його мислення, рівень мисленнєвої діяльності, ступінь розвитку різновидів і властивостей мислення, мистецтво оперування формами мислення та застосовування мисленнєвих операцій, і є показником сформованості професійної культури педагога, його здатності пізнавати та перетворювати явища педагогічної дійсності.

Сутність цього феномена, його структурну організацію, формування у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін пропонуємо розглядати на засадах комплексу методологічних підходів (аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного, культурологічного, особистісно орієнтованого, синергетичного, системного та ін.). Теоретичне осмислення досліджуваної проблеми дало змогу з’ясувати такі **аспекти**:

- культура професійного мислення є результатом педагогічної діяльності, її продуктом;
- культура професійного мислення є якісною характеристикою особистості вчителя.

Це різнопланове, багатогранне, динамічне й поліфункціональне явище. Як *результат і продукт педагогічної діяльності*, культура професійного мислення педагога характеризує ціннісні орієнтації та установки вчителя природничих дисциплін, рівень його професійної компетентності. Вона також свідчить про рівень розвитку різних видів мислення (теоретичного, практичного, аналітичного, критичного,

⁷ Педагогика: Большая современная энциклопедия, сост. Е.С. Рапацевич, Современное слово 2005. с. 272.

⁸ В. Буряк, *Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис*, „Вища школа” 2010, № 3–4, с. 19.

⁹ Там само.

словесно-логічного, творчого та ін.), вміння оперувати поняттями, правильно вибудовувати систему суджень і умовиводів тощо.

Специфічним проявом культури професійного мислення є здатність мислити адекватно педагогічній ситуації, формування певного образу мислення вчителя природничих дисциплін, культури почуттів, спілкування, мовлення, поведінки тощо. Виступаючи *якісною характеристикою особистості*, Культура професійного мислення педагога виявляється в досягненні певного рівня професіоналізму, освіченості, вихованості. Вона свідчить про духовне багатство вчителя, про витонченість, вишуканість, точність, красу, логічність висловлюваної ним думки, гнучкість, оперативність, критичність, креативність мислення тощо.

У формуванні культури професійного мислення студента важливо враховувати наявність у молодого людини якостей, необхідних для успішного оволодіння педагогічною професією. Зокрема, такими якостями виступають здібності. З огляду на це, окреслена проблема стане наступною ланкою нашого дискурсу.

Розвиток педагогічних здібностей студентів в умовах університетської освіти

Здібності є складною внутрішньою здатністю людини відповідати тим вимогам, які ставить перед нею діяльність. Вони спираються на багато інших властивостей (життєвий досвід, засвоєні знання, набуті вміння та навички тощо).

Аналіз літературних джерел за темою дослідження засвідчує неоднозначність підходів науковців до трактування сутнісних ознак здібностей, їх класифікації, шляхів розвитку тощо. Так, **здібності** (за С. Гончаренком) — це “стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності” (у педагогіці)¹⁰. Дещо ширше розглядає це поняття С. Максименко. Вчений визначає **здібності** як “індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного здійснення певної діяльності й визначають відмінності в оволодінні необхідними їй знаннями, вміннями, навичками” (у психології)¹¹.

Здібності, як властивості індивідуальності, мають складну багаторівневу природу. Значний інтерес для нашого дослідження представляють погляди на ієрархічну структуру здібностей (Г. Айзенк, Г. Костюк, П. Мясойд, В. Чудновський, С. Рубінштейн та ін.), що виявляється на трьох **рівнях**:

¹⁰ С.У. Гончаренко, *Український педагогічний словник*, Либідь 1997, с. 114.

¹¹ *Загальна психологія: Підручник*, ред. С.Д. Максименка, Форум 2000, с. 287.

- *органічному* (ці властивості є біологічними, генетично зумовленими задатками здібностей);
- *індивідному* (це власне здібності, які розвиваються в процесі різноманітних видів діяльності і залежать від умов соціального середовища);
- *особистісному* (це психологічний вимір здібностей, пов'язаний з вибором і здійсненням людиною свого життєвого шляху, що характеризує її ставлення до здібностей як до засобу реалізації певного способу життя).

У полі зору багатьох психологічних та педагогічних досліджень завжди перебувала проблема педагогічних здібностей майбутніх учителів. **Педагогічні здібності** (за С. Гончаренком) — це “сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення”¹².

Формування культури професійного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін забезпечує низка педагогічних здібностей, зокрема:

- *інтелектуальні* (за наявності цих здібностей учителю притаманні розвинуте наукове психолого-педагогічне мислення, добре розвинута інтуїція, глибокі та ґрунтовні професійні знання тощо);
- *дидактичні* (ці здібності виявляються в умінні вчителя чітко, доступно, цікаво, науково, логічно викладати учням навчальний матеріал, проводити досліди, використовувати різноманітні методи, прийоми, засоби і форми організації навчання тощо);
- *організаторські* (ці здібності дають змогу вчителю організовувати власну навчально-методичну роботу і науковий пошук, а також навчально-пізнавальну діяльність учнів, захоплювати їх різними видами самостійної роботи тощо);
- *комунікативні* (такі здібності характеризуються потребою вчителя у спілкуванні, здатністю легко налагоджувати контакт з учнями, викликати у них позитивні емоції й почуття задоволення від спілкування);
- *дослідницькі* (ці здібності сприяють розвитку вмінь вчителя вивчати і досліджувати педагогічні об'єкти, явища, факти та процеси, розробляти методику вивчення окремих тем чи розділів, а також методику впровадження сучасних технологій навчання у процесі вивчення природничих дисциплін);
- *науково-пізнавальні* (сукупність цих здібностей дає змогу вчителю використовувати досягнення науки у практиці, оперативно оволодівати новою інформацією з різних джерел —

¹² С.У. Гончаренко, *Український педагогічний словник...*, с. 135.

психолого-педагогічної та професійно-методичної літератури, мережі Інтернет та ін.);

- *перцептивні* (лат. *perceptio* — сприймання, пізнання) — це здібності, які передбачають педагогічну проникливість, спостережливість, уважність, педагогічну інтуїцію вчителя, його здатність проникати у внутрішній світ своїх вихованців, сприймати і розуміти їх тощо;
- *сугестивні* (лат. *suggestio* — навіюю) — це здібності, що ґрунтуються на здатності вчителя, використовуючи різні методи і прийоми педагогічного впливу створювати у школярів позитивну мотивацію до активної навчально-пізнавальної, дослідницької та інших видів діяльності;
- *рефлексивні* (лат. *reflexio* — відображення) — це здібності, що ґрунтуються на здатності вчителя до критичного мислення, пізнання самого себе як професіонала і свого внутрішнього світу, аналізу власних думок та переживань у зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю, усвідомлення того, як його сприймають і оцінюють учні, колеги й інші люди.

Ми погоджуємося з думкою О. Федик, яка слушно акцентує увагу на тому, що “важливою особливістю слід вважати те, що між здібностями, з одного боку, і знаннями й вміннями — з другого, існує тісний діалектичний зв'язок: для оволодіння знаннями завжди потрібні певні здібності, а сам процес формування останніх передбачає засвоєння адекватних знань і вмінь”¹³.

Беручи за основу особливості реалізації знань і вмінь, можна виокремити два **рівні** розвитку педагогічних здібностей:

- *репродуктивний (відтворювальний)* рівень здібностей, що характеризується високою здатністю людини використовувати на практиці знання і вміння, оволодівати різними видами діяльності;
- *творчий* рівень здібностей, що дає змогу на основі наявних знань і вмінь створювати нові, оригінальні продукти діяльності (наприклад, вчитель природничих дисциплін впроваджує інноваційні технології навчання тощо)¹⁴.

Отож розвиток педагогічних здібностей майбутнього вчителя природничих дисциплін набуває особливої значущості у процесі його теоретичної і практичної підготовки до професійної діяльності. На нашу думку, у вирішенні цієї важливої проблеми слід спиратися на різні

¹³ О. Федик, *Здібності як об'єкт психологічного аналізу*, „Психологія і суспільство” 2002, № 1, с. 29.

¹⁴ О. Ковальчук, С. Когут, *Основи психології та педагогіки*, [в:] *Навчальний посібник*, ред. Л. Ковальчук, Львів 2009, с. 372.

методологічні підходи (особистісний, культурологічний, діяльнісний, системний та ін.).

Застосування *особистісного* підходу актуалізує розуміння індивідуальних особливостей особистості молодої людини як неповторної цінності, потребу розвитку особистісних і професійних рис майбутнього вчителя природничих дисциплін, його здібностей, що забезпечуватиме в подальшому успіх у педагогічній діяльності.

Культурологічний підхід сприяє культурологізації вищої освіти, знімає вузько-наукову зорієнтованість її змісту і принципів побудови навчального плану, розширює культурологічні основи і зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Застосування *діяльнісного* підходу зорієнтовано на розвиток педагогічних здібностей студентів, оволодіння різними способами мислення, формування культури професійного мислення у процесі засвоєння молоді людиною різних видів майбутньої педагогічної діяльності (діагностичної, організаційної, практичної, комунікативно-стимулюючої та ін.), засобів і способів її здійснення тощо.

Системний підхід дає змогу розглядати розвиток педагогічних здібностей у контексті формування культури професійного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін як відкрити систему, що складається із взаємопов'язаних підструктур, елементів тощо.

У процесі дослідження проблеми нами визначено *педагогічні умови* розвитку педагогічних здібностей студентів у системі університетської освіти:

1. Чітке цілепокладання, мотивація та стимулювання навчальної діяльності студентів;
2. Відбір змісту навчального матеріалу та розроблення навчально-методичного забезпечення;
3. Моделювання культурно-освітнього середовища на різних рівнях: *мікрорівні* (у процесі вивчення студентами окремих педагогічних, професійно-зорієнтованих дисциплін), *мезорівні* (на рівні кафедри, факультеті), *макрорівні* (на рівні вищого навчального закладу);
4. Ґрунтовна теоретична і практична підготовка до професійно-педагогічної діяльності, залучення студентів до дослідницької діяльності.

У розвитку педагогічних здібностей студентів природничих факультетів (біологічного, географічного, фізичного, хімічного) умовно можна виділити три *етани*. Перший етап – *організаційно-підготовчий етап* за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”. На цьому етапі навчання студенти першого – третього курсів у процесі вивчення професійно-зорієнтованих дисциплін, культурології, педагогіки і психо-

логії оволодівають фундаментальні основи природничих і математичних дисциплін, основ психології та педагогіки тощо.

На другому етапі (*етап базової підготовки* за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”) студенти четвертих курсів природничих факультетів під час вивчення педагогічних дисциплін (“Основи педагогічної майстерності” і “Методика викладання в загальноосвітній школі”) осмислюють сутність педагогічної діяльності, педагогічної культури, оволодівають основами педагогічної майстерності. У процесі вивчення дисциплін спеціалізації майбутні вчителі поповнюють професійні знання, а під час проходження педагогічної практики оволодівають навичками практичного застосування засвоєних знань, набутих умінь і навичок у навчальному процесі загальноосвітньої школи.

Третій етап є завершальним (це *етап професійної підготовки* за освітньо-кваліфікаційними рівнями “магістр” і “спеціаліст”). На цьому етапі студенти-магістри під час вивчення курсу “Педагогіка вищої школи” знайомляться з теоретико-методологічними засадами організації педагогічного процесу, методикою викладання у вищій школі, проходять магістерську педагогічну практику у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації. Студенти-спеціалісти проходять педагогічну практику в загальноосвітній школі. Окрім того, студенти п'ятого курсу оволодівають методами та засобами вирішення наукових завдань і автоматизації наукових досліджень з обраного напрямку підготовки у процесі виконання дипломних (спеціалісти) і магістерських робіт.

З метою розв'язання завдань дослідження нами розроблено комплекс психолого-педагогічного діагностування¹⁵, який дає змогу виявити рівень педагогічних здібностей, рівень педагогічної культури і сформованість культури професійного мислення майбутнього вчителя природничих дисциплін, оцінити стан готовності студента до педагогічної діяльності тощо.

На підставі проведеного дослідження нами розроблено модель розвитку педагогічних здібностей студентів у контексті формування культури професійного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін (рис. 1):

¹⁵ Л. Ковальчук, *Основи педагогічної майстерності*, [в:] *Навчальний посібник*, Львів 2007.

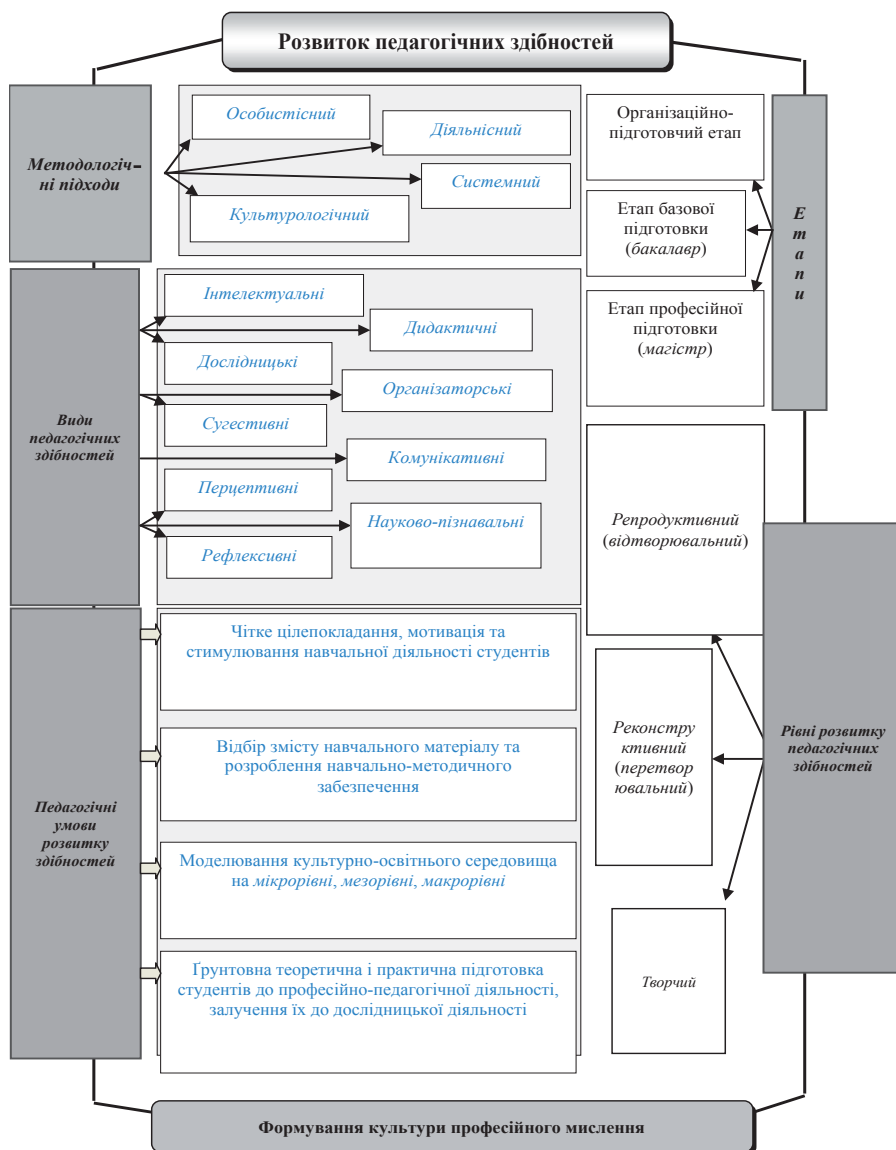


Рис. 1. Модель розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів природничих дисциплін

Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічних здібностей студентів природничих факультетів, формування культури професійного мислення майбутнього вчителя під час вивчення педагогічних дисциплін відображено в укладених нами навчальних посібниках¹⁶.

¹⁶ Там само. Л. Ковальчук, *Практикум з педагогіки*, [в:] *Навчальний посібник*, Львів 2005. О. Ковальчук, С. Когут, *Основи психології та педагогіки...*, с. 372.

Ефективність впровадження запропонованої моделі у навчальний процес вищої школи перевірено в ході експериментального дослідження під час вивчення студентами біологічного та хімічного факультетів педагогічних і професійно зорієнтованих дисциплін. Порівняння динаміки рівнів розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів природничих дисциплін подаємо у вигляді таблиці:

Таблиця 1. Порівняння динаміки рівнів розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів природничих дисциплін

| Рівень | Експериментальна група (208) | | | | Контрольна група (204) | | | |
|-----------|------------------------------|------|-------------------------|------|------------------------|------|-------------------------|------|
| | Початок експерименту | | Завершення експерименту | | Початок експерименту | | Завершення експерименту | |
| | Осіб | % | Осіб | % | Осіб | % | Осіб | % |
| РП | 64 | 30,8 | 25 | 12,0 | 62 | 30,4 | 40 | 19,6 |
| РК | 109 | 52,4 | 116 | 55,8 | 106 | 52,0 | 114 | 55,9 |
| Т | 35 | 16,8 | 67 | 32,2 | 36 | 17,6 | 50 | 24,5 |

РП – репродуктивний; **РК** – реконструктивний; **Т** – творчий

На підставі аналізу результатів експериментального дослідження виявлено суттєві зміни в показниках експериментальної групи, яка навчалася за альтернативною (експериментальною) методикою, порівняно з аналогічними показниками контрольної групи, яка навчалася за традиційною методикою. Це свідчить про доцільність запровадження експериментальної моделі розвитку педагогічних здібностей майбутніх педагогів, а також про ефективність використовуваних нами методик та педагогічних технологій навчання (технології проблемного навчання, ігрових педагогічних технологій, інформаційних педагогічних технологій, інтерактивних технологій навчання та ін.).

Висновок

Ефективність професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі залежить від рівня розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів природничих дисциплін, що, в свою чергу, впливає на формування загальної і педагогічної культури молодого людини, культури її професійного мислення. Отже, цьому має сприяти як вивчення педагогічних дисциплін у вищій школі, так і вивчення професійно-зорієнтованих дисциплін. Вищий навчальний заклад повинен володіти педагогічним потенціалом й створити такі

педагогічні умови, які б забезпечували особистісний і професійний розвиток майбутнього вчителя природничих дисциплін, формування духовно багатой особистості молодого людини з високим рівнем розвитку педагогічних здібностей, людини високої культури. Провідною метою такого вчителя має стати одухотворення його вихованців, що допоможе їм зайняти гідне місце у сучасному глобалізованому світі.

Підсумовуючи, зазначимо, що проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї важливої теми. Перспективою подальших досліджень розглядаємо застосування рефлексивних методик у розвитку творчих здібностей студентів у контексті формування культури професійного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін.

HALYNA PYATAKOVA

Розвиток креативних здібностей студентів-філологів у процесі педагогічної підготовки

The development of creative capacity of students of philology during the process of pedagogical preparation

In the article creativity is considered as the ability of human to constructive unusual thinking, behavior and as well as to the perceiving and the progress of your own experience. Nevertheless creativity is a type of activity that is known for its innovation, beneficial and satisfying the requirements the majority of people in a definite moment. Such stages as preparation, frustration, incubation, inside and variability are analyzed.

The profession of pedagogue is a creative profession. Exactly of his high intelligence, his ability of creative thinking and realization his plans into life depend the final result of progress of his pupils. Therefore in the process of pedagogical preparation students of philology spent so much time on making up the model of education that will be effective both on the activation of students as subjects of the education and help their development of creative capacity.

One of the most important pedagogical competence is the communicative competence of the students of Philology, that is bond with philological (lingual and literary criticism). These skills and abilities will help to form exercise-games, and also training exercises.

Keywords: creativity, didactic game, the group interaction, brain-storming, case method, the method of portfolio, method of projects, individually oriented interaction

Серед багатьох завдань, які ставить перед собою сучасна вища школа України в умовах освітніх змін, пошук, відбір та підтримка обдарованої молоді займає головне місце. Провідна роль в цій роботі належить викладачеві педагогіки, який здатен у навчально-виховному

процесі створити умови для формування творчого потенціалу особистості студента.

Дослідженню проблеми розвитку креативності присвячено багато психолого-педагогічних праць як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. У своїх працях Ч.М. Гаджиєв, В.П. Карцев, М.Г. Ярошевський розглядають проблему організації й управління колективною творчістю шляхом функціонально-рольової диференціації колективу. Дж. Гілфорд, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, О.М. Жук, Ю.М. Кулюткін, О.В. Морозов, Б. Олмо, Я.О. Пономарьов, Н.В. Рождественська, Е. Торренс та ін. пов'язують креативність з комплексом психічних якостей, які виявляються у конкретній продуктивній або професійній діяльності. Питання педагогічної творчості розглянуті у працях українських та зарубіжних психологів і педагогів (А.М. Алексюк, Г.М. Бугайцева, Д. Венгер, Дж. Гілфорд, О.М. Джуринський, І.Л. Коба, С.О. Сисоєва, Г. Сміт, І.В. Соколова, О.В. Сухомлинська, М.Д. Ярмаченко та ін.)

Головним завданням вищих навчальних закладів України сьогодні є не лише озброєння студентів сучасними знаннями, але й формування достатнього рівня професійних компетенцій. Тому впровадження компетентнісного підходу в освіті України повинно змінити всю систему загальноосвітньої та професійної школи, створити умови для переходу до нового типу навчання та виховання.

На сучасному етапі розвитку вищої школи виникає потреба “цілеспрямованого, усвідомленого підходу до формування стратегії розвитку творчої сфери особистості майбутнього вчителя, що є можливим за умов розробки продуманого проекту навчально-виховної системи”¹. Вища школа сьогодні намагається подолати репродуктивний стиль “у застосуванні теоретико-методичних засад формування ціннісно-сміислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності”, що зможе забезпечити “пізнавальну активність і професійну креативність студентів”².

Професія педагога – професія творча. Саме від рівня інтелектуального потенціалу вчителя, його вміння творчо мислити і втілювати свої задуми у життя залежить кінцевий результат розвитку учнів. Отже, чим вище креативність вчителя, тим більший шанс розвитку творчого потенціалу в учнів.

Серед багато чисельних визначень «творчості» як наукової категорії, відомих у психолого-педагогічній літературі намінує визначення зроблене С.О. Сисоєвою. Творчість – “це креативне діяння, але після

¹ Ю.В. Пелех, *Аксіологічна складова у формуванні творчого потенціалу майбутнього вчителя. Креативність і творчість*, “Соціологія. Психологія. Педагогіка”, № 1, с. 108.

² Там само.

того, як вона стане наддіяльнішим відношенням суб'єкта і до самого себе"³. До важливих рис педагогічної креативності дослідниця відносить високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творчу фантазію, розвинене уявлення; специфічні якості особистості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні ведучі мотиви (необхідність реалізувати своє "Я", бажання бути визнаним), творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці; а також комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури і високий рівень моральної культури⁴.

В процесі педагогічної підготовки вчителя-філолога важливим є формування професійно-педагогічних цінностей, до яких відносимо високу оцінку соціальної значущості праці вчителя; здатність до самореалізації в процесі спілкування з учнями; любов до проведення уроку; а також усвідомлення свободи творчості⁵.

Викладачеві психолого-педагогічних дисциплін, а також дисциплін методичного циклу, який працює зі студентами – філологами, потрібно добре усвідомлювати особливості креативного процесу, його етапи, для того, щоби на своїх заняттях сприяти створенню умов для розвитку креативних здібностей студентів.

Креативність (від англ. креативити – здатність до творчості) потрібно розглядати як здібність людини до конструктивного, нестандартного мислення і поведінки, а також до усвідомлення й розвитку свого досвіду.

Дж. Гілфордом було виділено параметри креативності:

- здатність до виявлення і постановки проблеми;
- здатність до генерування великої кількості ідей;
- гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї;
- оригінальність – здатність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, нестандартні рішення;
- здатність вдосконалювати об'єкт, додаючи деталі;
- здатність розв'язувати проблеми, проявляючи семантичну гнучкість – побачити в об'єкті нові ознаки, знайти нове використання⁶.

³ С.О. Сисоєва, *Основи педагогічної творчості. Підручник*, Міленіум 2006, с. 92–93.

⁴ С.О. Сисоєва, *Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня*, 1996, с. 22.

⁵ С.Г. Вершловський, *Учитель крупным планом*, 1994, с. 62–66.

⁶ В.Н. Дружинин, *Психология общих способностей*, 2000, с. 184.

Отже, креативність передбачає *швидкість*, яку слід розуміти як здібність генерувати максимальну кількість ідей; *гнучкість* – здібність породжувати широку багатомірність ідей; *оригінальність* – здатність генерувати нестандартні ідеї; *точність* – здатність надавати завершеність продуктам мислення.

Креативність можна розглядати як сукупність різноманітних здібностей з такими ознаками: відкритість досвіду, широта категоризації, швидкість та оригінальність мислення⁷. Тому креативність потрібно розглядати і як формування асоціативних елементів у нові комбінації, що відповідають вказаним вимогам. Проте креативність – це діяльність, що визначається новизною, корисністю і задовольняє інтереси більшості людей в певний момент. Першим етапом такого процесу є *підготовка*, під час якої свідомі зусилля потрібно зробити у напрямі пошуку виходу з проблемної ситуації; усвідомлення, формулювання проблеми та аналіз задачі; збір інформації; спроби використати відомі схеми, алгоритми для розв'язання проблеми, поглиблення, деталізація і прояснення образу проблеми. Другим етапом вважаємо *фрустрацію* – усвідомлення відсутності конкретного рішення, відповіді у наслідок аналізу наявної інформації й варіантів розв'язку: усвідомлення бар'єру, перешкоди для прийняття правильного рішення, вияву креативності; відчуття, що розв'язку в принципі не існує; посилення переживання залежно від наявності і свідомості суб'єкта стереотипів, установок; необхідність усвідомлення, які бар'єри й стереотипи переважають. На етапі *інкубація* відбувається пошук варіантів вирішення, розподіл функцій між лівою та правою півкулями головного мозку: припинення свідомої роботи над проблемою, що пов'язана з логічними операціями лівої півкулі й “перенесенням” проблеми в праву півкулю; залучення з підсвідомості інформації, якої не вистачає, або будь-якої неусвідомленої, що стосується проблеми. Наступним етапом креативності є *інсайт* – короткочасний, чіткий етап вибору розв'язку, момент появи в сфері свідомості рішення проблеми; пряме бачення відповіді, що не завжди усвідомлюється й вербалізується; необхідність швидкої фіксації несподівано набутого розв'язку. Завершальним етапом креативного процесу можна вважати *розробку* (верифікацію), саме на цьому етапі здійснюється перевірка й оцінка ефективності розв'язку поставленої проблеми.

Підготовка філолога у вищих навчальних закладах України базується на засвоєнні основної освітньої програми (ОПП). За структурою ОПП складається з двох частин і уміщує програму підготовки бакалавра: загальні гуманітарні і соціально-економічні дисципліни (ГСЕ), загально професійні дисципліни (ЗПД), спеціальні дисципліни (СД), факультативи (ФТД), підсумкову державну

⁷ А.В. Морозов, *Креативная педагогика и психология*, 2004, с. 62.

атестацію бакалавра; програму спеціалізованої підготовки: дисципліни напрямку спеціалізованої підготовки (ДНМ), спеціальні дисципліни магістерської підготовки (СДМ), наукову (науково-дослідну та (або) науково-педагогічну) роботу магістра, підсумкову державну атестацію магістра.

Процес педагогічної підготовки студентів-філологів входить до загальної професійної підготовки і складається з кількох етапів, пов'язаних між собою. На першому етапі студенти ознайомлюються з дисциплінами психолого-педагогічного спрямування. Вивчення лекційно-практичних курсів “Педагогіка”, „Психологія”, „Методика викладання мовилітератури”, „Педагогіка вищої школи” разом з загально-професійними та спеціальними дисциплінами сприяє формуванню елементарного рівня майстерності та розвиткові творчих здібностей майбутнього педагога. Формуванню креативних здібностей сприяють і педагогічні практики, місцем проходження яких є загальноосвітні навчальні заклади I–III ступеня, а також вищі навчальні заклади III–IV ступеня для магістрів. На цьому, другому етапі педагогічної підготовки філолога формується базовий рівень майстерності. Педагогічні практики створюють всі умови для творчості майбутнього вчителя, а рівень результатів його діяльності на практиці надає можливість для викладача педагогіки перевірити свою методику з формування креативних здібностей у студентів.

Розвиток креативних здібностей у студентів відбувається за умови створення “творчо насиченого освітнього середовища”, яке характеризується “високим ступенем невизначеності” та “потенційною багатоваріантністю можливостей”. Саме “невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових; багатоваріантність забезпечує можливість їх знаходження. Крім цього, таке середовище повинно містити взірці креативної поведінки та її результати”⁸.

У творчому освітньому середовищі є умови перетворення проблемних ситуацій на навчально-творчі задачі та їх подальше розв'язання студентами через рефлексію змістових та процесуальних аспектів власної творчої пізнавальної діяльності. Цей тривалий індивідуальний процес розвитку творчих здібностей можливий лише за умови впровадження інноваційних освітніх технологій.

Багато річний досвід роботи зі студентами філологами, а також студентами інших факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка, який готує майбутніх педагогів, підтверджує, що сучасні інтерактивні методики сприяють розвиткові креативності і вчителів, і викладачів. Прокоментуємо особливості впровадження на заняттях з курсу “Педагогіка” зі студентами-філологами таких

⁸ В.Н. Дружинин, *Психологія обцих способностей...*, с. 220.

інтерактивних методів, як “мозковий штурм”, рольові ігри, тренувальні вправи з розвитку креативності, які сприяють діалогізації, проблематизації та індивідуалізації навчального процесу.

“Мозковий штурм” – ефективний метод колективного обговорення, пошук рішень, що спонукає учасників проявляти свою уяву та творчість шляхом вільного висловлювання думок всіма учасниками і допомагає знаходити кілька рішень з конкретної теми. Механізм дії цього метода, правила поведінки учасників сприяє формулюванню великої кількості ідей, які послідовно аналізуються, досліджуються, доповнюються, розвиваються, перетворюються, оскільки приймаються всі ідеї. За умови дії “мозкового штурму” створюється атмосфера творчості, знімаються бар’єри у спілкуванні, заохочується ризик та нестандартні шляхи розв’язання проблеми. Зі студентами потрібно вивчити правила поведінки під час “мозкового штурму”:

1. Намагайтеся зібрати якомога більше ідей щодо вирішення проблеми;
2. Заставте працювати свою уяву: не відкидайте ніякої ідеї тільки тому, що вона суперечить загальноприйнятій думці;
3. Можна подавати скільки завгодно ідей або розвивати ідеї інших учасників;
4. Не обговорюйте, не критикуйте висловлювання інших, не намагайтесь давати оцінку запропонованим ідеям⁹.

На практичних заняттях з філологами доцільно застосовувати і “кейс” – метод, який сприяє формуванню вмінь, розв’язанню проблемних ситуацій, допомагає адаптації студентів до майбутньої діяльності педагога. “Кейс” (з англ. – випадок) – це дуже деталізовані, контекстуальні, описові доповіді і повідомлення про викладання і учіння.

Перший тип – це детальний (до погодинної хронології), щоденний опис викладання студента за принципом: коли? де? і як? Він допоможе студентам привчитися записувати спостереження у педагогічних щоденниках за учнями на практиці, за діяльністю колеги для написання рецензії на відвідане заняття, самоаналіз.

Другий тип передбачає обговорення короткої і конкретної навчальної ситуації, події, яка, наприклад, відбулася зі студентом на педагогічній практиці, навчить розв’язувати конфлікти у педагогічних ситуаціях¹⁰.

Метод “портфоліо” як метод навчання, оцінювання і атестації посідає значне місце в інтерактивній методиці навчання. У педагогічній

⁹ Г.П. П’ятакова, *Технологія інтерактивного навчання у вищій школі. Навчально-метод.*, 2008, с. 18.

¹⁰ Там само, с. 18–19.

практиці відомі такі види портфоліо: “робочий портфоліо”, “шоукейс портфоліо” і “портфоліо для записів”. Найчастіше у практиці підготовки майбутніх вчителів використовують “робочий портфоліо”: матеріал для атестації, який збирає студент, оцінюється педагогом з точки зору рівня його професійного зростання впродовж певного часу. Наприклад, студентам 3 курсу пропонують письмову роботу – роздум “Сучасний педагог – це...”. Розмірковуючи над основними людськими цінностями, які повинні бути притаманні сучасному педагогові, для підтвердження своїх думок, студенти наводять висловлювання (цитати) видатних діячів, митців про роль вчителя у суспільстві, надають характеристику вчителя з відомих творів та ін.

Залучення студентів до атестації й оцінювання допомагає їм оволодіти власним учінням, розвиває почуття власної відповідальності за цей процес. Велику роль у застосуванні методу портфоліо приділяють педагогові, який виконує роль фасилітатора (помічника)¹¹.

Метод “портфоліо” тісно пов’язаний з методом проєктів. За допомогою методу проєктів педагог намагається сформувати зі студента самостійного дослідника, спроможного трансформувати себе і виробити власну робочу теорію. З цією метою студент повинен робити дві презентації своєї роботи на початку і в кінці семестру. За вимогами презентації кожен студент, виконуючи роль вчителя, впродовж 7–10 хвилин викладає студентській спільноті своє бачення проблеми або її вирішення, розв’язання тощо¹².

Навчальний проєкт уміщує різні види індивідуальної роботи студентів і представляє портфоліо майбутніх педагогів: реферати; конспекти уроків, практичних та лекційних занять, виховного заняття – диспуту з морально-етичної проблеми; аналіз конфліктної педагогічної ситуації. На різних курсах педагогічної підготовки ми намагаємося включити в “портфоліо філологів” есе: “Я – підліток”, “Криза пошуку близької людини”, “Яке значення в моєму житті мають чужі люди?”

Ця робота носить творчий характер і допомагає майбутньому педагогові через рефлексії, через вивчення проблеми особливостей психічного розвитку і формування особистості дитини, учня, студента замислитися та зрозуміти їхній психологічний стан. Письмова робота допоможе через пригадування себе у певному віці проаналізувати ситуацію з точки зору педагога та відповісти на питання: Як потрібно діяти, на ваш погляд? Чим допомогти учневі-студентові, якщо ситуації бувають психологічно-гострими, а поведінка непередбачуваною? Чи може викладач-порадник допомогти вийти зі стану тривожності, депресії?

¹¹ Там само, с. 19.

¹² Там само, с. 19–20.

На заняттях з філологами потрібно проводити тренінгові вправи на розвиток креативності, які допомагають створювати креативне середовище, спонукають до проявів творчого мислення і поведінки. Починати потрібно з вправ “Знайомство”. Працюємо в колі, всі завдання виконуємо за годинниковою стрілкою.

1. Кожен з учасників по черзі називає своє ім'я та три риси, що йому притаманні, які починаються на таку саму літеру. Ця вправа потребує від учасників винахідливості та гнучкості мислення.

2. Запропонуємо учасникам назвати своє ім'я, одне із своїх реальних хобі та одне, яке хотів би мати. Наступний учасник говорить своє ім'я, реальне хобі і те, яке хотів би мати, потім повторює все, що сказав перший учасник. Наступний повторює все за першим і другим.

3. Кожен по черзі називає три слова, що пов'язані з його ім'ям, саме ім'я називати не потрібно. Всі повинні зрозуміти, як називається ця людина¹³.

Розвивати креативні здібності допоможе і вправа “Креативна людина”. Застосовуємо метод “мозкова атака” і спробуємо пригадати людину, яка є креативною.

1. Студенти по черзі називають риси, особливості цієї людини, які дають можливість вважати її креативною.

2. Кожен учасник називає ті риси, особливості поведінки, все, що в ньому є для спонукання іншої людини до творчості, створення нового, до нестандартної поведінки (любов, інтерес до людей, ентузіазм до створення чогось нового, відсутність тиску, готовність навчатися в інших тощо). Виконуючи цю вправу у студентському середовищі, можна перераховувати важливі професійні компетенції, які потрібно розвивати педагогу.

3. Кожен з учасників повинен подумати, ким він може працювати, крім професії, яку набуває в університеті. Потрібно перерахувати декілька варіантів можливих професійних ролей.

4. Тренер (його роль може виконувати і викладач), який стоїть у центрі кола, пропонує пересісти тим, хто володіє якимось умінням, наприклад, керує автомобілем. Під час пересаджування тренер займає вільне місце. Студент, який залишився без місця, продовжує вправу. Після того, як назвали 8–10 умінь, кожен повинен написати розповідь про групу, враховуючи всю отриману інформацію¹⁴.

Студентів – філологів потрібно ознайомити і з вправами, які допомагають усвідомити етапи креативного процесу, а також бар'єри проявів креативності і створення умов для їх подолання або зменшення впливу. Вправа “Які ми є в мінливому світі” допоможе зосередитися на

¹³ Там само, с. 105–106.

¹⁴ Там само, с. 107–108.

собі, своїх переживаннях, відчуттях, думках. Відчувши себе, своє тіло, потрібно зосередитися на ідеї мінливості світу, в якому ми живемо. На думках, які виникають у студентів, на відчуттях у цьому світі, де все блискавично змінюється. Учасники розмірковують над питанням: Які риси, особливості поведінки допомагають жити у цьому світі, а які ускладнюють життя? Можна розмірковувати, закривши очі. Через деякий час пропонуємо всім намалювати свої відчуття, переживання, почуття. Малюнки розвішуємо так, щоб всі їх бачили. Наступний крок: об'єднаємо учасників у групи по 4–5 чоловік і поділимося нашими роздумами про якості, які допомагають нам жити у цьому світі і які ускладнюють життя. Знову об'єднуємося в одну групу і записуємо якості, які визначили учасники.

Студенти, виконуючи цю вправу, називають такі якості, особливості поведінки, які допомагають жити у мінливому світі як любов до людей, оптимізм; прийняття себе і світу у всіх його проявах; вміння оцінити проблему очима інших; почуття гумору; відчуття своєї недосконалості; комунікабельність; сенситивність, емпатія; бажання допомогти людям; працьовитість; мрійливість, вміння фантазувати; рішучість, цілеспрямованість, наполегливість.

Важливо у процесі обговорення згадати і упередженість, невпевненість у собі, занижену самооцінку, несамостійність, формалізм, заорганізованість, тривожність, навіювання, а також надмірну прихильність до принципів; стереотип у мисленні та поведінці; орієнтацію на загальні правила і норми як якості, які ускладнюють життя в мінливому світі¹⁵.

Вправа “Вгадай слово” допоможе філологам потренуватися у виборі більш виразних засобів для того, щоби зобразити слово, а також розвинути свою фантазію, експресивність. У процесі обговорення етапів креативного мислення пояснюємо студентам, як важливо для успішного вирішення проблемної ситуації ретельно зібрати інформацію, побачити щось спільне між діями різних людей. На спині одного з учасників приколємо картку з написом (наприклад, *сон, весна, фараон, організм, ніч, радість* тощо). Він повинен викликати будь-кого з групи для того, щоб дізнатися, що написано на картці. Студенти допомагають зрозуміти, який це напис, тільки невербальними засобами. Обговорюємо результати проведення тренінгових вправ, які здатні підняти настрій, активізують студентів, сприяють створенню творчого середовища для розвитку креативних здібностей.

Досвід засвідчує, що застосування тренінгу на практичних заняттях з курсу “Педагогіка” допомагають викладачеві адаптувати сту-

¹⁵ Там само.

дентів-філологів до педагогічної діяльності, навчити їх правильно спілкуватися зі своїми учнями, показати багатосторонність педагогічного спілкування. Насамперед, тренінгові вправи допомагають розвивати у студентів педагогічні здібності та вміння оволодівати таким складним видом діяльності, як діяльність учителя. Проте впровадження тренінгових вправ на заняттях допомагає практично відтворити комунікативні вміння, розкрити креативний потенціал майбутнього педагога, що неможливо на звичайних практично-семінарських заняттях, готує студента до викладання конкретної дисципліни в аудиторних умовах¹⁶.

Найбільш ефективною формою підвищення активності тих, хто навчається у ВНЗ, є дидактична гра. Тому застосування рольових, дидактичних ігор на заняттях студентів-філологів сьогодні є кращим засобом розвитку інтелектуальних здібностей, здатності до креативного мислення, розв'язання проблемних ситуацій у навчальному процесі вищої школи. Саме гра поєднує такі принципи навчання, як принцип раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців; принцип органічної єдності теоретичної та практичної підготовки студентів, а також принцип моделювання майбутньої професійної діяльності й принцип проблемності. Упровадження навчальних ігор допомагає розвитку у студентів креативних здібностей, які неможливо сформувати під час занять за традиційною методикою. Погоджуємося з твердженням про те, що гра відбувається ніби “у двох часових вимірах: у теперішньому й майбутньому. З одного боку, вона дарує радість, слугує задоволенню актуальних невідкладних потреб, з другого, – завжди спрямована у майбутнє, оскільки в ній формуються чи закріплюються властивості, вміння, здібності, потрібні особистості для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому”¹⁷.

Дидактична (навчальна) гра – це гра за правилами, підпорядкованими досягненню заздалегідь накресленого результату¹⁸. Впроваджувати дидактичні ігри доцільно на завершальному етапі педагогічної підготовки філологів, оскільки студенти старших курсів вже мають достатній рівень теоретичних знань і здатні самостійно аналізувати проблемні ситуації.

¹⁶ Там само, с. 111–115.

¹⁷ П.М. Щербань, *Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах*, 2004, с. 13.

¹⁸ М.В. Кларин, *Інновації в мировій педагогіці*, 1995, с. 23.

Ігри як форми проблемного навчання здатні збільшити ефективність педагогічного процесу у ВНЗ ще й тому, що є засобом пробудження інтересу до професійної діяльності і умовою для подальшої самостійної роботи студентів у цьому напрямку. Гру можна розглядати як своєрідну практику: студенти формують вміння і навички з конкретної спеціальності, отримують досвід, який є наближеним до професійної роботи.

Розвивати креативність студентів-філологів на заняттях з курсів “Педагогіка”, “Майстерність педагогічної діяльності”, “Педагогіка вищої школи” допоможуть ігри з розвитку таких компетенцій як спостережливність, емпатія, проникливість¹⁹. Ці компетенції допоможуть педагогу виходити з гідністю зі складних педагогічних ситуацій, впевнено діяти у проблемних ситуаціях, удосконалювати педагогічну майстерність.

Гра “Презентація” допоможе студентам представити себе як особистість. За допомогою метода комунікативної атаки (за 1–2 хвилини) потрібно привернути увагу аудиторії і розповісти про свої уподобання, наукові інтереси, свої захоплення. За допомогою цієї вправи можна познайомитися з усією групою студентів, навчитися розуміти один одного. Цей метод активізує студентів, знімає напругу, навчає відчувати один одного у процесі спілкування.

Учасники гри “Вибір”, які сидять у колі, повинні розповісти ведучому, кого вони хотіли би обрати. Можливо, хтось із учасників залишиться без вибору.

Мета гри “Відгадай”, пов’язана з відгадуванням людини, яку загадала група. Студентам пропонується опис ситуації: “ця дівчина нагадає літній сонячний день. Тільки іноді відчувається подих легкого вітерця...”

Гра “Хто як себе поведе” допомагає не лише закріпити стилі розв’язання конфліктних ситуацій, алей розвиває увагу, спостережливність, емпатію, вміння активно діяти. Філологам пропонуємо конкретну ситуацію: наприклад, у транспорті студенту наступили на ногу, він обурився... Інший студент дуже ввічливий, завжди поступається місцем в аудиторії дівчатам. Аналіз поведінки студентів допоможе групі відгадати, хто це був.

Однією з важливих педагогічних компетенцій студентів-філологів є комунікативні компетенції, які пов’язані з професійними (лінгвістичними та літературознавчими) вміннями. На заняттях з педагогіки викладач повинен допомогти студентам у формуванні

¹⁹ Г.П. П’ятакова, *Технологія інтерактивного навчання у вищій школі...*, с. 45–55.

комунікативних навиків, засвоєнні основних напрямків організації діяльності викладача у спілкуванні з вихованцями. Ці вміння і навички допоможуть сформувати вправи-ігри, а також тренінгові вправи.

Вправа-гра “Продовж речення” допомагає порушити стереотипи у поглядах на дитину, розвиває емпатію у студентів як майбутніх педагогів. Викладач починає гру реченням: *“Погана дитина – це...”* і кидає м’яч студентові, який повинен завершити фразу. Речення повторюється знову, і м’яч отримує інший студент. Кожен студент повинен взяти участь у грі. Наступний етап гри починається з речення *“Хороша дитина – це...”*, яке продовжують так само всі студенти по черзі. Обговорюючи гру, ми з’ясуємо у студентів, що дала їм ця гра, чи поглянули вони по-іншому на дитину.

Вправа-гра “Вислухали” повинна розвивати вміння активно слухати. Пропонуємо студентам уявити таку ситуацію, коли вони відчували біль і образу від свого друга, близької людини і прийшли з цими переживаннями до іншої людини, якій довіряють. В роботі в парах, обговорюючи між собою проблему, студенти відпрацьовують правила активного слухання. Гра завершується роздумами студентів над питаннями: *Що Вам дає подібне спілкування? На що очікує людина, яка звертається за порадою? Що значить “слухати” і “чути”?*

Вправа-гра *“Слухати і чути”* також допоможе засвоїти правила активного слухання з метою підтримки тих, хто говорить. Під час “мозкового штурму” збираємо ознаки людини, яка вміє добре слухати:

1. Зліва на дошці записуємо ознаки “доброго” слухання;
2. Справа записуємо те, чого не слід робити під час доброго слухання;
3. Порівнюємо основні принципи активного слухання з переліком, який ми отримали.

Важливо пояснити майбутнім педагогам, що активне слухання – це техніка. Уважно, “добре” слухати можна як з повним дотриманням цієї техніки, так і лише з частковим. При частковому дотриманні техніки слід пам’ятати про можливу негативну реакцію з боку тих, кого ви слухаєте.

На другому етапі гри об’єднуємо студентів у пари і просимо по черзі розповісти впродовж 2 хвилин якусь цікаву історію, наприклад, на тему: *“Минулого тижня сталося...”*, *“Нещодавно в мене добре вийшло...”*, *“Людина, яку я поважаю...”*, *“Найщасливіший день у моєму житті...”*, *“Вчинок, яким я пишаюся...”*, *“Моя мрія...”*. Обговорення результатів гри дає можливість з’ясувати, які враження та відчуття від щойно виконаної вправи отримали, що було робити легше – говорити, слухати чи переповідати; чи всі дотримувалися принципів активного слухання?

Вправа “Перифраза” розвиває вміння переформулювати думку, проблему. Для закріплення цього прийому, педагог або студент виголошує монолог на будь-яку тему за 1 хвилину і пропонує іншим студентам передати цю думку своїми словами.

Вправа-гра “Телефон зламався” проводиться в групі студентів по 4–7 осіб. Кожна група отримує речення, написане на аркуші паперу (прислів'я, слова відомої пісні, крилатий вислів тощо), яке відоме лише першому гравцю. Він повинен переформулювати написане: дібрати синоніми, порівняння тощо. Перше речення закривається і 2 студент працює зі зміненим варіантом. Він також передає лише свій варіант речення наступному гравцю. Для динамічності вправи необхідно виділяти студентам на виконання завдання по одній хвилині. В кінці гри потрібно прочитати перший і останній варіант речень і порівняти, як змінювалась і перекручувалась інформація. Цю вправу можна виконувати і усно. Для цього інформація передається пошепки від одного до іншого студента, при цьому кожен гравець повинен переформулювати інформацію. Аналізується перше і останнє речення, які отримали гравці для того, щоби навчитися визначати фактори, які сприяють збереженню інформації.

Мета вправи-гри “Я – Ти повідомлення” – познайомити філологів з різними типами мовної поведінки: Я-повідомлення, Ти – повідомлення; навчити вкладати свої емоції в “Я – повідомлення”.

Обговорюючи проблему, чи є серед присутніх такі, що билися в дитинстві? як починалися, частіше за все ці бійки? з яких слів? – вимагаємо у студентів використовувати *Ти-повідомлення*. Філологи називають словесні формули з метою звинувачення когось в егоїзмі, безпечності, жадобі, жорстокості, не уважності, застосовуючи образливі слова. Можна розіграти сценку: людина, яку звинувачують, повинна зайняти наступальну позицію, здійснити контратаку. Звинувачення повинні звучати дзеркально, щоби група не змогла сказати, хто винен. Важливо обговорити зі студентами, що побачила група, які займенники частіше звучали, які наслідки цієї ситуації.

На другому етапі гри продемонструємо *Я-повідомлення*, зігравши цю саму ситуацію, але змінивши тип поведінки. В цьому випадку слід говорити одне одному про те, що побачили, свої почуття, припущення щодо цього, а також побажання змінити таку поведінку. Студентам надаються словесні формули Я-повідомлення: “Коли я бачу (чую), що (як) ти...”, “Я відчуваю...”, “Тому що (думки, побоювання, припущення)...”, “ Мені хотілося, щоби у майбутньому ти...”, – за допомогою яких будується розмова.

Розвивати креативні здібності допомагає і гра “Знайди слово, що об’єднує”, яка складається з чотирьох етапів. Групам магістрів пропонується три слова, наприклад: *павук, квартира, дорога; стрічка, зал, гора; коробка, вікно, річка; яйце, палиця, озеро*. Можна обирати різні слова (іменник, однина), вони об’єднуються лише у процесі осмислення, обговорення студентами. На першому етапі потрібно прочитати слова, знайти слово, що їх об’єднує, тобто означає предмет, об’єкт, поняття, яке одночасно належить до трьох слів, та пояснити результат роботи. На другому етапі потрібно намалювати образи, що виникли у зв’язку з кожним словом, знову знайти слово, що об’єднує смисли цих слів. Далі магістри проводять функціональний та структурний аналіз кожного слова та знаходять зв’язок всіх слів з одним, об’єднуючим словом. На четвертому етапі знову знаходимо спільне слово, яке позитивно, негативно та цікаво характеризує спочатку кожне із даних слів, а потім спільне. Завершуємо гру обговоренням, скільки нових слів-понять знайшли, де виникали труднощі.

Викладач, який на своїх заняттях впроваджує вправи з тренінгу креативності, рольові дидактичні ігри повинен розуміти методичні складності таких занять. Метою практичних занять є розв’язок креативності у студентів-філологів, формування здібностей до педагогічної діяльності, тому виникає потреба організувати їх до виконання у цьому складному процесі певних правил. Основні з них такі:

- свідомо прагніть пропонувати нові, оригінальні ідеї,
- намагайтеся мислити широко, не звертаючи увагу на упередженість інших,
- розгляньте інші варіанти та намагайтеся знайти нові шляхи розв’язку у разі помилки за першої спроби,
- будьте відкриті для дискусії й перевіряйте свої пропозиції,
- долайте стереотипи й шукайте незвичні способи застосування звичайних речей,
- відмовляйтеся від традиційних методів діяльності й пробуйте нові підходи,
- пропонуйте якомога більше ідей, застосовуючи метод мозкової атаки,
- будьте об’єктивними, аналізуючи ідеї інших.

Безумовно, впроваджуючи інтерактивні методики на заняттях у філологів з метою створення креативного освітнього середовища, викладач сприяє і адаптації студента до педагогічної діяльності: допомагає розвитку студента за умови цілеспрямованої особистісно зорієнтованої взаємодії. Студент, який виконує конкретну роль,

залучається до організації навчально-виховного процесу; фасилітує свою діяльність шляхом створення психологічно-комфортних умов, за яких збільшується мотивація до професійної діяльності; виявляє особистісну позицію щодо корекції чи модифікації своїх установок і цінностей і моделює власну професійну поведінку; вчиться розвивати креативність у себе та у своїх майбутніх учнів.

ADRIANNA SARNAT-CIASTKO

Tutoring artystyczny w oczach tutorów Autorskiego Liceum Artystycznego i Akademickiego ALA w Częstochowie

The method of artistic tutoring in opinions of tutors from Artistic and Academic Secondary School ALA in Częstochowa

The matter of considerations of the following paper is the method of artistic tutoring carried out in the Artistic and Academic Secondary School ALA in Częstochowa. The author of the paper decided to conduct written interviews with teachers working in the school who use the method. Thanks to the information that was obtained in this way, the text presents their knowledge and opinions concerning among others definition of artistic tutoring method, description of tutor and apprentice meetings (tutorials), characteristics that distinguish the method of artistic tutoring from other tutoring methods, the relationship between artistic tutor and his student, as well as the effects of application of the method. Moreover, the following paper presents a sketchy description of the Artistic and Academic Secondary School ALA in Częstochowa and the method of tutoring as such.

Keywords: the method of tutoring, arts education, teacher-student relationship, innovation in education

Na początku lat 90. ubiegłego wieku, w okresie kreowania nowego systemu oświaty w Polsce, w jednej ze swoich pracy Z. Włodarski zauważył, iż „tajemnica powodzenia pedagogicznego tkwi nie tyle w idealnych programach, ale w tym,

kim są wychowawcy – nauczyciele”¹. Przyglądając się przeprowadzanym reformom, którym poddawana jest polska edukacja, wydaje się, iż pytanie o to, kim są bądź mają być współcześni wychowawcy – nauczyciele zeszło jakby na dalszy plan. Mimo tego problem ten nie deprecjonuje się, bo przecież czy nie odczuwa się powszechnie, iż coraz trudniej przychodzi polskim uczniom osiągnięcie owego „powodzenia pedagogicznego”. Drastycznym tego przykładem są wyniki matur sprzed dwóch lat, o których pisano, iż są „katastrofalne”². Podawane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną wstępne dane³ świadczące o tym, iż egzamin maturalny pomyślnie przeszło nieco ponad 75% maturzystów, nie napawają optymizmem. Oczywiście można snuć dywagacje, co leży u podstaw takiego stanu rzeczy i z całą pewnością bez trudu dałoby się znaleźć znaczącą ilość przyczyn, jednakże w takiej sytuacji nostalgicznie pamięć jednych a wiedza drugich, kierują do postaci, takich jak H. Rowid.

Jakimi powinni być wobec powyższego wychowawcy – nauczyciele? Choć celem niniejszego artykułu nie jest nakreślenie obrazu idealnego pedagoga, warto w tym miejscu odnieść się do ilustracji A. Nalaskowskiego. Autor ten zauważa bowiem, iż sens edukacji tkwi w postaciach, „które jednak nieodmiennie będą służyć człowiekowi, mądrze sumując jego przeszłość, terażniejszość i przyszłość”⁴. W tej perspektywie dostrzega wartość w postawie nauczyciela, która nie będąc bierną, tkwi w głębokoludzkiem szacunku do drugiego człowieka, traktowanego jako podmiot. Istotą staje się zatem „podmiotowość” – hasło postulowane tak przez ustawodawców, twórców licznie powstających po 1989 r. szkół niepublicznych, jak i przez praktyków oświatowej rzeczywistości, którzy odnosili je do różnych aspektów działalności szkoły. Jak zauważa W. Puślecki – w ramach rodzącej się tak „edukacji podmiotowej”⁵, pojawił się szereg inicjatyw określanych mianem innowacji lub eksperymentu pedagogicznego, które m.in. miały na celu rozwój twórczy uczniów. Wśród przykładów tego typu działań można znaleźć m.in.: projekt wspierania elementarnych zdolności twórczych uczniów, który odbywał się podczas upodmiotowiających spotkań dydaktycznych⁶, powstanie Szkoły Myślenia Twórczego⁷, Szkoły Stowarzyszenia Kultury i Edukacji, I Społecznej Szkoły Podstawowej STO⁸, Społecznego Liceum Ogólnokształcą-

¹ Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992, s. 39.

² <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/katastrofalne-wyniki-matur-nie-zdal-co-czwarty,1,4777672,wiadomosc.html> [data dostępu: 14.08.2011].

³ <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=247&Itemid=147>

⁴ A. Nalaskowski, *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa 1998, s. 117.

⁵ W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków 1998, s. 207.

⁶ Tamże.

⁷ D. Konatkiewicz, *Szkoła Myślenia Twórczego w liceum ogólnokształcącym*, [w:] *O pedagogice twórczości*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 1997.

⁸ M. Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacja edukacyjnych utopii*, Kraków 2001.

cego Przedsiębiorstwa „Poltech”⁹, a także projekt wykorzystania twórczości do dialogu integracyjnego między uczniami pełnosprawnymi a uczniami niepełnosprawnymi¹⁰. Wśród podejmowanych inicjatyw na szczególną uwagę zasługują także Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie ALA.

Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie ALA

Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie ALA, które mieszczą się we Wrocławiu¹¹ i Częstochowie są niepublicznymi szkołami eksperymentalnymi¹² o statusie szkół publicznych. Inicjator i twórca koncepcji ALA M. Budzyński wraz z Towarzystwem Działań dla Samorozwoju uzyskał wpis szkoły do ewidencji Kuratorium Oświaty we Wrocławiu w 1995 r. Placówkę określono wówczas jako szkołę średnią młodzieżową o charakterze liceum humanistycznego. Powstanie częstochowskiej ALA nastąpiło z inicjatywy D. Wojciechowskiej i Z. Ściebury osiem lat później w 2003 r. Od samego początku istnienia przyjętym fundamentem działalności obu placówek stała się możliwość zaoferowania uczniom jak najszerszej oferty przedmiotów artystycznych. W chwili obecnej uczniowie częstochowskiej ALA¹³ mają możliwość rozwijać swoje talenty artystyczne na kierunkach: muzycznym, literacko-dziennikarskim, teatralnym, grafiki komputerowej, projektowo-plastycznym, tkaniny unikatowej oraz fotografii. Należy jednakże podkreślić, iż w wyniku poszerzania działalności ALA, szkoła zaproponowała także możliwość uczęszczania na kierunki akademickie, w ramach których uczniowie mogą rozszerzać swoją wiedzę i umiejętności z nauk ścisłych, społecznych, przyrodniczych oraz na kierunku lingwistycznym.

Powyższa ilustracja ALA rzuca pewne światło na funkcjonowanie szkoły, jednakże znaczącym źródłem wiedzy o jej działalności pozostaje jej statut. Odnosząc się do tegoż zatwierdzonego przez Towarzystwo Edukacji Otwartej (organ prowadzący ALA) dokumentu, który obowiązuje zarówno placówki we Wrocławu

⁹ A. Nalaskowski, *Szansa szkoły z wyboru*, Toruń 1993.

¹⁰ E. Nieduziak, *Twórczość jako forma dialogu ze światem – projekt działań integracyjnych dla osób niepełnosprawnych i sprawnych w WTZ przy stowarzyszeniu „Tratwa”*, [w:] *Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Warszawa 2010.

¹¹ We Wrocławiu ALA jest Zespołem Szkół, w skład którego wchodzi Społeczne Liceum Sztuk Plastycznych oraz Społeczne Liceum Ogólnokształcące (Statut Zespołu Szkół ALA Autorskie Licea Artystyczne).

¹² O nadaniu ALA statusu szkoły eksperymentalnej zdecydowało Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ta sytuacja wiązała się z koniecznością nadzoru merytorycznego nad eksperymentem, który we Wrocławiu prowadziła Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, natomiast w Częstochowie Akademia im. J. Długosza.

¹³ http://alacz.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=38

wiu, jak i Częstochowie, szczególną uwagę należy zwrócić na zapisane w nim cele, a także program wychowawczy szkoły, do którego nawiązuje szczegółowo opisany „System pracy szkoły”. Wśród celów wymienionych w tym dokumencie, charakter ALA znacząco ilustruje już pierwszy z nich, który informuje, iż „Celem działania szkoły jest tworzenie warunków dla pełnego i samodzielnego rozwoju jej uczestników (uczniów, nauczycieli, innych pracowników szkoły i rodziców)”¹⁴. Owe warunki, o czym informuje punkt 3 owego paragrafu realizowane są poprzez „wychowanie do Miłości, wartości i odpowiedzialności”¹⁵. Odbywać się to ma dzięki budowaniu życia szkoły w oparciu o zasady dialogu wg M. Bubera, a także wzajemnego szacunku, stwarzania uczniom warunków do podejmowania ważnych życiowych decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności oraz wypracowania postawy współodczuwania, niesienia pomocy i podejmowania współpracy. Znamienne jest, iż w innych dokumentach opisujących funkcjonowanie ALA wprost zauważa się, iż w szkole realizuje się założenia chrześcijańskiego personalizmu egzystencjalnego reprezentowanego przez J. Tarnowskiego¹⁶. Wątek ten wyraźnie widoczny jest także w zapisach tworzących „Program wychowawczy szkoły”¹⁷. Twórcy ALA jednoznacznie odwołują się w nim do założeń personalizmu chrześcijańskiego, ale także do samego chrześcijańskiego systemu wartości, który pojmowany jest „nie jako wyraz tradycji, ale jako droga do poznania i realizacji zadań życiowych”¹⁸. Ponadto przyjmowanymi w szkole wartościami pozostają również dialog, rozumiany jako postawa życiowa, szacunek, współpraca, wzajemna pomoc i odpowiedzialność, ale także autorytet, związany nie tyleż z wypełnianą funkcją, ale osobą i osobistym systemem wartości. Jak podaje statut, stanowić to ma swoiste wytyczne, które pozwolić mogą na zbudowanie indywidualnych programów wychowawczych budowanych przez nauczyciela – opiekuna (tutora) dla ucznia. Co istotne nie odbywa się to przy biernej akceptacji podopiecznego, ale z jego aktywnym zaangażowaniem. Aktywność owa stanowi jeden z fundamentów działalności szkoły. Licealiści ALA mają bowiem możliwość wykazania się swoistą mocą sprawczą w szeregu dziedzinach życia szkoły. Już od drugiego semestru, po okresie adaptacji, ich zadaniem jest dokonanie wyboru indywidualnego nauczyciela – opiekuna (tutora), który pełnić ma m.in. funkcje przypisane wychowawcy klasowemu w szkołach publicznych. Prócz tego razem

¹⁴ Statut SLO ALA, §2, p. 1.

¹⁵ Tamże, §2, p. 3.

¹⁶ Informacje o realizacji pedagogiki dialogu w ALA można znaleźć m.in. w artykułach: A. Gutek, *Ala bez Asa, czyli szkoła inaczej*, „Zwierciadło”, grudzień 2009, nr 12/1958, s. 154; A. Sarnat-Ciastko, *Dialog, autentyczność, spotkanie i zaangażowanie w programie wychowawczym Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich ALA*, *Studia Humanistyczne AGH*, t. 9, Kraków 2010, s. 37–50.

¹⁷ Statut SLO ALA, §6.

¹⁸ Tamże, §6, p. 1a.

z tutorem uczeń ustala indywidualny program nauki, a także wyznacza sobie cele rozwojowe, które następnie opisuje w karcie „Twórcze zmagania się ze sobą” (dokument ten stanowi istotny element służący wystawieniu oceny z zachowania). Co interesujące wystawienie oceny, tak z zachowania, jak i klasyfikacyjnej z danego przedmiotu, również wiąże się z aktywnością ucznia, który daje nauczycielowi lub tutorowi swoją propozycję pod rozwagę, bądź też ostatecznie wyraża lub nie zgodę na jego kontrpropozycję. Należy zauważyć, iż tak specyficzna forma uzyskania kwalifikacji przez uczniów związana jest również z formą prowadzonych w szkole zajęć. Te w znaczącej mierze odbywają się poprzez realizację metody tutoringowej dostosowanej do realiów ALA.

Tutoring – szkic metody

Metoda tutoringowa jest metodą, której rodowód, zgodnie z literaturą przedmiotu, sięga systemu szkolnictwa wyższego szesnastowiecznej Wielkiej Brytanii¹⁹. W owym czasie do uniwersytetów w Oksfordzie i Cambridge przyjmowano przede wszystkim młodzież z rodowodem szlacheckim. Chcąc zapewnić tej grupie młodzieży jak najlepsze warunki do zdobywania wiedzy, przydzielano jej indywidualnych opiekunów – tutorów, których zadaniem było dbanie o rozwój naukowy, a także komfort studiowania podopiecznego.

Tutorzy zatrudniani byli w określonych kolegiach, do których przypisywani byli studenci. Zresztą wzrost znaczenia owych kolegiów, które były samodzielnie funkcjonującymi instytucjami z czasem bardziej wpływowymi i zamożniejszymi niż macierzyste uczelnie²⁰, miał przyczynić się do zwiększania się popularności metody tutoringowej. Należy zauważyć, iż tutor w tym systemie mógł pełnić funkcje porządkowe²¹, jak również dydaktyczne. W tym drugim przypadku kontakt studenta z indywidualnym opiekunem naukowym, opierał się na cotygodniowych sesjach (tutorialach), podczas których tutor proponował wybór odpowiednich wykładów oraz lektur²², a także zlecał wykonanie prac pisemnych. Do najbardziej charakterystycznych form pracy zadawanej podopiecznemu, należało przygotowanie i prezentacja pisemnego eseju, nad którym odbywała się dyskusja.

Należy zauważyć, iż z czasem tutoring wykroczył poza mury uniwersytetów, a postać tutora została wykorzystana w innych dziedzinach edukacji. Dla porządku warto zauważyć, iż jedną z nich była edukacja dorosłych. Od 1907 r.

¹⁹ J. Traczyński, *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. P. Czekierda i in., Wrocław 2009, s. 35.

²⁰ T. Wujek, *Oświata dorosłych w Anglii na tle problematyki dalszego kształcenia*, Warszawa 1970, s. 69–70.

²¹ D. Saunders, *Peer tutoring in higher education*, *Studies in Higher Education* 1992, 17:2, s. 213.

²² T. Wujek, *Oświata dorosłych w Anglii...*, s. 70.

brytyjskie Robotnicze Stowarzyszenie Oświatowe, przy współpracy z uczelniami wyższymi, zapoczątkowało ruch tzw. uniwersyteckich klas tutorialnych²³, które miały ułatwić robotnikom zdobycie lepszego wykształcenia. Inicjatywa ta szybko zyskała na popularności. Liczba klas tutorialnych spowodowała jednak konieczność dostosowania do zaistniałych potrzeb odpowiednich metod dydaktycznych. Jednym z zaproponowanych rozwiązań, które nawiązało do realizowanego przez A. Bella i J. Lancastera od końca XVIII w. systemu monitorialnego²⁴, okazało się zatrudnienie w roli tutorów zdolniejszych uczniów.

Z pewnością tego typu działania na trwale wpisały się w anglosaski system oświaty. Zaistnienie tutora, jako osoby nie będącej profesjonalnym nauczycielem nie dotyczy bowiem tylko edukacji ustawicznej. W literaturze przedmiotu pojawiają się tutorzy (określani czasami mianem korepetytorów²⁵), których celem jest wsparcie rozwoju swojego podopiecznego.

Zgodnie z dotychczasową praktyką, funkcję tutora mogą pełnić m.in.: rówieśnicy bądź starsi koledzy ucznia (*peer tutoring*, *cross-age tutoring*), studenci – wolontariusze oraz rodzice. W tej perspektywie tutoring traktowany jest jako metoda wspierająca formalną edukację. Z takim rozumieniem owej metody zgadza się również D. Wood, który definiuje tutoring jako nieformalne, spontaniczne i naturalne nauczanie²⁶. Należy zauważyć ponadto, iż w samej tylko Wielkiej Brytanii, taka forma wsparcia uczniów (nie tylko tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) jest bardzo ceniona i postulowana nawet przez tamtejsze ministerstwo edukacji²⁷. O zaletach stosowania owego nieprofesjonalnego, nieformalnego nauczania, pisze K. Topping, dla którego tego typu działalność (w odróżnieniu od nauczania formalnego) może zapewnić:

- więcej praktyki,
- więcej aktywności i różnorodności,
- szerszy zakres indywidualnej pomocy,
- większą dociekliwość w zadawaniu pytań,
- posługiwanie się prostszym, czyli bardziej zrozumiałym słownictwem,
- więcej wzorów, pokazów i prezentacji,
- więcej przykładów odnoszących się do najbliższego otoczenia,
- większą szansę wykrycia błędnego rozumowania,

²³ J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Kraków 2005, s. 54.

²⁴ Ł. Kurdybacha, *Z dziejów laicyzacji oświaty*, t. II, Warszawa 1962, s. 215 i n.

²⁵ Ponieważ słowo „tutor” nie ma jednoznacznego odpowiednika w języku polskim, zdarza się, iż jest ono tłumaczone jako „korepetytor”. Przykładem takiej sytuacji jest tłumaczenie dokonane przez Z. Janowską publikacji K. Toppinga *Tutoring, Educational Practices* – 5, International Academy of Education, International Bureau of Education, Geneva 2000.

²⁶ D. Wood, *Społeczne interakcje jako tutoring*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutowski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 214.

²⁷ *Your child, your schools, our future: building a 21st century schools system*, Department for Children, Schools and Families, 2009.

- więcej zachęty i samodzielnego poprawiania własnych błędów,
- więcej informacji zwrotnych i pochwał,
- więcej okazji do uogólnień,
- lepszy wgląd w proces własnego uczenia się (metapoznanie),
- większą samokontrolę i poczucie panowania nad własnym uczeniem się²⁸.

Tutoring w ALA

Od samego początku istnienia Autorskiego Liceum Artystycznego i Akademickiego jego twórca M. Budzyński szukał metody, poprzez którą najpełniej mogłyby się zrealizować przyjęte przez niego założenia pedagogiki dialogu. Tutoring, który w Polsce zaistniał m.in. poprzez działalność oksfordzkiego tutora Z. Pełczyńskiego²⁹, stał się dla inicjatora ALA metodą najbardziej adekwatną. Oczywiście akademicka forma tutorialu nie mogłaby być przyjęta na grunt polskiej szkoły średniej bez pewnej metamorfozy, jednakże w dużej mierze formuła metody pozostała taka sama. Świadczyć może o tym m.in. przyjęta przez społeczność szkoły definicja tutoringu jako swoistej metody edukacyjnej³⁰, która opierać się ma na zindywidualizowanym podejściu do podopiecznego, gdzie tutor jest jednocześnie nauczycielem i swego rodzaju przewodnikiem, a uczeń aktywnym partnerem w sytuacji edukacyjnej. Jak zauważa A.I. Brzezińska i L. Rycielska: „osoby *tutora* i ucznia – studenta łączy więź pełna zaufania, która ma sprzyjać głównie rozwojowi intelektualnemu i społecznemu studenta”³¹. Należy zauważyć, iż w tak skonstruowanej definicji swoje miejsca wyraźnie zajmują dwa obszary rozwoju podopiecznego ALA, tak naukowy, jak i społeczny (osobisty). Taki podział w naturalny sposób przekłada się na stosowanie w Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich tutoringu rozwojowego, tutoringu naukowego, a także tutoringu artystycznego.

Aby dobrze zrozumieć zasadnicze różnice w realizacji poszczególnych odmian tutoringu w ALA, warto odwołać się do opisu M. Budzyńskiego. Według niego **tutoring rozwojowy** (opiekuńczy), realizowany jest w zespole klasowym, „w którym zadania wychowawcy pełni trzech tutorów mających pod swoją opieką około 10 uczniów każdy”³².

Opieka nad podopiecznymi realizowana jest w sposób zindywidualizowany. Głównym zadaniem tutora prowadzącego tutoring rozwojowy jest ocena pod-

²⁸ K. Topping, *Tutoring, Educational Practices...*, s. 6–7.

²⁹ *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczorowska, Warszawa 2007, s. 9.

³⁰ *Tutoring w szkole...*, s. 7.

³¹ A.I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] *Tutoring w szkole...*, s. 19.

³² M. Budzyński, *Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki*, [w:] *Tutoring w szkole...*, s. 31.

opiecznego w sferze jego zachowania, przy czym ma być ona, w jak największej mierze, efektem autorefleksji ucznia. Jak zauważa M. Budzyński do tej refleksji ma doprowadzać cykl spotkań i rozmów organizowanych raz w tygodniu przez tutora. Co istotne owe spotkania (tutoriale) mają być organizowane z dużym wyczuciem na potrzeby i wrażliwość ucznia, a także z dużą otwartością na jego rodziców bądź prawnych opiekunów. Nawiązanie relacji tutorskiej winno być rozpoczęte od wyboru tutora przez ucznia³³.

W odróżnieniu od tutoringu rozwojowego **tutoring naukowy** traktowany jest jako forma pracy dydaktycznej, która realizowana jest indywidualnie bądź w małych grupach (do 4 osób). Celem tej odmiany tutoringu jest uzyskanie przez uczniów wiedzy i umiejętności z danych obszarów nauki, często zintegrowanych w bloki (nauk społecznych, ścisłych bądź humanistycznych). Co istotne, tutor jest tutaj bardziej organizatorem „sytuacji poznawczej niż źródłem wiedzy i jej transmitterem”³⁴ i wydaje się, że jego głównym celem jest rozbudzenie ciekawości poznawczej oraz kreatywnego i krytycznego myślenia u podopiecznego. Odpowiedzialność za efekty tutoriali naukowych w znacznej mierze leży po stronie ucznia, który samodzielnie pod przewodnictwem tutora eksploruje naukową rzeczywistość.

W odniesieniu do powyższych opisów **tutoring artystyczny** stanowić będzie także formę pracy dydaktycznej realizowanej w małych grupach, bądź też indywidualnie. W tej przestrzeni jednak celem organizowania tutorialu będzie zdobywanie przez podopiecznych wiedzy i umiejętności w zakresie różnych dyscyplin i dziedzin sztuki. Praca tutora artystycznego wiąże się zatem ze wsparciem uczniów w rozpoznaniu ich predyspozycji i uzdolnień. Dodatkowo sprzyja ona pielęgnowaniu i rozwijaniu „niekonwencjonalnego myślenia, nieustającego poszukiwania nowych rozwiązań”³⁵. Co również istotne nauczyciel – artysta – tutor ma za zadanie, z jednej strony wspomagać podopiecznego w poszukiwaniu własnej przestrzeni artystycznej, a z drugiej strony dbać o jego sprawność w posługiwaniu się klasycznymi środkami wyrazu. To niełatwe zadanie tutora artystycznego stało się dla autorki niniejszej rozprawy kluczem do podjęcia pogłębionych rozważań.

Tutoring artystyczny w percepcji tutorów ALA

Jak zauważył A. Nalaskowski – odnosząc się do zagadnienia twórczości w szkołach – szkoły społeczne (niepubliczne) stały się „znakomitym terenem do obserwacji i badań”³⁶. Dla tegoż autora wiąże się to m.in. z tym, iż placówki te

³³ Por. tamże, s. 32.

³⁴ Tamże, s. 34.

³⁵ Tamże.

³⁶ A. Nalaskowski, *Spoleczne uwarunkowania...*, s. 104.

startowały „bez obciążeń biurokratycznych i organizacyjnych obecnych w szkołach państwowych, nie adaptowały niczego, lecz niemal wszystko od początku mogły wykreować”³⁷. Wydaje się, że nie inaczej jest również w przypadku badań możliwych do przeprowadzenia w Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich ALA w Częstochowie. Ponieważ jednak obszar badawczy, który dostarcza owa placówka jest niezmiernie szeroki i inspirujący, autorka zdecydowała się na jego znaczące zawężenie. Przedmiotem jej szczególnego zainteresowania stała się postać tutora. Tutora, który według A. Brzezińskiej, G. Lutomskiego i B. Smykowskiego jest osobą, której obecność wspiera innych, przy czym wsparcie to nie jest wynikiem tylko poziomu kompetencji, ale również różnicy w „ujmowaniu tego samego problemu (zadania) z odmiennych punktów widzenia”³⁸. Jak zauważą dalej ci autorzy, owo ujęcie powoduje pojawienie się odczucia niezgodności, napięcia, uruchamiającego w podopiecznym tutora chęć rozpoczęcia własnych poszukiwań, przez co może stać się *spiritus movens* jego rozwoju. W tej perspektywie przedmiotem zaplanowanej procedury badawczej stali się tutorzy, a w szczególności ci, którzy zajmują się na co dzień tutoringiem artystycznym. Głównym z kolei przyjętym celem stało się określenie, w jaki sposób metoda tutoringu artystycznego odbierana jest przez stosujących go tutorów w częstochowskim ALA.

Aby uzyskać częściowy wgląd w zamkniętą i nieopisaną dotychczas w sposób znaczący rzeczywistość relacji tutora i podopiecznego, a także odnieść teorię zapisaną m.in. w statutach ALA do praktyki, autorka niniejszej prezentacji przy współudziale D. Wojciechowskiej (jednej z dyrektorek częstochowskiej ALA) zdecydowała się na kontakt ze wszystkimi tutorami artystycznymi, którzy pracują w tej szkole. Z uwagi na to, iż w szkole tej uczy się około 50 licealistów, pracuje w niej jedynie ośmiu tutorów artystycznych. Chcąc zatem zachować jakościowy wymiar procedury, zadała im osiem otwartych pytań (używając do tego celu kwestionariusza wywiadu pisemnego³⁹), które dotyczyły przede wszystkim ich sposobu rozumienia metody, jej przebiegu oraz efektów stosowania, a także relacji tworzącej się między tutorem a podopiecznym podczas trwania tutoriali. Autorka uznała, iż taka forma pozwoli na to, aby tutorzy we własnym zakresie i w dowolnym dla siebie czasie mogli zastanowić się nad udzieleniem poszczególnych odpowiedzi. Jakość uzyskanych informacji wskazuje na to, iż przyjęta przez autorkę procedura była właściwa.

³⁷Tamże.

³⁸*Dziecko wśród rówieśników i dorosłych...*, s. 7.

³⁹B. Skałbani, *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011, s. 79.

Jak można zdefiniować tutoring artystyczny?

W opinii badanych tutorów, tutoring artystyczny jest formą pracy dydaktycznej, której celem jest rozwój artystyczny uczniów wiążący się ze zdobywaniem przez nich wiedzy oraz umiejętności w różnych dziedzinach i dyscyplinach sztuki. Pytani tutorzy podkreślali, iż metoda ta realizowana jest w małych grupach lub indywidualnie. Biorąc pod uwagę szczegółowe opinie, wydaje się, iż bardzo trafną definicję tutoringu artystycznego podał jeden z pytanych, który stwierdził, iż „jest to proces polegający na twórczej i zindywidualizowanej współpracy, poszukującej i rozwijającej artystyczne talenty wśród wychowanków”. Istotnym słowem – kluczem powyższej definicji wydaje się być wyrażenie „poszukującej i rozwijającej współpracy”. Może ono suponować, iż ciężar odpowiedzialności za rozwój artystyczny, rozłożony jest na dwie współpracujące ze sobą osoby – tutora i podopiecznego.

Analizując odpowiedzi na powyższe pytanie, warto dostrzec, iż badani nierzadko starali się szczegółowo opisać, jakie są zasadnicze założenia tutoringu artystycznego. Pytani tutorzy zaznaczali, iż metoda ta realizuje się w:

- poszukiwaniu i odkrywaniu możliwości podopiecznego,
- pielęgnowaniu i rozwijaniu ścieżek niekonwencjonalnego myślenia,
- nieustannego poszukiwania nowych rozwiązań,
- samodzielności twórczej,
- konstruowaniu warsztatu twórczego i indywidualnego stylu ucznia,
- rozpoznaniu predyspozycji i uzdolnień.

Odnosząc się do powyższego można zauważyć, iż niejako przy okazji, realizacja owych założeń wpływać może nie tylko na sam rozwój artystyczny podopiecznych. Przecież nieustanne poszukiwanie nowych rozwiązań, jak i rozwój ścieżek niekonwencjonalnego myślenia mogą oddziaływać na efekty nauczania przedmiotów, które nie są związane ściśle z działalnością artystyczną. Sytuacja ta godna jest odnotowania.

Jak wygląda przebieg tutoriali artystycznych?

Odwołując się do doświadczenia tutorów, istotną kwestią okazało się zilustrowanie przez nich przebiegu spotkania między nimi a ich podopiecznymi. W tym względzie opisy pytanych były różnorodne. Część z nich, bez wskazania większych różnic, odwoływała się do etapów przebiegu tutoringu zarówno rozwojowego, naukowego, jak i artystycznego. W ich opinii tutoring artystyczny, jak i pozostałe jego odmiany, jest procesem, który składa się z pięciu etapów: poznania podopiecznego, wyznaczania celów, planowania rozwoju, realizacji planów oraz oceny rezultatów. Ów fakt może zatem budzić pewną konsternację związaną z pytaniem o swoistą uważność we własnej praktyce badanych, którzy udzielili tego typu odpowiedzi.

Dla pozostałych tutorów przebieg tutoriali artystycznych został opisany w inny, być może bardziej adekwatny dla nich sposób. Proces ten trwa bowiem od rozpoznania uzdolnień podopiecznego (ten aspekt wydaje się być tutaj szczególnie ważny), poprzez pracę na jego prezentacjach artystycznych. Ma on najczęściej charakter spotkań warsztatowych, podczas których powstają tzw. wprawki, bądź utwory docelowe. Niektórzy badani zwracają także uwagę na aspekt temporalny tutoring artystycznego. Istotnym faktem, jest tutaj to, iż tutoring artystyczny „to działanie długotrwałe, które powinno obejmować okres przynajmniej kilku semestrów”. Powinno przyjmować także postać indywidualnych spotkań, bądź spotkań w małych grupach, które organizowane są przynajmniej raz w tygodniu.

Czym tutorial artystyczny różni się od tutoriali naukowych bądź rozwojowych?

To, zadane tutorom pytanie, miało wskazać na specyficzne cechy wyróżniające tutoring artystyczny spośród innych odmian tej metody. Jak się okazało, w dużej mierze treść odpowiedzi pytanych może wskazywać na to, iż ci wyraźniej dostrzegają cechy wspólne tutoringowi niż te, które różnią poszczególne jego rodzaje. Obok zatem fundamentalnych kwestii, badani zauważyli, iż w przypadku tutoring artystycznego najistotniejsze różnice tkwią w tym, iż:

- tutoring nastawiony jest na zdobywanie wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach i dyscyplinach sztuki,
- uwaga skupia się tutaj nie tylko na poszukiwaniu dróg rozwoju osobistego, ale i artystycznego podopiecznego,
- tutoring artystyczny skoncentrowany jest na rozwoju warsztatu artystycznego, a jego celem jest wzmocnienie postawy twórczej i poznanie technik tworzenia,
- rozwija sposoby niekonwencjonalnego myślenia i nieustannego poszukiwania nowych rozwiązań.

Odnosząc się do powyższych wypowiedzi badanych tutorów, można doświadczyć swoistego niedosytu. W tym przypadku bowiem odpowiedzi pytanych są stosunkowo lakoniczne. Ciekawym zatem zagadnieniem, wymagającym dalszej eksploracji, stałaby się kwestia tego, w jakim stopniu tutorzy artystyczni doświadczają w systemie pracy ALA autonomii dla własnej praktyki, która tkwi w metodzie tutoring, ale znacząco wyróżnia go od innych odmian. Być może nauczyciele – artyści, którzy prowadzą tutoriali artystyczne, organizują je jedynie na podstawie ogólnych wytycznych i pracują w sposób intuicyjny, opierając się na własnym doświadczeniu. Bez względu jednak na tak postawioną hipotezę, przestrzeń artystyczna, której twórcami są zarówno tutorzy artystyczni, jak i ich podopieczni, odgrywa w ALA pierwszorzędą rolę.

Jak prezentują się relacje między tutorem, prowadzącym tutorial artystyczny a jego podopiecznym?

Jak w opinii tutorów wygląda relacja z podopiecznym? To pytanie było dla autorki niniejszej rozprawy jednym z zasadniczych. Oczywiście, aby rzetelnie przyjrzeć się tutorialowi, który budowany jest przez co najmniej dwie osoby, należałoby zadać je każdej z nich, jak również w miarę możliwości wykonać obserwację przebiegu spotkania tutorskiego. Ta wydaje się być jednak niezwykle trudna do przeprowadzenia, gdyż badacz stanowiłby tutaj wyraźny czynnik zakłócający. Należy jednak zauważyć, iż odpowiedzi tutorów pozwoliły wnieść w tę kwestię nieco światła, które w przyszłości umożliwić może rozbudowę tej procedury badawczej.

Dla osób, które miały możliwość wypowiedzenia się na ten temat, relacja między tutorem a podopiecznym jawi się zwykle jako coś wyjątkowego, jedyne w swoim rodzaju. To, jak powie jeden z badanych, relacja mistrz – uczeń, która jest relacją przyjacielską. Warto zastanowić się nad tym, cóż może kryć się pod hasłem „przyjacielska”? Czyż synonimami opisującymi ową relację nie byłyby chociażby określenia typu: „pełna zaufania”, „wzajemna”, „otwarta na siebie”, bądź „lojalna”? Odnosząc się do powyższego pozostaje w tym miejscu przytoczyć wypowiedź J. Łaszczyka, który podkreślając wagę relacji uczeń – mistrz uznał, iż jest ona dla pedagogiki twórczości jedną z zasadniczych, jeśli nie zgoła najważniejszą⁴⁰. Obszar ten zatem stanowić może kolejną inspirację do dalszej eksploracji.

Tutorzy opisujący relację z podopiecznymi odnoszą się do niej również w sposób bardzo rzeczowy. Jeden z nich napisał: „Tutorska postawa nauczyciela – artysty pozwala na poszukiwania przez ucznia własnego, swoistego warsztatu i środków wypowiedzi w wybranej dziedzinie sztuki, nie zaniebując zdobywania sprawności w posługiwaniu się klasycznymi środkami wyrazu”. Przy tej opinii bardzo osobiście zabrzmiała inna. Przybliżyła ona relację tutora i podopiecznego do relacji między artystą początkującym, a twórcą bardziej zaawansowanym. „Nie ma między nimi konkurencji – zauważył pytany tutor – jest za to chęć doskonalenia się we wspólnej dziedzinie i wzajemnego inspirowania”. Należy dostrzec, iż to zdanie można bezpośrednio odnieść do programu wychowawczego ALA, w którym to działalność szkoły zakłada udzielanie sobie wzajemnej pomocy i odpowiedzialną, współpracę wszystkich uczestników życia szkoły, a także ich wzajemne poszanowanie⁴¹. Ponadto znaczenie owego „wzajemnego inspirowania się” wydaje się, że idzie jeszcze dalej, czyniąc z obu stron tutorialu podmioty tej relacji.

⁴⁰ Por. J. Łaszczyk, *Relacja uczeń – mistrz jako podstawowa dla pedagogiki twórczości*, [w:] *O pedagogice twórczości...*, s. 11.

⁴¹ Por. Statut SLO ALA, §6.

Jakie efekty przynosi tutorial artystyczny?

Tutorzy pytani byli o różne aspekty tutoringu artystycznego, ale co istotne mieli również zwrócić uwagę na to, jakie efekty w ich opinii przynosi ta metoda. Tu okazało się, iż zdań na ten temat jest wiele i każdy pytany postrzega to zagadnienie nieco inaczej. Dla jednych tutoring artystyczny może przyczynić się do lepszego rozpoznania predyspozycji i uzdolnień ucznia – co wydaje się być niewątpliwą zaletą stosowania tej metody. Dla innych daje szansę na szybszy rozwój podopiecznego. Wyposaża go także w różnorodne techniki tworzenia, a co istotne również wzmacnia postawę twórczą ucznia i zapoznaje go z funkcjonowaniem twórczym bardziej dojrzałego artysty – tutora. Dodatkowo efektem prowadzenia tutoringu ma być weryfikacja wiedzy i umiejętności wychowanka. Z pewnością ten ostatni aspekt jest niezwykle istotny. Przekonuje o tym przywoływany wcześniej J. Łaszczyk, który wymienia możliwość potwierdzenia przez mistrza wartości dzieł stworzonych przez ucznia (czyli weryfikacji jego umiejętności), jako jedną z korzyści płynących z relacji uczeń – mistrz. Autor ten pisze: „Niepewność związana z aktywnością twórczą może być usuwana przez zdanie mistrza, który potwierdzi słuszność obranej drogi lub wskaże uczniowi inną. Jego rolą jest pokazanie szerszej perspektywy, podtrzymanie motywacji mobilizowanie do działania oraz utwierdzenie w poczuciu wartości i sensu”⁴². Takie ujęcie tej kwestii przekonująco może, iż funkcja mistrza staje się funkcją niezastąpioną.

Jak rozkłada się odpowiedzialność ucznia i tutora za przebieg tego typu tutorialu?

Tutoring wykorzystany w ALA zakłada w dużej mierze, iż to uczeń, a nie nauczyciel ponosi odpowiedzialność za swoje decyzje i efekty podejmowanych działań. To podopieczny wychodzi z inicjatywą zdobycia zaliczenia, proponuje ocenę, razem z tutorem określa cele rozwojowe oraz prowadzi kartę „Twórcze zmagania się ze sobą”. Interesujące zatem jest odniesienie owych statutowych założeń, do rzeczywistości tutoringu artystycznego. Aby tego dokonać, w przeprowadzonym wywiadzie padło pytanie o to, kto i w jakim stopniu ponosi odpowiedzialność za przebieg tutorialu. Wszyscy pytani tutorzy uznali, iż leży ona po stronie nauczyciela, który – jak zauważył jeden z badanych – „jest odpowiedzialny za stworzenie możliwie sprzyjających warunków rozwoju artystycznego”, ale również po stronie ucznia, który, cytując dalszą część wypowiedzi tegoż tutora, podejmuje „ostateczną decyzję o skorzystaniu z tych warunków”. Należy wyraźnie podkreślić, iż pozostali pytani tutorzy również dostrzegli, iż odpowiedzialność rozłożona jest „pół na pół”, a każdy z partnerów relacji osobiście odpowiada za swój rozwój tak, aby podejmowane działania dawały satysfakcję obu stronom. Wydaje się, iż w tej kwestii zdania tutorów są jednoznaczne i można przyjąć, iż autonomia

⁴² Por. J. Łaszczyk, *Relacja uczeń – mistrz...*, s. 12–13.

ucznia oraz możliwość jego stanowienia o sobie, które zapisane są w statucie ALA, rzeczywiście w tej placówce mogą mieć miejsce.

Jakie są najważniejsze cechy tutorialu artystycznego?

Wśród zadanych tutorom artystycznym pytań pojawiło się także takie, które dotyczyło najistotniejszych ich zdaniem cech tutoringów artystycznych. W odpowiedzi na nie tutorzy wykazali się dużą aktywnością. Ich wszystkie wypowiedzi można zgrupować w dwóch płaszczyznach związanych z działalnością artystyczną i ogólnym rozwojem podopiecznego. Wśród cech owej metody, które wiążą się z rozwojem artystycznym wychowanka tutorzy zwracali uwagę na to, iż ta odmiana tutoringów pozwala na:

- odnalezienie przez ucznia swojego własnego warsztatu twórczego,
- poszukiwania twórcze u uczniów,
- rozwijanie talentów i mocnych stron podopiecznego,
- rozwój artystyczny wychowanka,
- pogłębianie obszarów wiedzy w dziedzinach artystycznych,
- inspirację i zachęcanie/motywowanie do dalszych wysiłków podopiecznego; zarażanie własną pasją,
- dynamikę działań, której towarzyszy wiele form pracy oraz różnorodność podejmowanych tematów.

Z kolei w obszarze ogólnorozwojowym, metoda ta sprzyja:

- rozpoznaniu potrzeb i celów w życiu podopiecznego,
- skutecznemu wspomaganie ucznia w jego rozwoju niezależnie od uwarunkowań podyktowanych m.in. jego konstrukcją psychofizyczną,
- budowaniu dobrej relacji nauczyciela z uczniem,
- prowadzeniu do mądrości i dojrzałości ucznia.

Jak widać tutorzy potrafią dostrzec i nazwać wiele pozytywnych cech charakteryzujących metodę tutoringów artystycznych, co może bezpośrednio zachęcać do jego stosowania.

Czy na co dzień czynnie zajmuje się Pan/Pani działalnością artystyczną? Jeśli tak, to jaką?

W statucie ALA w punkcie, który odnosi się do programu wychowawczego szkoły widnieje zapis, iż działalność placówki wiąże się z autorytetem nauczyciela – tutora. Autorytet ten jednak nie jest nabywany z mocy pełnionej funkcji, ale osobistego systemu wartości, przejawiającego się nie tylko w słowach, lecz głównie w czynach⁴³. Biorąc pod uwagę to stwierdzenie wydaje się, iż w tworzącej się relacji między tutorem a podopiecznym, szczególnie istotną staje się autentyczność tutora. Jego szczerść wobec podopiecznego dotycząca własnej twórczości.

⁴³ Por. statut SLO ALA, §6.

Wydaje się bowiem, że przykład z życia nauczyciela – tutora stanowić może dodatkowy asumpt do własnego rozwoju ucznia.

Podstawą do analizy tego zagadnienia stało się zapytanie badanych o to, czy są oni czynnie zaangażowani w działalność artystyczną, która wykracza poza mury ALA. Analiza wszystkich odpowiedzi pokazała, iż każdy z pytanych tutorów zajmuje się własną pozaszkolną działalnością twórczą. Wśród badanych znajdują się zatem osoby, które profesjonalnie działają w obszarze: fotografii artystycznej, nauki śpiewu, organizacji koncertów, ogólnopojętej twórczości literackiej (poezji, prozy, tekstów prasowych), teatru offowego, projektowania grafiki oraz aranżacji wnętrz. Jedna z pytanych osób jest również czynnym kompozytorem, aranżerem, autorem tekstów i scenariuszy.

Podsumowanie

Jaki zatem obraz tutoringu artystycznego klaruje się po zaprezentowanej analizie wypowiedzi tutorów? Jaki może być obraz samych tutorów? Jedna z badanych osób zapisała w kwestionariuszu wywiadu znaczące zdanie: „Tutor spełnia wobec podopiecznego rolę mentora. Jest dobrym nauczycielem, doradcą i człowiekiem godnym zaufania, stara się być dla podopiecznego wzorem osobowym. Wierzy w jego możliwości, wspiera go i doradza, inspiruje i skłania do myślenia, dzieli się własnym doświadczeniem i wiedzą...” Opis ten mógłby w wystarczający sposób służyć za całe podsumowanie powyższych rozważań, gdyż zawiera w sobie wszystko to, co jest esencją działalności tutorskiej.

Tutoring artystyczny w opinii tutorów pozostaje formą pracy dydaktycznej, która łączy ze sobą we współpracy doświadczonego i profesjonalnego artystę z podopiecznym, który chce poszerzać swoją wiedzę oraz rozwijać umiejętności w różnych dziedzinach i dyscyplinach sztuki. Co istotne tutoriale rozpoczynają się od rozpoznania predyspozycji ucznia. Od tego momentu zadaniem tutora – artysty jest wsparcie podopiecznego w poszukiwaniu jego własnych środków wyrazu, przy zapewnieniu mu podstaw warsztatu artysty. Jak określili to badani praca, podczas organizowanych cyklicznie tutoriali, opiera się na wspólnych poszukiwaniach i wzajemnym inspirowaniu się. W tym obszarze odwołując się do słów A. Nalaskowskiego nauczyciel (tutor) „nie musi być mistrzem, musi umieć doprowadzić do mistrzostwa”⁴⁴. Nakierować na artystyczną samodzielność, zachęcać do niesztampowego, twórczego poznawania i nazywania rzeczywistości.

Jak zauważył W. Puślecki: „W dzisiejszym świecie wiedza reprodukcyjna szybko ulega dezaktualizacji. Edukacja adaptacyjna jest w odwrocie. Egzystencjalną szansą człowieka staje się myślenie produktywne, aktywne uczestnictwo w procesie zachodzących zmian, podmiotowe i twórcze współprzyczynianie

⁴⁴ A. Nalaskowski, *Spoleczne uwarunkowania...*, s. 116.

się do tych zmian”⁴⁵. Bez wątplenia biorąc pod uwagę powyższe rozważania postulowane „aktywne uczestnictwo”, „podmiotowe i twórcze współprzyczynianie się” – z punktu widzenia badanych tutorów artystycznych – mają miejsce w Autorskim Liceum Artystycznym i Akademickim w Częstochowie.

Jak już zostało to wcześniej dostrzeżone, choć przedstawiony obraz pokazuje swoisty wycinek rzeczywistości ALA, może on dać jednak wystarczający impuls do podjęcia dalszych procedur badawczych. Te w przyszłości mogłyby wiązać się na przykład z określeniem tego, jaki obraz tutoring artystycznego mają uczestniczący w nim podopieczni; czy i jak tutoring artystyczny wpływa na wzrost kompetencji pedagogicznych tutorów; w jakim stopniu tutoriale artystyczne oddziałują na rozwój twórczy uczniów ALA w odróżnieniu do rozwoju twórczego licealistów państwowych szkół artystycznych. Jak widać problematyka ta może stanowić bogate źródło do dalszej naukowej i jakże twórczej eksploracji.

⁴⁵ W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności...*, s. 18.

EDYTA WIDAWSKA

**Nauczyciel – animator.
Rzecz o wykorzystaniu warsztatu animacji społecznej
w pracy dydaktycznej**

**Teacher – animator.
Something about using of social animation in didactic work**

Social animation in a pedagogic thought appears thanks to works of Helena Radlińska concerning looking for resources attached in the individuals as well as in the groups, activation of these forces, finding of its constructive using and inclining, encouraging to an action. Approach of social animation being the method of group work, focused on motivation, initiative and development of the individuals could be a contribution to creation of educational interactions leading to the creative activity of students.

Teacher-animator not only provides the essential knowledge, forms the skills of usage the knowledge acquired, but also forms attitudes of students. He should support students being the part of particular community i.e. in: diagnosing areas demanding change; seeking of internal resources, strengths, which will be the basis for actions; building of partner relations, making alliances; preparing plans and their executions; assessment of projects and conclusions followed. Basing on social animation technique, we could drive didactical activities into „creative school” of Henryk Rowid. This speech is devoted to elements of social animation used in this process.

Keywords: teacher, teacher-animator, social animation, didactics, responsibility, motivation, individual development

Zasadnicza funkcja wychowania polega na przygotowywaniu niepełnych członków, czyli kandydatów na członków grup społecznych, do pełnego udziału w życiu zbiorowym tych grup¹

Florian Znaniński

Przygotowywanie przez działanie

W myśli pedagogicznej animacja społeczna zagościła dzięki pracom Heleny Radlińskiej². Od tego czasu polska szkoła przeszła wiele reform, jednak postulat wykorzystywania warsztatu animacji społecznej w działaniach pedagogicznych wydaje się być stale aktualny. H. Radlińska pisząc o animacji wskazywała na znaczenie poszukiwania zasobów tkwiących w jednostkach i grupach, uruchamiania tych sił, odnajdywania ich konstruktywnego zastosowania i stymulowania, zachęcania do podjęcia efektywnych działań na rzecz zmiany. Ujęcie animacji społecznej jako metody pracy z grupą, ukierunkowanej na motywowanie, inicjowanie i rozwijanie jednostek może stanowić przyczynek do kreowania oddziaływań wychowawczych zwróconych ku twórczej aktywności uczniów.

W tak zarysowanej sytuacji dydaktycznej nauczyciel staje przez wielorakimi zadaniami. Nauczyciel – animator nie tylko przekazuje wiedzę merytoryczną, kształtuje umiejętności operacjonalizowania wiedzy nabytej, ale również modeluje postawy uczniów. Jedną z ważnych postaw, z punktu widzenia pracy animacyjnej, jest postawa odpowiedzialności. W tym ujęciu pracy z grupą klasową postawa ta zdaje się mieć kluczowe znaczenie dla efektywności działań, stąd w artykule sporo miejsca poświęcono na omówienie tego zagadnienia.

Do zadań nauczyciela – animatora należy wspieranie uczniów funkcjonujących w ramach danej społeczności między innymi w: diagnozowaniu obszarów wymagających zmiany; poszukiwaniu wewnętrznych zasobów, mocnych stron, które stanowią źródło siły do realizacji działań; budowaniu partnerskich relacji w środowisku, tworzeniu sojuszy; przygotowywaniu planu działań i ich realizacji; poddaniu przeprowadzonych projektów ewaluacji i opracowywaniu wniosków z niej wynikających. Bazując na warsztacie animacji społecznej można ukierunkowywać działania dydaktyczne w stronę „szkoły twórczej” Henryka Rowida³. Temu z jakich elementów warsztatu animacji społecznej można w tym procesie korzystać poświęcony będzie niniejszy tekst.

Łącząc postulaty wymienionych wyżej polskich pedagogów warto zwrócić uwagę na podkreślaną przez nich skuteczność nauczania przez doświadczenie.

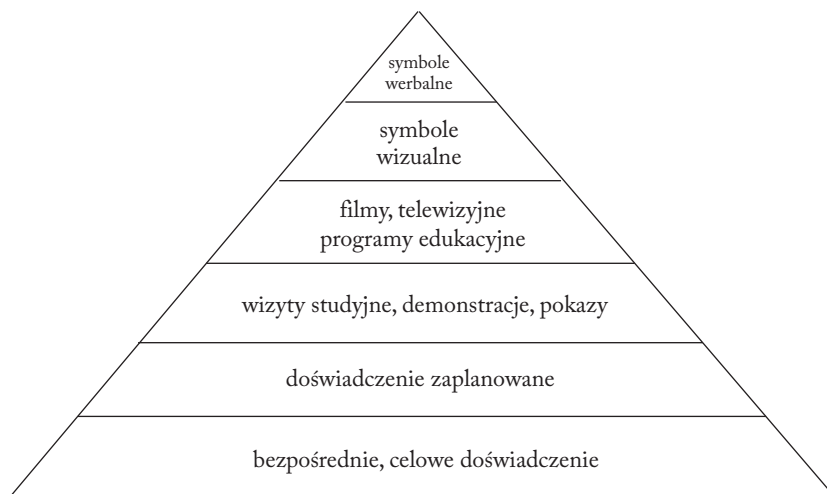
¹ F. Znaniński, *Socjologia wychowania*, Warszawa 2001, s. 121.

² Zob. H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961.

³ Zob. H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia norwej szkoły*, Warszawa 1958.

Proces przekazywania wiedzy, kształcenia umiejętności oraz kształtowania postaw i jego efektywność, zależy w dużej mierze od stopnia aktywnego udziału osób w nim uczestniczących. Dotyczy to zarówno osoby, która stymuluje ten proces, osoby prowadzącej zajęcia, czyli nauczyciela – animatora, jak i osób będących uczestnikami tego procesu, czyli uczniów.

Edgar Dale⁴ przeprowadził i opublikował wyniki badań dotyczące poziomu efektywności procesu nauczania, w zależności od stopnia aktywnego uczestnictwa, biorących w nim udział osób. Wziął pod uwagę wykorzystanie różnych mediów w procesie przekazywania wiedzy. Wyniki tych badań przedstawił w formie graficznej, w postaci stożka, który od jego nazwiska, jest określany stożkiem Dale'a⁵.



Schemat 1. Stożek Dale'a

Źródło: opracowanie własne na podstawie E. Dale, *Audio-visual Methods in Teaching...*, s. 107.

W oryginalnej wersji schematu Dale wyróżnił 11 poziomów, form przekazywania informacji, biorąc pod uwagę medium pośredniczące. Powyżej zostały one pogrupowane w 6 kategorii, które dotyczą (patrząc od podstawy figury) form angażujących w sposób aktywny uczestników procesu nauczania, po takie, w których uczniowie są biernymi odbiorcami przekazu. Na schemacie widać wyraźny wzrost ilości zapamiętywanych treści w zależności od stopnia aktywnego udziału i zaangażowania w określone działanie. Bazując jedynie na symbolach werbalnych i wizualnych (słowa czytane i słyszane na przykład podczas wykładu czy pogadanki) pozbawiamy uczniów możliwości ukonkretnienia przekazu. Materiał opierający się na konkretnych, rzeczywistych obrazach zmysłowych jest

⁴ Zob. E. Dale, *Audio-visual Methods in Teaching*, New York 1969.

⁵ Zob. H.A. Carey, *Communication in Extension: a Teaching and Learning Guide*, Rome 1999, s. 22.

lepiej zapamiętywany przez uczniów⁶. Stąd kolejne w schemacie filmy edukacyjne czy demonstracje z wykorzystaniem pomocy audiowizualnych, jako media, które sprzyjają efektywności zapamiętywania nowych treści. W sytuacji, gdy jesteśmy w stanie powiązać nowe treści z już znanymi, wzrasta prawdopodobieństwo zakotwiczenia ich właśnie na tych istniejących już w naszym umyśle informacjach. Wiele mnemotechnik bazuje na tej zasadzie działania naszego umysłu. Film czy demonstracja uruchamiają istniejące już ścieżki skojarzeń, usprawniając proces nauczania.

By zoptymalizować proces przekazywania wiedzy możemy pójść jeszcze o krok dalej i wykorzystać włączenie uczniów w doświadczanie. Dwa ostatnie poziomy w schemacie Dale'a, znajdujące się u podstawy stożka, odnoszą się do takich aktywności uczniów, w których biorą oni czynny udział. Mowa tutaj o udziale w dyskusjach, debatach, prezentacjach, czy wreszcie uczeniu innych. Daje to możliwość lepszego zapamiętywania treści. Przykładem wykorzystania tej formy przekazu dydaktycznego może być otwarte dla zwiedzających w listopadzie 2010 roku Centrum Nauki Kopernik. Cel, jaki przyświecał twórcom i pomysłodawcom Centrum, to promowanie nauki w nowoczesny i przyjazny dla zwiedzających sposób. Uczniowie szkół na różnych etapach edukacyjnych mogą poznać świat nauki poprzez samodzielne przeprowadzanie doświadczeń przy pomocy interaktywnych narzędzi. O potrzebie funkcjonowania takiego ośrodka promocji nauki może świadczyć liczba zwiedzających, choć w odniesieniu do tego obiektu lepszym określeniem byłoby zapewne „doświadczających”. W pierwszy weekend działania Centrum odwiedziło 13 tysięcy osób, które mogły w tym czasie skorzystać z bezpłatnego wstępu⁷.

Kwestia, jaka może się tutaj pojawić, to pytanie o celowość zwiększania, optymalizowania procesu zapamiętywania dodatkowych informacji i treści.

Według nowych koncepcji roli pamięci spełnia ona bardziej funkcję prospektywną niż retrospektywną. Oznacza to, że procesy zapamiętywania są włączone w projektowanie działań i realizowanie celów przyszłych, a zapamiętuje się przede wszystkim to, co bywa ważne z tego punktu widzenia. Pamięć zespała więc niejako doświadczenie przeszłe z mającym nastąpić działaniem i dokonuje tego selektywnie⁸.

Im więcej wiemy, im więcej zapamiętamy, tym sprawniej będziemy mogli wykorzystać informacje do zaplanowania i skutecznego zrealizowania działań w przyszłości. Stąd pojawiający się postulat o wykorzystywaniu metod aktywizujących dla podwyższenia efektywności nauczania. W przypadku edukacji ukie-

⁶ Zob. M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990, s. 130–133.

⁷ Zob. <http://www.kopernik.org.pl/o-centrum/informacje-o-centrum/#tab-3> [data dostępu: 12.08.2011].

⁸ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży...*, s. 129.

runkowanej na formułowanie aktywnej postawy uczniów postulat ten zdaje się być wyjątkowo zasadny i użyteczny. Aktywne metody nauczania angażują bowiem zarówno umysł, zmysły, wolę, jak i emocje osoby uczestniczącej. Daje to większe możliwości w zakresie przekazywania wiedzy, kształcenia umiejętności i kształtowania postaw u uczestników zajęć. Znajomość metod aktywizujących i sposobów ich wykorzystania, ze względu na cel, jaki chcemy osiągnąć w trakcie naszej pracy, wzbogaca także wachlarz działań dydaktycznych. Ważne jest, by w różnych formach pracy z uczniami, których celem jest przekazywanie wiedzy, kształcenie umiejętności posługiwania się nią oraz formowanie postaw współpracy i twórczego zastosowania informacji, w optymalnym zakresie angażować uczestników w proces dydaktyczny. Ważne jest, by był to wskazany optymalny zakres. Nie warto zapominać o walorach znanych i wykorzystywanych od stuleci metod podających, tradycyjnych. Odpowiednio dobrane i dostosowane do założonych celów środki dydaktyczne podnoszą efektywność działań edukacyjnych.

Każda metoda ma swoje mocne strony, ale i słabe strony. Natomiast nawet mocne strony metody mogą nie być wykorzystane, gdy dana metoda nie jest stosowana w powiązaniu z określonymi w fazie budowania koncepcji edukacyjnych potrzebami grupy docelowej oraz z założonymi na etapie planowania zajęć celami edukacyjnymi, treściami i określoną wcześniej formą organizacyjną.

Stosując różne metody i techniki edukacyjne można wydzielić trzy podstawowe formy pracy: indywidualną, grupową, zbiorową. Wybór odpowiedniej formy pracy zależy powinien od celu, jaki chcemy zrealizować. Nauczyciel – animator ma do wykorzystania wszystkie trzy formy pracy:

- praca indywidualna – uczestnicy pracują samodzielnie, niezależnie od siebie, mogą wszyscy wykonywać te same zadania lub wykonywać zadania specjalnie dla nich przeznaczone (w odniesieniu do pracy z zastosowaniem animacji społecznej może być to indywidualne określenie oczekiwań, co do zajęć, czy też opracowanie własnego katalogu mocnych stron każdego ucznia);

- praca w grupach – uczestnicy pracują w kilkuosobowych zespołach, poszczególne grupy mogą pracować nad takim samym zadaniem, bądź wykonywać różne zadania, które stanowią merytorycznie jedną całość (w odniesieniu do pracy z zastosowaniem animacji społecznej mogą to być: grupowa analiza problemu, który grupa chce rozwiązać, dookreślenie zasobów zewnętrznych, jakimi dysponują uczniowie, czy też rozdzielenie zadań dla poszczególnych członków grupy);

- praca zbiorowa – praca ze wszystkimi uczestnikami jednocześnie, gdzie ciężar aktywności spoczywa głównie na prowadzącym zajęcia (w odniesieniu do pracy z zastosowaniem animacji społecznej będzie to przede wszystkim facylitacja procesu uczenia się uczniów oraz praca nad zarysowaniem ram podejmowanych na poszczególnych etapach pracy działań).

Różnorodność form współpracy z grupą oraz celowe ich wykorzystanie daje nauczycielowi – animatorowi możliwość uniknięcia problemów, jakie występują w trakcie pracy z zastosowaniem metod aktywizujących bez odpowiedniego jej

zaplanowania. Mowa tutaj o wykorzystywaniu tych metod w sposób „zabawowy”. Wówczas nie jest możliwe osiągnięcie założonych celów. Wprowadzenie metody (zapoznanie uczniów z procedurą), jej przeprowadzenie oraz – niezwykle ważne – omówienie merytoryczne uzyskanych wyników, to trzy etapy pracy metodami aktywizującymi. Jeśli w ramach godziny lekcyjnej nie mamy czasu na przeprowadzenie całej, trzystopniowej procedury, zdecydowanie bardziej użyteczna może być tradycyjna metoda podająca.

Warsztat animacji społecznej

Gdy mówimy o problemach pojawiających się w trakcie procesu dydaktycznego w szkole warto zwrócić uwagę na wiele narzędzi, które może wykorzystać nauczyciel dla jego usprawnienia. Im większym zasobem środków, metod i technik dysponujemy, tym mamy większy rezerwuar zasobów, z których możemy czerpać w pracy nauczyciela – animatora. Jak z każdą umiejętnością, która wzbogaca nas całych, rozwijamy się jako osoby, tak z każdym nowym narzędziem zmiany jesteśmy bardziej otwarci na nowe doświadczenia. Podobnie jest z uczniami, którzy przy wsparciu nauczyciela – animatora poznają swoje mocne strony, swoje umiejętności budując w sobie fundamenty do kolejnej zmiany – nabycia nowej wiedzy, nowych umiejętności, nowych postaw. I tak, jak „dyscyplina» nie zależy od «dyscyplinowania» («zaprowadzania porządku»), lecz od zręczności pedagogicznej (zarówno w dydaktyce, w stosowaniu odpowiednich metod, jak też w komunikacji werbalnej i niewerbalnej)⁹, tak i edukacja nie jest jedynie procesem nauczania, ale również animowania środowiska szkolnego, grupy klasowej do zmiany.

Wiele uwagi, jak już wcześniej wspomniano, poświęca się zastosowaniu aktywnych metod nauczania w toku prowadzonych lekcji. Powstało na ten temat wiele opracowań ukierunkowanych na podniesienie poziomu zainteresowania zajęciami uczniów. Jednakże interesujący przebieg lekcji nie zawsze stanowi antidotum na zakłócenia, które pojawiają się w trakcie procesu nauczania, których „źródłem” są uczniowie. Bill McPhilimy¹⁰ w pracy poświęconej zarządzaniu zachowaniem uczniów w klasie wymienia cztery powody, dla których prowadzenie przez nauczycieli tzw. ciekawej lekcji może nie wystarczyć, by osiągnąć cele operacyjne, jakie stawia pedagog przygotowując konspekt zajęć.

Biorąc pod uwagę polski grunt edukacyjny pierwsza przyczyna jest związana z różnorodnością uczniów, którzy spotykają się w jednej klasie. Różni ich często poziom wiedzy, różne są też ich zainteresowania, motywacja do nauki oraz preferowany styl aktywności. W klasie liczącej około 30 uczniów trudno oczekiwać, że prezentowane przez nauczyciela treści nauczania, nawet z zastosowaniem

⁹ H.-P. Nolting, *Jak zachować porządek w klasie*, Gdańsk 2004, s. 18.

¹⁰ B. McPhilimy, *Controlling your Class: A Teacher's Guide to Managing Classroom Behavior*, West Sussex 1999.

całej plejady metod aktywizujących, znajdują stałe (45-minutowe) zainteresowanie wszystkich obecnych. Drugi powód tkwi w czymś, co stanowi podstawę programową nauczania poszczególnych przedmiotów. By przejść do kwestii interesujących i ciekawych z punktu widzenia uczniów trzeba (często) rozpocząć od treści mniej zajmujących. Kolejna kwestia to hierarchia ważności zdarzeń. Z punktu widzenia nauczyciela przekazywana wiedza, nabywane w trakcie lekcji umiejętności winny być dla uczniów najbardziej interesującymi zagadnieniami. Jednak jak wielu dydaktyków wie z własnego doświadczenia uczniowie potrafią odnaleźć wokół siebie dużo bardziej interesujące problemy, którym z pełnym zaangażowaniem się oddają. I wreszcie pojawia się element kognitywny. Rozbudzenie zainteresowania, ciekawości poznawczej wymaga zagłębienia się w daną problematykę. I tak, jak z wypiekami na twarzy nauczyciel biologii opowiada o cyklu życiowym muszki owocówki, a nauczyciel języka angielskiego mówi o konstrukcji czasu przeszłego niedokonanego, uczeń może rozpoznać znaczenie istotności poruszanych zagadnień dopiero w chwili, gdy posiada już wiedzę bazową o życiu owadów i konstrukcjach podstawowych w języku angielskim.

Biorąc pod uwagę wskazane powyżej zakłócenia i ich przyczyny warto zwrócić się z pytaniem o to, co może wspomóc i usprawnić proces nauczania. Nauczyciele często mają różne doświadczenia dydaktyczne pracując z tą samą klasą. W pokoju nauczycielskim wymieniają się informacjami o pracy z poszczególnymi klasami i zdarza się, że ten sam nauczyciel chwali sobie współpracę z klasą, z którą inny nie potrafi osiągnąć porozumienia. Poszerzanie spektrum swoich działań, wzbogacenie oprzyrządowania oraz zmiana sposobu interpretacji zaistniałych zdarzeń mogą być pomocne w takich sytuacjach.

William Isaac Thomas określając podstawową zasadę socjologii – „Jeśli ludzie definiują sytuacje jako rzeczywiste/realne, są one rzeczywiste/realne w swoich konsekwencjach” (*If men define situations as real, they are real in their consequences*¹¹) – wskazał na jedno z możliwych źródeł budowania środowiska współpracy i efektywnej edukacji z przestrzeni szkolnej. Teoremat Thomasa wskazuje na znaczenie ludzkiego postrzegania dla jego dalszych poczynań. Jeśli w zespole klasowym zostanie stworzona atmosfera definiowana przez uczestników procesu edukacyjnego jako „rzeczywista/realna współpraca”, istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że uczestnicy procesu zaczną podejmować aktywności, które są określane jako przejawy kooperacji. Innymi słowy od interpretacji danej sytuacji przez jej uczestników zależą podjęte dalsze działania (przy czym zaniechanie działań jest tutaj również rozpatrywane w kategoriach aktywności). Tutaj warto zwrócić się do warsztatu animacji społecznej, który zawiera w sobie elementy pozwalające na interpretację działań edukacyjnych jako działań opartych na współpracy między wszystkimi podmiotami tego procesu.

¹¹ W.I. Thomas, D.S. Thomas, *The child in America: Behavior Problems and Programs*, New York 1928, s. 571–572.

Czyja to odpowiedzialność?

W działaniach edukacyjnych wydaje się istotne zwrócenie uwagi na równość partnerów procesu dydaktycznego: osób prowadzących zajęcia i uczestników zajęć. Ten partnerski układ umożliwia zarówno lepszą i efektywniejszą pracę, ale także rozłożenie odpowiedzialności za efekty pracy, tak na prowadzących, jak i na uczestników. Przekazanie części odpowiedzialności na osoby biorące udział w zajęciach, przy jednoczesnym wdrażaniu ich w proces dydaktyczny umożliwia emocjonalne zaangażowanie się tych osób. Co dla przyswajania wiedzy, kształcenia umiejętności i modelowania postaw jest kwestią kluczową.

W opracowaniach poświęconych problematyce odpowiedzialności wyróżnia się różne formy. Mówimy o odpowiedzialności: za siebie, za innych, za rzeczy, za działania, przed instancją. Tutaj ograniczymy się do kwestii odpowiedzialności za samego siebie. Odpowiedzialność rozumiana jako konieczność zrobienia czegoś wynikająca z nakazu moralnego lub prawnego, przyjęcie na siebie obowiązku zadbania o kogoś (w tym ujęciu również o siebie) jest istotnym elementem procesu kształcenia. Odpowiedzialność to, według Wincentego Okonia, „ważna cecha postępowania człowieka, będąca rezultatem sterowania tym postępowaniem w stosunku do innych i samosterowania własnym rozwojem”¹². Widzimy tutaj nie tylko wskazanie na ważkość tej cechy jednostkowej dla działania danej osoby, a także zwrócenie uwagi na odniesienie do kwestii planowania i kierowania rozwojem indywidualnym. Jednocześnie W. Okoń „odbiera” dzieciom możliwość bycia odpowiedzialnymi. Pisze: „U dzieci nie ma jeszcze poczucia odpowiedzialności za siebie i innych, kierują się one nakazami i zakazami ze strony dorosłych, których darzą zaufaniem. Stopniowo jednak – w miarę jak zaczynają pojmować zasady sprawiedliwości i obowiązku – wzrasta udział ich własnych decyzji w kierowaniu swoim postępowaniem”¹³. Problem pojawia się w chwili gdy nasze (dorosłych osób) myślenie o odpowiedzialności jest zgodne z tym, o czym pisze W. Okoń. Jeśli postrzegamy dzieci jako istoty niezdolne do bycia odpowiedzialnymi tak właśnie się zachowujemy w stosunku do nich. Począwszy od edukacji przedszkolnej stawiamy przez uczniami cele, które nie są z nimi nawet omawiane. Nie omawiamy tych celów również z prawnymi opiekunami przedszkolaków. Stoimy na stanowisku, że jako eksperci od edukacji wiemy lepiej, co winno być ich celami. Tak wygląda sytuacja również na dalszych poziomach kształcenia, na edukacji wyższej kończąc. Ten styl socjalizacji i wychowania, w którym odpowiedzialni za proces kształcenia są instytucje edukacyjne i zatrudnieni w nich nauczyciele jest dominujący.

¹² W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 209.

¹³ Tamże.

Postulowany przez H. Radlińską model animacji społecznej w odniesieniu do procesu nauczania mógłby przyjąć wersję uwspólniania celów¹⁴. By bowiem stać się osobą odpowiedzialną, trzeba mieć możliwość podoświadczenia tej odpowiedzialności. We współczesnej szkole w dalszym ciągu odpowiedzialność wiąże się przede wszystkim z osobą nauczyciela. Ma to swoje przeniesienie na system normatywny. Utożsamianie pojęcia odpowiedzialności z systemem odpowiadania za uchybienia, czyli karania (patrzac na definicję odpowiedzialności W. Okonia) wpisuje nauczyciela w stan bycia dzieckiem, które to kieruje się nakazami i zakazami, w tym przypadku spisanyymi w regulacjach prawnych.

W Ustawie z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela¹⁵ w artykule 6 znajduje się wykaz obowiązków nauczyciela, za których wypełnienie przejmuje on odpowiedzialność. Do obowiązków nauczyciela należą:

1) rzetelna realizacja zadań związanych z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;

2) wspieranie każdego ucznia w jego rozwoju;

3) dążenie do pełni własnego rozwoju osobowego;

4) kształcenie i wychowywanie młodzieży w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;

5) dbanie o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Jednocześnie w tym samym dokumencie w artykule 75 ust. 1 wpisana jest odpowiedzialność dyscyplinarna, która spoczywa na nauczycielu za niewypełnienie obowiązków wpisanych w ustawie: „Nauczyciele podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej za uchybienia godności zawodu nauczyciela lub obowiązkom, o których mowa w art. 6”¹⁶. Ten sposób dookreślenia związku między obowiązkiem i odpowiedzialnością ma charakter restryktywny, co w znacznym stopniu ogranicza myślenie o odpowiedzialności. Łączenie odpowiedzialności z systemem kar, winą, niewypełnieniem zadań lokuje tę ważną postawę życiową w kręgu pejoratywnych konotacji. Czy w takim razie, tak odczytywana odpowiedzialność, może znaleźć się w kręgu wartości i norm, które nauczyciele w sposób intencjonalny wpisują w program wychowawczy szkoły?

Jednakże, gdy spojrzymy na odpowiedzialność jak na formę aktywności jednostki, którą podejmuje na rzecz swojego rozwoju, dbając o siebie i innych

¹⁴ Więcej na temat określania celów w pracy dydaktycznej zob. E. Widawska, *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, red. J. Jagieła, Częstochowa 2011, s. 120–134.

¹⁵ Zob. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz.U. z 1982, nr 3, poz. 19.

¹⁶ Tamże.

członków zespołu, staje się ona postawą godną rozwijania. Dla wprowadzenia tej wartości w obszar oddziaływań dydaktycznych nauczyciela – animatora istotne jest dookreślenie: kto jest podmiotem odpowiedzialnym, jaki jest zakres odpowiedzialności oraz jakie obowiązują zasady współdziałania. Elementy te zostaną omówione bardziej szczegółowo poniżej.

Określenie, kto jest podmiotem odpowiedzialnym za efekty procesu kształcenia, stanowi pierwszy krok na drodze ku formułowaniu postawy odpowiedzialności u uczniów. W ujęciu animacyjnym zarówno nauczyciel, jak i uczeń, są równoprawnymi „właścicielami” sukcesów i niepowodzeń edukacyjnych, danie uczniom poczucia sprawstwa w tym zakresie umożliwia im przyjęcie optyki decydenta, a nie jedynie osoby biernej, poddanej interwencjom edukacyjnym nauczyciela¹⁷.

W zespołowym doskonaleniu szkoły partnerami refleksyjnych i dynamicznych nauczycieli są również uczniowie. Na zasadach partnerskich włącza się ich do dyskusji o nauczaniu i uczeniu się. Z nimi także negocjuje się wprowadzanie wszelkich innowacji i pożądanych zmian. Zakłada się bowiem, że uczniowie pracujący w grupach i uczący się we współpracy, stymulowani do metapoznania (poznania własnych procesów poznawczych – myślenia i uczenia się), są bardziej skłonni do traktowania nauczyciela jako partnera w nauce niż nadawcy norm i przekaziciela wiedzy¹⁸.

I nie jest mowa tu o partnerstwie rozumianym jako równorzędność pełnionych ról, które ze swojej natury nie są horyzontalne. Chodzi o partnerstwo w odpowiedzialności, gdzie zarówno uczeń, jak i nauczyciel mają swoją przestrzeń do zagospodarowania.

Drugim elementem wpisanym w problematykę budowania postawy odpowiedzialności jest określenie obszarów odpowiedzialności, czyli wskazanie, kto, za co dopowiada w ramach wspólnej pracy edukacyjnej, co jest po stronie nauczyciela, a co po stronie ucznia. Często uczniowie przenoszą całość swoich niepowodzeń edukacyjnych na nauczycieli: „To Pani/Pan nie potrafi mi wytłumaczyć”, „To Pani/Pan nie wyjaśnił zadania” etc. Nauczyciel – animator potrafi odróżnić obszar swojej odpowiedzialności od obszaru odpowiedzialności ucznia. W odniesieniu do powyższych przykładów może to być sięgnięcie do zasobów ucznia i odnalezienie takiej formy przekazu, który jest dla niego czytelny. W tym przypadku to na uczniu spoczywa odpowiedzialność za odszukanie i sprawne wykorzystanie swoich zasobów w odniesieniu do procesu uczenia się. Nauczyciel – animator występuje tutaj w roli eksperta od procedury poszukiwania potencjału i jego źródła, ekspertem od samych zasobów jest uczeń.

¹⁷ O strategii obywatelskiej i klientelistycznej zob. E. Widawska, *Różne drogi dążenia do szczęścia*, [w:] *Szanse i bariery rozwoju człowieka*, red. E. Widawska, J. Jagieła, Częstochowa 2009, s. 31–37.

¹⁸ B.D. Gołębnik, *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2004, s. 120.

Ustalenie reguł postępowania edukacyjnego przez wszystkie odpowiedzialne zań podmioty – nauczycieli i uczniów – to ostatni poprzedzający samo działanie element. Biorąc pod uwagę animacyjny model pracy wspólne ustalenie zasad kooperacji jest ważnym elementem skutecznego dochodzenia do celów, poczucie „mojności” reguł obowiązujących wpływa na emocjonalny aspekt postawy odpowiedzialności, wzmacnia poczucie identyfikacji. Stąd tak istotny element w pracy nauczyciela – animatora, jakim jest wspólne z uczniami dookreślenie tego, w jaki sposób będą pracować, z wysłuchaniem pomysłów wszystkich zainteresowanych osób. W tym miejscu zdarza mi się słyszeć (a pracuję od wielu lat wykorzystując animacyjny model edukacji) protesty ze strony dydaktyków, którzy mówią o swoich obawach związanych z możliwością zgłaszania przez uczniów nieadekwatnych, nierealnych, czy też nieprzemyślanych pomysłów. Warto tutaj powiedzieć, że idea, jaka przyświeca temu sposobowi pracy z grupą klasową, to idea podmiotowości. Chodzi tutaj o wysłuchanie wszystkich pomysłów, o ich przedyskutowanie, a nie o ślepe przyjmowanie całej puli zgłoszonych myśli. Daje to uczniom możliwość konstruktywnego zaistnienia w przestrzeni klasy, szkoły, instytucji, z którymi są związani. „Manifestowanie alienacji i gestów sytuacyjnego lekceważenia – pisze Erving Goffman – z pewnością pozwala jednostce stworzyć pewien nieakceptowany dystans między sobą a instytucją, w której się znajduje, jednak paradoksalnie te same działania mogą sygnalizować głęboką troskę o instytucję”¹⁹. Warto skanalizować tę troskę, a jednym z narzędzi, którymi możemy się posłużyć w tym przypadku, jest wspólne wypracowanie reguł gry.

Przejęcie odpowiedzialności za sytuację, w jakiej się znajdujemy dodaje sił. W przeciwieństwie do sytuacji, gdy widzimy siebie jedynie jako bezwolny tryb w maszynie, której reguł postępowania nie znamy lub też są one dla nas niejasne. W odniesieniu do szkoły uczeń pozostaje zawsze w wyjątkowej sytuacji społecznej i relacji interpersonalnej.

Nie ma poza nauczycielem jednostek, których by jedynym obowiązkiem, względem niego, było uczenie go, i względem których jego obowiązkiem byłoby podanie się nauczaniu; nie ma poza współuczniami jednostek, z którymi łączyłoby go zasadniczo i jedynie wspólne pobieranie nauki; nie ma poza szkołą grupy w której by udział jego polegał wyłącznie na uczestnictwie w zbiorowym przygotowaniu do przyszłego życia społecznego²⁰.

W tej unikalnej sytuacji społecznej, ważne zdaje się, by uczniowie mieli poczucie odpowiedzialności za siebie oraz wpływu na swój los. Zwolnienie ich bowiem z tej odpowiedzialności skutkować może wycofaniem z interakcji.

Włączone u uczniów myślenie: „ode mnie nic nie zależy”, „za wszystko odpowiadają nauczyciele”, „cokolwiek zrobię i tak nie będzie to miało znaczenia”,

¹⁹ E. Goffman, *Zachowanie w miejscach publicznych. O społecznej organizacji zgromadzeń*, Warszawa 2008, s. 248.

²⁰ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania...*, s. 105.

niestety dość często werbalizowane przez uczniów, nie jest użyteczne ani w przestrzeni szkoły, ani w dorosłym życiu. Poczucie sprawstwa zdobyte w czasie wielu lat edukacji szkolnej może przełożyć się na działania i podejmowane w przyszłości aktywności w przestrzeni życia społecznego.

Biorąc pod uwagę fakt, że w naszym kraju cyklicznie (cykl ten wyznaczany jest przez terminarz wyborczy) opracowywane są społeczne kampanie profrekwencyjne wydaje się zasadne postawienie pytania, skąd ta nieustająca „konieczność”. W sondażach przeprowadzanych wśród wyborców część z nich mówi: „nie idę na wybory, bo i tak ode mnie nic nie zależy”, „nie idę na wybory, bo i tak wygrają znów ci sami, to oni rozdają karty”. Jeden z blogerów w artykule zatytułowanym „Nie idź na wybory” napisał: „Zazdroszczę wam, Polacy, tej naiwności i niczym nieuzasadnionego optymizmu, wiary w to, że wasz głos jest ważny”²¹. Wskazana przez autora słów naiwność i optymizm jest, inaczej rzecz interpretując, spełnieniem obywatelskiego obowiązku wynikającym z poczucia odpowiedzialności za siebie – obywatela tego kraju. Uczeń, który w swoim doświadczeniu edukacyjnym ma багаż w postaci odpowiedzialności za siebie, za swoją edukację, za efekty swojej pracy, za współpracę z zespołem klasowym i z nauczycielami, to przyszły dorosły obywatel, który w odpowiedzialny sposób podchodzi do swoich obywatelskich obowiązków.

Już od najwcześniejszych etapów edukacji warto modelować i wzmacniać postawę odpowiedzialności, która tak silnie skorelowana jest z poczuciem wiary we własne siły. „Uczeń lubi działać. Jego aktywność świadczy o wzmożonej sile, o dużej witalności i o adaptacji do świata przedmiotów. Jest to aktywność urozmaicona, praktyczna, o wiele bliższa naszej niż działalność dziecka, którą utożsamia się z zabawą. Wyraża się na wiele sposobów”²². Sposoby te nauczyciel – animator potrafi zebrać, skanalizować i w oparciu o działania wydobywające potrzeby, zainteresowania, motywacje indywidualnych uczniów lub członków danej grupy klasowej doprowadzić wspólnie z uczniami do skutecznego zamknięcia danego zadania. Wspólnie, uczniowie z nauczycielem – animatorem, mają okazję wypracować inny niż dotychczas stosowano sposób przygotowywania prac klasowych, pisania sprawdzianów, opracowywania nowych treści czy ewaluacji osiągnięcia celów.

Budowanie nowej jakości, nie tylko pozwala na zidentyfikowanie się z nią wszystkich jej twórców, ale jest także dobrym treningiem twórczości. Twórczość bowiem „to gotowość i zdolność do powoływania rozwiązań alternatywnych do rozwiązań już obowiązujących. Tak pojęta twórczość stoi w opozycji do techniki, która jest wykorzystywaniem znanych sposobów postępowania”²³. Wprowadzenie do zrutynizowanego spotkania lekcyjnego jednego nowego elementu może być stymulatorem do dalszych innowacyjnych działań uczniów. Zamiast rewolucyjnych zmian, dokonywanych często odgórnie w systemie edukacji, warto wprowa-

²¹ <http://kominek.blox.pl/2007/10/NIE-IDZ-NA-WYBORY.html> [data dostępu: 20.09.2011].

²² M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1996, s. 69.

²³ A. Nalaskowski, *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, Kraków 1994, s. 65.

dzać niewielkie modyfikacje usprawniające codzienną pracę nauczycieli i uczniów, które mogą stać się czynnikiem przyspieszającym przeobrażenia.

Obowiązek i (czy?) przyjemność

Współczesny zinstytucjonalizowany system edukacyjny swoimi korzeniami sięga przełomu wieków XIX i XX. Wraz ze zmianą dominującego sposobu produkcji, postępującym procesem urbanizacji i potrzebą dysponowania wykształconym na podstawowym poziomie pracownikiem (przepraszam wszystkich czytających za być może zbyt skrót myślowy) mogły dojść do głosu idee edukacji powszechnej. Postulowana już w XVII wieku przez Jana Amosa Komeńskiego, prekursora wprowadzenia obowiązku szkolnego, koncepcja objęcia edukacją wszystkich dzieci znalazła w związku z rozwojem przemysłowym podatny grunt do jej realizacji.

Ze szczytnej idei edukacji dla wszystkich obecnie pozostał nam przymus nauki. Coraz częściej w opiniach zarówno uczniów, jak i samych nauczycieli, słychać niezadowolenie z funkcjonującego systemu. Edukacja domowa, która stała się możliwa dzięki wprowadzeniu do Ustawy o systemie oświaty²⁴ zapisów w art. 16, ust. 7a i 8, powoli zyskuje sobie zwolenników w naszym kraju. Brak oficjalnych danych dotyczących skali zjawiska. Natomiast na stronie internetowej prowadzonej przez Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie odnaleźć można informację, iż obecnie w naszym kraju liczbę rodziców i dzieci tworzących rodziny edukacji domowej można szacować na około kilkaset osób²⁵. Odnosząc się do podjętego w artykule zagadnienia animacji społecznej jako modelu pracy nauczyciela można wskazać, iż ci rodzice/opiekunowie pracujący w warunkach domowych ze swoimi uczniami pełnią właśnie rolę nauczycieli – animatorów.

Głównym bowiem celem działań nauczyciela – animatora jest rozwój ucznia oparty na jego zasobach, umiejętnościach, zainteresowaniach. Służy on skuteczności pracy uczniów przez podejmowane działania na rzecz zapoznania ich z nowymi treściami. Pomaga w planowaniu i opracowywaniu najbardziej użytecznej dla jednostki strategii uczenia się. Przekazuje wiedzę na temat samego procesu uczenia się oraz jest skoncentrowany na osobach procesu²⁶.

Przejęcie przez państwo zadań związanych z edukacją młodego pokolenia jest jednak nadal mocno wpisane w świadomość społeczną. Przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) badania dotyczące opinii Polaków

²⁴ Zob. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2004, nr 173, poz. 1808.

²⁵ Zob. <http://www.edukacjadomowa.pl/faq2.html#pyt04> [data dostępu: 20.09.2011].

²⁶ Zob. M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna*, Warszawa 1993, s. 181–183.

o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowawczym²⁷ wskazują na znaczącą rolę szkoły i nauczycieli w procesie edukacji i przekazywania wzorów zachowań. Osoby biorące udział w badaniu obok rodziny wymieniają właśnie instytucje edukacyjne, jako te, które mają kluczowe znaczenie w procesie socjalizacji i wychowania dzieci oraz młodzieży.

Tabela 1. Realizacja zadań wychowawczych a pomioty je realizujące (N=1222)

| Kto przede wszystkim powinien: | Rodzice | Szkoła, nauczyciele |
|-----------------------------------------------------|-------------------|---------------------|
| | dane w procentach | |
| - nauczyć dziecko wzorów dobrego zachowania | 99 | 56 |
| - rozwijać zainteresowania, uzdolnienia | 88 | 79 |
| - rozmawiać na tematy płci, wychowania seksualnego | 88 | 65 |
| - przygotować do wyboru zawodu | 73 | 71 |
| - zainteresować sprawami społecznymi i politycznymi | 62 | 64 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Komunikatu z badań CBOS, *Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowawczym...*

Jak obrazuje to powyższa tabela zdaniem respondentów to właśnie szkoła i nauczyciele są odpowiedzialni za: rozwijanie zainteresowań i uzdolnień dzieci (uważa tak 79% badanych), przygotowanie do wyboru zawodu (71%), edukację seksualną (65%), rozbudzenie zainteresowania sprawami społecznymi i politycznymi (64%) oraz za nauczenie dziecka wzorów dobrego zachowania (56%). Wiądać tutaj wysoki poziom oczekiwań, jakie rodzice kierują w stosunku do szkoły jako instytucji edukacyjnej. Oprócz przekazywania wiedzy merytorycznej pojawia się cały zestaw umiejętności i postaw, które są niezbędne młodemu człowiekowi do sprawnego społecznego funkcjonowania. I choć respondenci mieli możliwość wybrania dwóch instytucji lub osób z listy podmiotów mogących przejąć zadania edukacyjne we wskazanych obszarach, rodzina i szkoła zdominowały wybory badanych osób. Inne kategorie, które mogli wybrać ankietowani to: dziadkowie (zostali „wyróżnieni” 10% wskazaniami w obszarze przekazywania wzorców dobrego zachowania), Kościół (4% w tej kategorii), telewizja i gazety (z 18% wskazań w obszarze rozwijania zainteresowań sprawami społecznymi i politycznymi), Internet (4% w tej kategorii) oraz koleżanki i koledzy (brak „wyróżnienia” w którejkolwiek z kategorii).

Nie jest tematem niniejszego artykułu próba weryfikacji oczekiwań rodziców w odniesieniu do rzeczywistego wpływu poszczególnych podmiotów, mogących mieć znaczenie w procesie socjalizacji młodego pokolenia. Ważne wydaje się jednak wynikające z badań stałe, wysokie znaczenie instytucji szkoły w tej kwestii.

²⁷ Komunikat z badań CBOS, *Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowawczym*, opr. M. Smak-Wójcicka, Warszawa 2009.

Poziom oczekiwania deklarowanych przez rodziców i kierowanych w stosunku do nauczycieli jest wysoki. Można doszukiwać się tutaj nie tylko dorozumianej potrzeby rodziców wsparcia ich działań w procesie wychowania dzieci przez szkołę. Widać tu również duże zaufanie, jakim opiekunowie darzą instytucje edukacyjne, którym powierzają swoje dzieci z nadzieją na przygotowanie ich do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Praca nauczyciela – animatora jest pracą trudną i nieoczywistą. Wymaga od niego stałej współpracy nie tylko z samymi uczniami, ale także ze środowiskiem lokalnym, z rodzicami, opiekunami dzieci. Nauczyciel – animator jest katalizatorem pozytywnej zmiany, jaka zachodzi w uczniach, gdy uczą się nowych wiadomości o sobie i świecie ich otaczającym, gdy nabywają nowych umiejętności zastosowania tej wiedzy w praktyce, radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i z sukcesami, gdy ich postawa wobec zadań, jakie przed nimi stają jest oparta na odpowiedzialności, a jednocześnie otwartości na to, co jeszcze przed nimi. Jest on również uczestnikiem tego procesu, towarzyszem ucznia na drodze ku dorosłości.

Nauczyciel – animator potrafi współpracować z uczniami bazując na tym, co już jest. Każdy dobry budowniczy wie, że bez solidnych fundamentów nawet najbardziej misterna i piękna konstrukcja nie ma szans na przetrwanie. Stąd nauczyciel – animator nie poszukuje braków, błędów, niedociągnięć. Jego focus nastawiony jest na najmniejsze sukcesy, osiągnięcia, udane przedsięwzięcia ucznia. Nauczyciel – animator jest Korczakowskim poszukiwaczem laseczki od a, tej dobrze przez ucznia napisanej części litery. Nie znaczy to, że nie widzi on całej kartki zapisanej, jak byśmy to powiedzieli, „niestarannym” pismem. Widzi całość, ale potrafi wskazać na zasób, gdyż na braku budować nie sposób.

Podsumowując rozważania na temat pracy nauczyciela – animatora w środowisku zmiany, jakim jest szkoła, warto odnieść się do wskazań H. Rowida, który mówił o tym, że źródłem treści nauczania winny być potrzeby i zainteresowania uczniów wynikające z faktu życia dziecka w środowisku, a rolą nauczyciela winno być tylko (albo raczej „aż”) pobudzanie i kierowanie siłami, energią i zdolnościami uczniów²⁸.

²⁸ Zob. H. Rowid, *Szkoła twórcza...*, s. 392–398.

MIROŚŁAWA BRASŁAWSKA-HAQUE

Kompetencje terapeutyczne współczesnego nauczyciela

Contemporary teacher's therapeutic competences

Conversation, sometimes called a therapeutic conversation, is the key to solve pupils' problems. It should be characterized by careful listening, skillful questions' asking, patience and sympathy. A conversation relieving tensions, fears, concerns, conducing to creating new ways of thinking, perception and behavior. Janusz Korczak, Maria Grzegorzewska and Henryk Rowid emphasized this writing about teacher at the beginning of the last century. Unfortunately, the skills of good communication, listening with sympathy and giving support are reserved for specialists, psychologists and psychotherapists. Why does it happen? Is it difficult for the contemporary teacher to be in a close, sincere and open relationship with a pupil? These questions are answered in the article, considering own experience as a therapist-teacher and analysis of the latest studies.

Keywords: teacher, competences, therapeutic competences, therapeutic conversation, teacher's personality

W ostatnim dziesięcioleciu, wiele opracowań naukowych poświęcono osobie nauczyciela, jego roli i znaczeniu w procesie kształcenia, jego predyspozycjom zawodowym, a nawet jego osobowości. Teoretycy kształcenia i wychowania są zgodni, że spośród różnych czynników decydujących o jakości i efektywności pracy szkoły, najważniejszym jest nauczyciel. Znamiennej cechą obecnie prowadzonych analiz różnych zawodów, w tym nauczycielskiego, jest posługiwanie się pojęciem kompetencji. To one charakteryzują kwalifikacje ludzi w poszczególnych zawodach stanowiąc jednocześnie swoistą gwarancję osiągnięcia sukcesów.

Według *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*¹ najszerszy zakres pojęcia kompetencji wywodzi się od łacińskiego słowa *competere* – nadawać się, współzawodniczyć, zajmować określoną pozycję. Etymologia słowa nawiązuje do potencjału przedmiotu, wyznaczającego jego zdolności wykonania określonych typów działań. W kontekście pedagogicznym, zaznaczają się dwa ujęcia kompetencji.

Pierwsze z nich to takie, gdzie kompetencję można pojmować jako adaptacyjny potencjał podmiotu, pozwalający mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia. [...] Drugie ujęcie obejmuje taką koncepcję kompetencji, w której jawi się ona, jako transgresyjny potencjał przedmiotu, gdzie generowane przezeń typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następującą w rezultacie interpretacji – w założeniu dynamicznego – kontekstu działania².

W nawiązaniu do powyższej definicji, M. Kossowska stwierdziła, iż kompetencje to połączenie: wiedzy z danego zakresu, umiejętności, postaw oraz cech osobowości. Ludzie w życiu codziennym, jak i zawodowym, działają na dwóch płaszczyznach: jedna to nabywanie kompetencji, druga to ich wykorzystywanie. Zdaniem autorki, kompetencje nie są cechami stałymi. Zmieniają się wraz z doświadczeniem oraz rozwojem zawodowym i życiowym człowieka³.

Czym zatem są kompetencje nauczycielskie? W literaturze fachowej spotyka się wiele podejść i interpretacji pojęcia kompetencji nauczycielskich, m.in.: H. Kwiatkowskiej (1988), M. Budzikowej (1994), R. Kwaśnicy (1994), C. Banacha (1996), M. Czerepaniak-Walczak (1997), F. Szloska (2001), W. Strykowskiego, J. Strykowskiej, J. Pieluchowskiego (2003), S.M. Kwiatkowskiego (2006).

Najczęściej określane są jako zakres uprawnień do wykonywania zawodu, często też są utożsamiane z kwalifikacjami, czy też umiejętnościami. Odnoszą się do różnych zakresów, obszarów, biorą pod uwagę różne kryteria. Psychologiczna analiza kompetencji nauczyciela wiąże się głównie z cechami osobowości, stylami poznawczymi, samooceną i samoświadomością, poziomem procesów psychicznych i postawami. Kontekst pedagogiczny dotyczący wiedzy i umiejętności, rozpatrywany jest z punktu widzenia orientacji filozoficznych, pedeutologicznych, ideologii edukacyjnej i polityki oświatowej⁴.

Uwzględniając założenia i cele współczesnej edukacji przedstawione jako cztery filary edukacji XXI wieku⁵:

¹ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. IV, Warszawa 2004, s. 693.

² Tamże, s. 693–694.

³ M. Kossowska, I. Sołtysińska, *Szkolenie pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002.

⁴ B. Muchacka, M. Szymański, *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. M. Szymański, B. Muchacka, Kraków 2008, s. 41–43.

⁵ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 22–31.

- uczyć się, aby wiedzieć (wiedza),
- uczyć się, aby działać (umiejętności),
- uczyć się, aby być (system wartości i postaw),
- uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi (pokojowe współistnienie i współdziałanie całej ludzkości).

W. Strykowski, J. Strykowska i J. Pieluchowski dokonali jednego z bardziej szczegółowych podziałów obszarów kompetencji istotnych dla zawodu nauczyciela. Choć, jak zauważa Z. Bartkowicz pisząc o nauczycielach – wychowawcach pracujących z młodzieżą niedostosowaną społecznie, „lista jakkolwiek wydaje się obszerna nie zawiera kompetencji moralnych, konstytuujących własne sumienie, a zarazem decydujących o kształtowaniu sumień osób resocjalizowanych”⁶.

Wyróżnili oni kompetencje:

- merytoryczne (rzeczowe) – nauczyciel zdobywa je w trakcie studiów danego przedmiotu, a także poprzez ustawiczne samokształcenie w tym zakresie,
- psychologiczno-pedagogiczne – nauczyciel powinien posiadać wiedzę z psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz umiejętności wykorzystania tej wiedzy dla poznania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania, kontrolowania i oceniania,
 - diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska,
 - w dziedzinie planowania i projektowania zajęć szkolnych,
 - dydaktyczno-metodyczne – dotyczące wiedzy na temat istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia i wychowania,
 - komunikacyjne – to wiedza na temat procesu komunikowania, umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów; komunikowanie w procesach edukacyjnych to przede wszystkim porozumiewanie się nauczyciela z uczniami, ale także z ich rodzicami, z innymi nauczycielami i osobami w szkole,
 - medialne i techniczne – związane są z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia,
 - związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły,
 - dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych,
 - autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym – ustawiczne kształcenie i samodoskonalenie stanowi wiodącą ideę współczesnej edukacji, stąd koncepcja nauczyciela twórczego, kształtującego swoją osobowość zawodową poprzez samokształcenie, podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu, udział w badaniach, podejmowanie działań innowacyjnych, poszukiwanie nowych terenów i wyzwań w pracy dydaktyczno-wychowawczej⁷.

⁶ Z. Bartkowicz, *Kształtowanie świadomości aksjologicznej pedagogów resocjalizacyjnych*, [w:] *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*, red. Z. Bartkowicz, A. Węgliński, A. Lewicka, Lublin 2010, s. 42–43.

⁷ Tamże, s. 24–31.

Wyżej wymienione kompetencje, ściśle korespondują z treściami zawartymi w najnowszym Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach⁸. Rozporządzenie nakłada na nauczycieli obowiązek prowadzenia działań pedagogicznych mających na celu rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych, psychofizycznych i edukacyjnych ucznia. Zwraca uwagę na dysfunkcje ucznia oraz wskazuje formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej na terenie szkoły. W głównej mierze taką pomoc mają świadczyć nauczyciele. W związku z tym zobowiązani zostali oni do posiadania odpowiednich kwalifikacji, a co za tym idzie kompetencji i umiejętności umożliwiających wywiązywanie się z nałożonych obowiązków.

Do tej pory ten zakres uprawnień (kompetencji) przypisywany był głównie pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznych: pedagogom, psychologom, doradcom zawodowym, terapeutom. Kompetencje nauczyciela związane z udzielaniem wsparcia psychologiczno-pedagogicznego noszą nazwę kompetencji (umiejętności) terapeutycznych.

Termin kompetencje (umiejętności) terapeutyczne nauczyciela w literaturze przedmiotu jest używany od niedawna. Zazwyczaj o kompetencjach terapeutycznych nauczycieli czytamy w przekładach literatury angielskiej i amerykańskiej. W Polsce ten obszar kompetencji częściej określany jest mianem kompetencji pedagogiczno-psychologicznych, psychospołecznych, osobistych, komunikacyjnych, diagnostycznych. A jeśli jest już używany to w różnym znaczeniu interpretacyjnym i najczęściej w odniesieniu do pedagogiki specjalnej.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć zarówno pojęcie kompetencji terapeutycznych, jak i umiejętności terapeutycznych. Często są stosowane zamiennie. Niekiedy związane są z kompetencjami diagnostycznymi oraz umiejętnościami i oddziaływaniami z zakresu terapii pedagogicznej⁹, a czasem utożsamiane są także z kwalifikacjami terapeutycznymi.

W tym miejscu warto zastanowić się nad trudnością interpretacyjną pojęcia kompetencji w ogóle, na którą zwracał uwagę F. Szlosek¹⁰ pytając „czy nie grozi nam zagubienie wśród coraz to bardziej szczegółowych, niejednokrotnie nawet czysto technicznych [specjalistycznych – F. Sz.] umiejętności, zwanych przez różnych autorów także kompetencjami”.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, umiejętności terapeutyczne nauczyciela określa się jako umiejętność obserwowania, słuchania i mówienia oraz reagowanie nauczyciela w celu bliższego poznania ucznia – jego oczekiwań i proble-

⁸ Rozporządzenie MEN z dnia 17.11.2010 r., Dz.U., nr 228, poz. 1487.

⁹ *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, red. D. Wosik-Kawała, T. Zubrzycka-Maciąg, Kraków 2011, s. 7–9.

¹⁰ F. Szlosek, *Kompetencje czy kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich?*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, red. E. Sałata, Radom 2001, s. 40.

mów z ukierunkowaniem na pokonywanie trudności adaptacyjnych (do warunków szkolnych) i rozwojowych. Umiejętności terapeutyczne nauczyciela mają ułatwić uczniowi rozpoznawać uczucia, myśli i zachowania oraz głębiej w nie wnikać. Obejmują one także zdolność rozumienia, pocieszania, pokonywania kryzysów oraz pozytywnego działania¹¹.

Obserwacja terapeutyczna ma służyć poznaniu i opisaniu konkretnych faktów, dostrzeżonych w zachowaniu ucznia. Nie może ograniczać się jedynie do poznania zachowania, lecz powinna zmierzać także do wykrywania różnych związków i prawidłowości. Taka obserwacja pozwala na sprawniejsze i wielostronne poznanie możliwych wzorów zachowań uczniów oraz czynników je determinujących, pozwala na określenie przyczyn problemów uczniów. Obserwacje powinny być prowadzone w różnych sytuacjach, zarówno formalnych (lekcje, zajęcia itp.), jak i nieformalnych (przerwy, podczas posiłków itp.)¹².

Również umiejętności mówienia, słuchania i reagowania mają być pomocne nauczycielowi w uzyskaniu rzetelnych informacji o osobowości ucznia. Umiejętność reagowania ściśle związana jest z byciem autentycznym (bycie sobą wiąże się z samoświadomością nauczyciela), troskliwym (rozumiane m.in. jako postępowanie pozbawione stosowania kar i nagród), bezwarunkowo akceptującym (nauczyciel musi akceptować wszelkie ujawniane przez ucznia uczucia, nawet te najbardziej negatywne) oraz empatycznym (zdolność do dogłębnego i wrażliwego zrozumienia ujawnianych przez ucznia stanów emocjonalnych)¹³.

Nauczyciel na podobieństwo psychoterapeuty powinien być wrażliwym obserwatorem wszelkich przejawiających się zmian w zachowaniach ucznia, a przynajmniej tych warunkujących jego prawidłowy rozwój psychospołeczny. [...]. Na wzór psychoterapeuty powinien mieć eksplorować jakość życia psychicznego ucznia, wgłębiać się w jego minione doświadczenia, a także w aktualnie przeżywane sytuacje i odpowiednio je rozumieć. Oddziaływać na niego nie tylko werbalnie, lecz również bezpośrednio, pogodnym, życzliwym postępowaniem. Porozumiewanie się z nim powinno być pełne otwartości, ciepła, uśmiechu, różnorodnych gestów i spojrzeń znamionujących akceptację [...]. Nauczyciel tak jak psychoterapeuta musi legitymować się specyficznymi cechami osobowości, czyniącymi go osobą o wysokim poziomie dojrzałości emocjonalnej¹⁴.

Dość szczegółowo o umiejętnościach terapeutycznych pisze Gail King odznaczając je wyraźnie od psychoterapii i doradztwa. Osoby, które, jej zdaniem, w swojej pracy korzystają z umiejętności terapeutycznych to m.in.: pielęgniarki, nauczyciele, pracownicy społeczni, wychowawcy. O korzystaniu z umiejętności terapeutycznych można mówić wówczas, gdy świadomie używa się konkretnych,

¹¹ *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 944.

¹² Tamże, s. 945.

¹³ Tamże, s. 947–948.

¹⁴ Tamże, s. 949.

ułatwiających porozumiewanie się z drugim człowiekiem umiejętności zgodnych z wartościami obowiązującymi w poradnictwie. Ci, którzy w swojej pracy korzystają z umiejętności terapeutycznych, dążą do rozpoznawania uczuć, myśli i zachowań. Zarówno doradca, jak i osoba stosująca umiejętności terapeutyczne wyznają te same wartości: uczciwość, bezstronność i szacunek oraz działanie bez uprzedzeń. I nauczyciele i doradcy muszą być świadomi własnych uprzedzeń, ograniczeń, wewnętrznych konfliktów i stereotypów w myśleniu. Co zatem różni nauczyciela i doradcę? Dzielą ich istotne różnice związane z tajemnicą zawodową, odpowiedzialnością, umową, granicami w relacjach i samą relacją z klientem¹⁵.

Co składa się na umiejętności terapeutyczne? Co skłania, zachęca do ujawniania uczuć? Odpowiadając na te pytania King jednoznacznie stwierdza, że jest to umiejętne słuchanie (patrzenie na klienta, utrzymywanie kontaktu wzrokowego, swobodna postawa ciała, reagowanie w taki sposób, by rozmówca wiedział, że go słuchamy). Nauczyciel, który więcej słucha niż mówi, lepiej zapamięta fakty, słowa i wymieniane osoby. Uczeń poczuje się doceniony, gdy nauczyciel zapamięta to, co w jego wypowiedzi było ważne i zwróci się do niego po imieniu. Słuchanie nie ogranicza się tylko do rozumienia, co się do nas mówi. Należy też zwracać uwagę na to, co nie zostało wypowiedziane, tylko zostało zasygnalizowane. Nauczyciel, który potrafi zauważyć skrywane uczucia, będzie odbierany jako pełen współczucia i zrozumienia¹⁶.

Kataryn i Dawid Geldard podkreślili, że nasze nie rozwiązane problemy osobiste mają wpływ na to, jak pomagamy innym, powinniśmy się więc zająć nimi w pierwszej kolejności. Ich zdaniem, aby skutecznie pomagać innym i jednocześnie, aby zapobiec własnemu uczuciu wyczerpania i przeciążenia, powinniśmy się troszczyć o swoje potrzeby fizyczne, społeczne i emocjonalne. Powinniśmy dbać o sprawność fizyczną, mieć czas na rozrywkę i wypoczynek, nawiązywać i utrzymywać kontakty towarzyskie i korzystać z pomocy specjalistów oraz dbać o własny rozwój wewnętrzny. Dlatego też proponują następujące metody pracy nad własnym rozwojem:

- uczestnictwo w grupie osobistego rozwoju,
- korzystanie z konsultacji u doradcy (psychologa),
- dzielenie się doświadczeniami pomagania innym z doradcą (tzw. superwizja),
- szukanie możliwości wzbogacenia swoich umiejętności pomagania innym,
- regularne spotkania z ludźmi, którzy również interesują się udzielaniem pomocy (tzw. grupy wsparcia)¹⁷.

Relacja z osobami potrzebującymi pomocy powinna uwzględniać następujące składniki:

- budowanie więzi opartej na zaufaniu,

¹⁵ G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk 2003, s. 18–19.

¹⁶ Tamże, s. 19.

¹⁷ K. Geldard, D. Geldard, *Rozmowa, która pomaga*, Gdańsk 2005, s. 183–189.

- szacunek dla osoby, której pomagamy,
- empatię,
- akceptację drugiej osoby oraz wyznawanych przez nią wartości,
- poczucia bezpieczeństwa w kwestii zachowania dyskrecji,
- powstrzymanie się od osądzania,
- wierność swoim przekonaniom, autentyczność i spójność¹⁸.

Oczywiście jest to model docelowy pracy terapeutycznej nauczyciela. W zasadzie, w realiach naszej edukacji, jeszcze mało znany i sporadycznie przez nauczycieli stosowany. Nie mniej konieczny, bo pomaganie innym to przede wszystkim wielka odpowiedzialność.

Jak wynika z powyższej analizy umiejętności terapeutyczne nauczyciela ściśle związane są z jego cechami osobowości. Nasuwa się w tym miejscu hipoteza, że jedynie ludzie wrażliwi, empatyczni, życzliwi, świadomi siebie, dbający o ciągły rozwój osobisty mogą prowadzić oddziaływania terapeutyczne. Rodzi się także pytanie, czy zatem do zawodu nauczyciela nie powinna odbywać się pewnego rodzaju selekcja, by drogą badania osobowości, zainteresowań i predyspozycji wyłonić nauczyciela umiejącego słuchać, właściwie reagującego i wspierającego w trudnych chwilach swoich podopiecznych? W literaturze przedmiotu wyżej wymienione (pożądane) cechy osobowości nauczyciela terapeuty często są utożsamiane z taktem pedagogicznym, misją, a niekiedy także z pasją.

Maria Grzegorzewska w *Listach do młodego nauczyciela* pisała, że wykształcenie i przygotowanie do zawodu jest sprawą wielkiej wagi, ale nie decyduje o wartości pracy nauczyciela. Jej zdaniem istotniejsza była postawa wobec ludzi, życzliwość dla dziecka oraz dynamizm twórczy¹⁹.

Również współcześni pedagodzy podkreślają cechy osobowościowe nauczycieli, które pozwalają mówić o tym zawodzie także w kategoriach powołania, posłannictwa (misji) oraz ponadprzeciętnego zamiłowania (pasji). Zdaniem Stefana Kwiatkowskiego, właśnie cechy osobowości są podstawowym wyróżnikiem nauczyciela w ogóle²⁰.

Zdaniem B. Śliwerskiego

takt jest przejawem troski, wrażliwości, wnikliwości, dyskrecji, rozumienia innego, roztropności, rozsądku, rozwagi, sprzeczności, dobroci, skłonności do obdarowywania łaskawością innych, liczenia się z innymi, ostrożności, uważności czy troskliwości wobec nich. Takt pedagogiczny jest nie tylko spoglądaniem w biografię dziecka, otwarciem się na jego doświadczenia, indywidualność, ale i delikatnym wpływem, który jest sytuacyjną ufnością i zaimprovizowanym wizerunkiem. Poprzez takt pedagog ochronia przestrzeń dziecka, chroni to, co jest zagrożone, zapobiega bólowi, scala to, co podzielone, umacnia dobre, uwy-

¹⁸ Tamże.

¹⁹ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I–III, Warszawa 2002.

²⁰ S.M. Kwiatkowski, *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym...*, s. 27.

datnia unikatowe, wzmacnia rozwój osobowy i zdolność dziecka do uczenia się. Takt może być pośredniczony przez mowę, ale i poprzez ciszę, poprzez oczy, gest, klimat w klasie szkolnej i każdego spotkania, poprzez przykład osobisty. Jest zatem podstawowym składnikiem i warunkiem kultury pedagogicznej²¹.

Być może umiejętności terapeutyczne nauczyciela to kwestia pasji?

Nauczycieli z pasją cechują: poświęcenie, entuzjazm oraz pokłady intelektualnej i emocjonalnej energii, z których korzystają w pracy z dziećmi, młodzieżą, dorosłymi. Te widoczne znamiona pasji oparte są na jasnych celach moralnych, które wykraczają poza sprawną realizację programu nauczania. Ci pasjonaci są świadomi wyzwań stawianych przez szeroki społeczny kontekst nauczania, mają głęboką samoświadomość i wierzą we własny wpływ na naukę i osiągnięcia uczniów. Troszczą się o swoich uczniów i lubią ich. Dbają również o to, czego i jak uczą, oraz chętnie doskonalą się w tym zakresie, upewniając się, że ich kompetencje są wyższe od wystarczających. Są w pełni świadomi roli, jaką w procesie uczenia się i nauczania odgrywają emocje. Z zaangażowaniem współpracują z nauczycielami z innych szkół, poszukując inspiracji i korzystając z okazji do refleksji nad własnym warsztatem pracy. Dla tych nauczycieli wykonywany przez nich zawód jest twórczy i pełen wyzwań, a pasja to nie kwestia wyboru, lecz nieodzowny element pracy na najwyższym poziomie²².

Nauczyciele – pasjonaci bezwarunkowo kochają to, co robią. Nieustannie poszukują skuteczniejszych możliwości dotarcia do swoich podopiecznych, poszerzenia własnej wiedzy i doskonalenia warsztatu pracy. Mają poczucie osobistej misji zdobywania możliwie szerokiej wiedzy o świecie, o sobie i innych ludziach oraz pomagania im w czynieniu tego samego²³. Fiński pedagog Haavio wymienił trzy najważniejsze cechy dobrego nauczyciela:

- swoboda pedagogiczna – umiejętność wyboru najwłaściwszego sposobu uczenia się dla każdego ucznia,
- zamiłowanie pedagogiczne – instynktowna troska, czyli pragnienie niesienia pomocy, zapewnienia ochrony i wsparcia,
- świadomość zawodowa – praca na tyle pochłania nauczyciela, że jest on gotów zrobić dla niej, co tylko w jego mocy, odnajdując w zamian wewnętrzną satysfakcję oraz cel swojego życia²⁴.

Według Roberta Frieda między nauczaniem z pasją a poziomem nauki uczniów występuje zależność w następujących kwestiach:

- kiedy uczniowie przekonają się, że dana dziedzina jest dla ich nauczyciela pasją i że w jej ramach przestrzega on wysokich standardów, jest im znacznie

²¹ B. Śliwerski, *Mysleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 25–26.

²² C. Day, *Nauczyciel z pasją*, Gdańsk 2008, s. 20.

²³ Tamże, s. 21.

²⁴ Tamże, s. 32.

łatwiej poważnie traktować własną pracę; uczenie ich polega wówczas na rozbudzaniu inspiracji, a przymuszanie i posłuszeństwo stają się zbędne,

– brak zaufania i szacunku w relacjach między nauczycielami a uczniami ogranicza ich umiejętność pracy w grupie i zniechęca do podejmowania ryzyka niezbędnego w procesie uczenia się,

– jeżeli uczniowie nie potrafią odnieść tego, czego się uczą, do otaczającego świata, ich motywacja do osiągania sukcesów będzie w najlepszym razie niestabilna²⁵.

Nauczyciele – pasjonaci rozumieją, że charakter i kontekst ich pracy wymaga, aby w działaniach i relacjach, na pierwszym miejscu było zawsze intelektualne i moralne dobro uczniów. Są oni świadomi swojego wpływu na to, co uczniowie myślą, czują i jak się zachowują.

Pedagog powinien czuć ucznia, a uczeń pedagoga, jeśli więź nie zostanie nawiązana, tzn. uczeń nie rozumie pedagoga, a pedagog ucznia, cała sfera cudownych wynalazków i zapisanych teorii, planów najcudowniejszych na świecie, wręcz świetlanych – będzie kompletnym fiaskiem, będzie martwołą, będzie czymś, co można wyrzucić do kosza. Ministerstwo może napisać taki program, może napisać wybitny program wybitny naukowiec i rozdać go w szkołach i dać pedagogom, i dać uczniom i to wszystko będzie wielkim idiotyzmem. Jeżeli nie będzie porozumienia między uczniem a pedagogiem²⁶.

Szkoła powinna być środowiskiem zaspokajającym potrzeby uczniów, zarówno grupowe, jak i indywidualne. Z założenia potrzeby grupowe – klasy zaspokajane powinny być na lekcjach wychowawczych. Godziny wychowawcze dają możliwość nauczycielowi realizowania programów profilaktyczno-wychowawczych z zakresu edukacji osobistej, społecznej, zdrowotnej, prowadzenia dyskusji służącej omawianiu problemów moralnych i społecznych, wynikających z nich zagrożeń. Pozostają jeszcze trudności, z którymi boryka się konkretny uczeń. Nie wiadomo, jak można rozpoznawać i zaspokajać potrzeby indywidualne, ani kto i kiedy miałby się tym zajmować²⁷.

Dla wielu nauczycieli samo nawiązanie emocjonalnego kontaktu z uczniem jest trudną sprawą, nie mówiąc już o podtrzymywaniu satysfakcjonujących relacji z nim, rozwiązywaniu wspólnym problemów czy też doradzanie w istotnych, często osobistych kwestiach. Z mojego siedemnastoletniego doświadczenia pedagoga terapeuty pracującego w poradni psychologiczno-pedagogicznej wiem, że jest to trudne dla nauczycieli. Zwłaszcza nauczyciele zamknięci w sobie, podchodzący nieufnie do ludzi, mało kreatywni mają duże trudności z dotarciem do uczniów, do bycia w bliskości z nimi. Trudność stwarza im mówienie o emocjach,

²⁵ Tamże, s. 33.

²⁶ M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Kraków 2007, s. 234–235.

²⁷ Tamże.

uczuciach, często nie wiedzą, jak rozpocząć zwykłą rozmowę z uczniem. Nierzadko odsyłają swoich uczniów do psychologów, pedagogów szkolnych, jako tych, którzy są w tym celu przeszkoleni.

Ale tak naprawdę to nie psycholog, czy pedagog powinien być „blisko” ucznia – jego radości i problemów, tylko nauczyciel–wychowawca. Unikając kontaktu z uczniem wychowawca nigdy nie nawiąże z nim dobrej relacji. Dlaczego tak się dzieje? Być może nauczycielom brakuje czasu na rozmowę z uczniem. Odesłanie do specjalisty oddała problem ucznia, a zarazem oszczędza czas, którego na doradztwo indywidualne w programie szkolnym nie ma. Być może brakuje im ważnych umiejętności społecznych, jakimi są: radzenie sobie z trudnymi emocjami, konstruktywne rozwiązywanie konfliktów, umiejętność negocjacji, podejmowanie decyzji, wyrażanie własnego zdania, a także niekiedy po prostu umiejętności odpowiedniego komunikowania się (wystrzegając się sarkazmu, krytykowania, oceniania, porównywania i obrażania), czy też prowadzenia rozmowy nacechowanej uważnym słuchaniem, umiejętnym stawianiem pytań, cierpliwością i współczuciem. Rozmowy określanej niekiedy mianem terapeutycznej, ponieważ rozładowuje napięcia, lęki, obawy, sprzyja tworzeniu się nowych sposobów myślenia, odczuwania i zachowania. Jak pisali Kataryn i Dawid Geldard jedną z najbardziej skutecznych form pomagania innym jest umiejętność słuchania i porozumiewania się z ludźmi w sposób, który pozwoli im podzielić się swymi zmartwieniami i poczuć się lepiej²⁸.

Kolejnym, nierozwiązanym obecnie problemem jest przygotowanie nauczycieli do prowadzenia rozmów terapeutycznych z uczniami i unormowania prawne, związane z posiadaniem odpowiednich kwalifikacji w tej dziedzinie. W Anglii w 1999 roku został opracowany przez British Association for Counselling *Kodeks etyczny i wskazówki praktyczne dla osób korzystających w pracy z umiejętności terapeutycznych*. Kodeks ten zaleca: „Osoby prowadzące praktykę są odpowiedzialne za szkolenie się w korzystaniu z umiejętności terapeutycznych w stopniu odpowiednim i wystarczającym do realizacji zadań, których się podejmują”²⁹.

Współczesna pedagogika domaga się także, by nauczyciel był refleksyjnym pedagogiem, nauczycielem myślącym, by rozwiązywał problemy, podejmował decyzje, nauczał refleksyjnie i by był nauczycielem–badaczem³⁰. To wielkie wyzwanie dla współczesnego nauczyciela, wymagające ciągłego doskonalenia i dokształcania, oddania, ogromnego taktu i zaangażowania. Stawiane często zbyt wygórowane zadania przed nauczycielem, nie mające często usankcjonowania prawnego, zaplecza merytoryczno-metodycznego i finansowego, powodują u nauczycieli frustrację, niepewność i często bezradność.

Coraz więcej współczesnych pedagogów sięga po dzieła mistrzów i pasjonatów nauczycielskiego rzemiosła: Janusza Korczaka, Marii Grzegorzewskiej,

²⁸ K. Geldard, D. Geldard, *Rozmowa, która pomaga...*, s. 29.

²⁹ Za: G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela...*, s. 90.

³⁰ B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog...*, s. 25–26.

Henryka Rowida, szukając w nich odpowiedzi na nurtujące problemy wychowawcze. Coraz częściej uświadamiają sobie, że to zapał, kreatywność, życzliwość, cierpliwość, gotowość do wspierania i doradzania oparta na zasadach i wartościach, i przede wszystkim czas poświęcany uczniom przez ich nauczycieli, są tym, co gwarantuje sukces wychowawczy.

Co stało się z nami ludźmi, że odeszliśmy tak daleko od siebie, że musimy się uczyć nawiązywania relacji, bycia w bliskości, towarzyszenia w trudnych chwilach, bycia oparciem w sytuacjach kryzysowych. Jeszcze 60 lat temu pedagodzy uważali dobrą relację z uczniem za rzecz naturalną, a obecnie określa się ją umiejętnością wyjątkową, której należy się wyuczyć, która często zarezerwowana jest dla specjalistów.

Jak wynika z zaprezentowanego powyżej materiału, niezależnie od tego, jak określimy zespół cech osobowościowych umożliwiający nauczycielowi konstruktywne porozumiewanie się z podopiecznym (czy nazwiemy go mianem taktu pedagogicznego, pasji, zamiłowania pedagogicznego czy też kompetencji terapeutycznych), dobre relacje z uczniem są warunkiem koniecznym skutecznego wychowania i nauczania. Co, jak się okazuje, jest wielkim wyzwaniem dla współczesnego nauczyciela.

MAŁGORZATA GAWLE-WIERNASZ

Oddziaływania wychowawczo-dydaktyczne a miłość pedagogiczna

Relation between education and pedagogical love

The essence of educational–didactical interactions is correlated with personality education. Personality education affirms what beautiful and precious in human being: dignity of a person, love, freedom, truth and responsibility. Personality is closely associated with hierarchy of immutable values thus giving room for transcendence and authorities. It highlights the role of togetherness and dialogue, and expands horizons of humanity through mature love, freedom and responsibility.

One of the principle methods of education is to introduce the student to the world of wise and mature love. Teacher, therefore, through personal testimony, positive attitude, empathy, competence and (trustworthiness, or) authenticity, communicates and embodies himself for the student. Pedagogical interaction that also impacts educational strategy which is aimed at the fullness of humanity, the integral education of the person and the relationship with the teacher as a master defined as personal authority. Educational–didactical interactions are, therefore, as much meaningful and stimulating to the individual as much as they are filled with constant dialogue with student and co-created in the spirit of pedagogical love.

Keywords: personalism, subjectivity of student and teacher, dialogue, empathy, hierarchy of values in education, creative personality, self-education

Wszystko co wielkie jest wielkie przez serce
C.K. Norwid

Antropologiczno-aksjologiczne aspekty wychowania. Podmiotowość nauczyciela

Wychowanie ma bezpośredni związek z kształtem i jakością życia zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. Jest to proces długotrwały, a zależny i od wychowujących, i od wychowywanych.

W wychowaniu, które jest sztuką, najważniejsza rzecz to, aby człowiek bardziej „był” niż „miał”, ażeby stawał się coraz bardziej istotą świadomą, wolną, kochającą i twórczą, wszak jak konstatował G. Marcel uznając sacrum osoby: „Nasza wolność zawiera się w uznaniu naszego uczestnictwa we wszechświecie”¹.

Im bardziej analizujemy człowieka jako niepowtarzalną osobę, tym bardziej godne uwagi jest wniknięcie w podmiotowość – istotną dla człowieka, jako osoby. Osoba, zwłaszcza w nurcie personalizmu, który „jako system jest teorią bytu z punktem wyjścia w fenomenie osoby ludzkiej”², to podmiot wszelkich innych elementów konstytutywnych.

Personalizm (łac. *persona*) w swoich założeniach podkreśla znaczenie osoby jako całości bytu ludzkiego, afirmuje jednocześnie to, co w człowieku najpiękniejsze, czyli godność, wolność, miłość. Personalizm łączy się też ściśle z odpowiedzialnością hierarchią wartości i z odpowiedzialnością, dając zarazem miejsce dla prawdy transcendentnej, autorytetów³. Nurt personalistyczny podkreśla również rolę wspólnoty oraz dialogu. Fundamentem wspólnoty, dialogu i łączącej się miłości jest rodzina, a dalej szkoła i inne placówki oświatowe.

Rodzina jest źródłem nowego życia, jest też podstawową instytucją życia społecznego. Miłość rodzicielska jest sensem i spełnieniem się jednostki. Jest afirmacją tego, co piękne, szlachetne: „Miłość nadaje sens oraz jakość wartościom jak: odpowiedzialność, współczucie, solidarność w rodzinnej przestrzeni... Ten personalistyczny punkt wyjścia wyprzedza wszelkie szczegółowe określenia rodziny jako układu społecznego, partnerskiego czy ekonomicznego”⁴.

Świadomość o istocie rodziny powinna przyświecać rodzicom, ale też i nauczycielom, pedagogom, psychologom oraz wszystkim, którzy pracują w jakichkolwiek placówkach oświatowo-wychowawczych, bo z tą świadomością będzie łatwiej i owocniej wychowywać. Oddziaływanie domu rodzinnego i jego struk-

¹ Por. G. Marcel, *Od sprzeciwu do wezwania*, tłum. S. Ławicki, Warszawa 1965, s. 34.

² Ks. C.S. Bartnik, *Szkice do systemu personalizmu*, Lublin, 2006, s. 12.

³ Tamże, s. 23.

⁴ W. Chudy, *Śniadanie u Sokratesa*, Kraków 1999, s. 133.

tura, bezpośredniość, autentyczność bycia rodziców wyciska w psychice dziecka niezatarty ślad i ma znaczący wpływ na wszechstronny, a jednocześnie niepowtarzalny jego rozwój. Stąd nasuwa się wniosek, jakże istotny, aby mądrze wychowywać, aby oddziaływanie wychowawczo-dydaktyczne miało sens nauczyciele – wychowawcy muszą współpracować z rodzicami. Współpraca ta poprzez dialog, wzajemny szacunek, miłość, empatię może nauczyć wzajemnego otwarcia się na siebie. Istota wszelkich oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych łączy się z wychowaniem personalistycznym.

Przyjrzyjmy się teraz osobie, fenomenowi osoby, jej godności i podmiotowości. Osoba jako indywiduum, jako świadomy i wolny podmiot, jest zarazem esencją rozważań dotyczących oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych, wszak „osoba to jest *suppositum* to «ktoś», to jedyność niepowtarzalność...”⁵

Termin osoba – z greckiego *prosopon*⁶ – to mówiąc językiem Boecjusza *rationalis naturae individua substantia* – rozumnej natury niepodzielona (jedna) substancja⁷. Po części definicja ta nawiązywała do myślenia Platona – wszystko bowiem – co rzeczywiste – stanowiło jedność i niepodzielenie. „Definicja Boecjańska stała się niejako podstawą personalizmu”⁸.

Człowiek – osoba jawi nam się jako szczególny podmiot, swoją podmiotowość zawdzięcza niejako świadomości. W określeniu osoby dostrzec też można niezwykły szacunek dla istoty człowieczeństwa. Wymowne staje się w tym kontekście umieszczenie stwierdzenia C. Bartnika piszącego, iż: „Osoba to po prostu fenomen, ma samoistność..., jest tym ostatecznym podmiotem, nie tylko jakichś swoich działań, myśli, uczuć, decyzji, ale w ogóle osoba jest podmiotowością rzeczywistości”⁹. Można rzec, iż już w tym momencie dotykamy jakże istotnej rzeczy związanej z osobą, mianowicie spójności swego bycia i zarazem działania. Te dwa elementy integrują osobę – podmiot.

Kardynał K. Wojtyła¹⁰ – wielki duchem i umysłem w studium *Osoba i czyn* konstatował:

⁵ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, wyd. III, Lublin, 2000, s. 123.

⁶ Termin osoba z gr. *prosopon* początkowo oznaczał tylko maskę aktora, wcielającego się w graną postać, z reguły kogoś wielkiego (herosa). Z greki, pojęcie osoby przeszło (i trwa do dziś) do teologii chrześcijańskiej. Teologia przekonała niejako filozofię i od owej chwili, pojęcie osoby przeszło do filozofii stając się zarazem fundamentalną kategorią antropologii filozoficznej. Por. J. Bagarowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania*, [w:] *Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1997, s. 96.

⁷ M.A. Krąpiec, *Człowiek jest osobą*, [w:] *Człowiek, osoba, płęć*, red. M. Wójcik, Łomianki 1998, s. 44.

⁸ Tamże.

⁹ Por. Ks. C.S. Bartnik, *Szkice do systemu personalizmu...*, s. 20–24.

¹⁰ Ks. kard. Karol Wojtyła pełnił długoletnią funkcję duszpasterza akademickiego, a zarazem wykładowcy KUL w Lublinie i PAT w Krakowie. Od 16.10.1978–02.04.2005 Papież Jan Paweł II, a już 1.05.2011 ogłoszony błogosławionym.

Podmiotowość jest synonimem tego, co nieredukowalne w człowieku... w podmiotowości chodzi nie tylko o metafizyczną obiektywizację człowieka jako podmiotu działającego, czyli sprawcy swoich czynów, ale chodzi o ukazanie osoby, jako podmiotu przeżywającego swoje czyny, swoje doznania, a w tym wszystkim swoją podmiotowość¹¹.

Ta sentencja K. Wojtyły, jakże wymowna, koreluje z podmiotowością osoby – prowadzącą (jak sam autor często mówił) do „cywilizacji miłości”, poprzez świadome i odpowiedzialne czyny. Sentencja ta zdaje się jeszcze bardziej przemawiać, gdy patrzymy na podmiotowość nauczyciela. Ów „podmiot przeżywający swoje czyny” ściśle łączy się świadomością prowadzącą ku samoświadomości.

Świadomość i rozumienie swej godności pozwala człowiekowi w pełnej realizacji swego „ja”. „Godność to uzasadniona duma w połączeniu z cywilną odwagą”¹² – orzekł J. Bukowski. Świadomość swego jestestwa, zdolność myślenia i działania w wolności, a nade wszystko w miłości, harmonizuje człowieka z samym sobą i społeczeństwem. Szczególnie ważne jest przenikanie się tych wartości w wychowaniu. Świadomość oddziaływania na innych i związane z tym poczucie odpowiedzialności winny być nieodłącznym atrybutem podmiotowości nauczycieli. J. Szempruch uważał, że to od nauczyciela zależy w dużej mierze, czy i w jakim stopniu taka świadomość będzie się rozwijać u uczniów¹³.

Jedną z zasadniczych metod wychowania jest wprowadzenie wychowanka w świat mądrej, dojrzałej miłości. K. Wojtyła podkreślał, że „miłość jako zasada pedagogiczna może i powinna być regulatorem wszelkich relacji międzyosobowych. Miłość pedagogiczna zatem w procesie wychowania jest niezbędna, pomaga w wiarygodności wszelkich oddziaływań pedagogicznych”¹⁴.

Miłość pedagogiczna choć różnie bywa interpretowana, jednak niemalże wszyscy uznają, iż stanowi główny czynnik oddziaływania pedagogicznego. Ideą miłości pedagogicznej, podobnie zresztą jak i miłości w ogóle, jest dostrzeżenie osoby, jej dobra i piękna, bo jak powiedział C.K. Norwid: „Każdy cień pięknego nosi”¹⁵. Miłość pedagogiczna to również ciągłe dzielenie się dobrem, wychodzenie poza własny egoizm, troszczenie się o drugiego, szukanie dróg wzrastania, pomoc w samodoskonaleniu się.

Karty historii pokazują nam jakże bogatą plejadę wspaniałych pedagogów – autorytetów, którzy swoją pasją, ale i kompetencją, wiedzą, a przede wszystkim sercem oddziaływali na swoich wychowanków. Pragnę wspomnieć niektórych z ostatnich wieków.

Bł. Edmund W. Bojanowski (1814–1871), myśliciel działacz katolicki, twórca ochronek dla dzieci ubogich najpierw w Wielkopolsce, a później w Galicji.

¹¹ K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 438–439.

¹² J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Kraków 1978, s. 210.

¹³ Por. J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*, Rzeszów 2001, s. 160.

¹⁴ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001, s. 116.

¹⁵ C.K. Norwid, *Promethidion*, Wrocław 1995, s. 44.

Na podjętą przez niego działalność pedagogiczną znaczny wpływ wywarły studia filozoficzne, studia z dziedziny literatury, poezji i muzyki oraz poglądy pedagoga B. Trentowskiego, zwłaszcza jego dzieło *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej*. Podkreślał bowiem Bojanowski sacrum osoby. Szczególną troską otaczał biedne, zaniedbane dzieci. „Trzeba dotknąć nędzy – powiedział do przyjaciół. Trzeba po prostu ofiarować samego siebie tym wszystkim, którzy nas potrzebują”¹⁶, którym się należy szczególny szacunek zwłaszcza od wychowawców, instytucji wychowawczych. Pedagogia dziecka, zdaniem Bojanowskiego, to ta, która pogłębia sferę moralną i duchową, ale i patriotyczną, która zachwycą się pięknem dnia codziennego przeżywanego w harmonii z Bogiem, z sobą, rodziną, ojczyzną i przyrodą.

Pedagogika, która daje dziecku szansę możliwości indywidualnego, a zarazem wszechstronnego rozwoju, która wspiera jego twórczą aktywność, to pedagogika Marii Montessori. Fenomenem teź pedagogiki był ścisły związek antropologii z aksjologią, a jej cechami są m.in.: uwzględnianie zasady stopniowania trudności dostosowanej do potrzeb rozwojowych dziecka, rozwijanie samodzielności i wiary we własne siły, szacunek do pracy innych.

M. Montessori (1870–1952), włoska lekarka, pedagog, opowiadała się za poszanowaniem godności i wolności dziecka, podkreślała, iż „dziecko jest uzależnione od integralnego związku z jego otoczeniem... dziecko potrzebuje wolności. Jeżeli jeden z opisywanych warunków nie zostanie spełniony, dziecko nie rozwinię swego potencjału, a jego osobowość zostanie zahamowana w rozwoju”¹⁷.

Święty Jan Bosko (1815–1888), ceniony zwłaszcza przez młodzież włoski duszpasterz i pedagog, w czasie jednej z wizytacji założonego przez siebie Oratorium orzekł

Pragnę, by wychowawcy, którzy u nas nazywają się asystentami, byli obecni nie tylko fizycznie, ale również całym swoim sercem. Chce mówić do nich w sposób serdeczny. Przykładam największą uwagę do postawy wychowujących stosunku do młodych [...] Dzieci zauważają, czy się je kocha – poprzez czas wolny, który im poświęcają wychowawcy, profesorowie, aby nawiązać przyjazną rozmowę. To tworzy zaufanie i przestrzeń, w której dotyka się najgłębszych problemów¹⁸.

Nauczyciel, którego istotą jest miłość odpowiedzialna, to ten, który rozwija swoje życie wewnętrzne, czuje potrzebę samodoskonalenia, a przez to dawania siebie wychowankom.

Istotę miłości pedagogicznej Jan Władysław Dawid (1859–1914), słynny pedagog, łączył z istotą nauczycielskiego powołania pisząc, iż „można ją okre-

¹⁶ Zob. *Dziennik E. Bojanowskiego*, [w:] *Miał jeszcze serce*, Wrocław 1999, s. 15.

¹⁷ A. Łukaniuk-Quintanila, *Szkola Marii Montessori. Historia i współczesność (Z doświadczeń Szkoły w Stanach Zjednoczonych)*, Kraków 1998, s. 171.

¹⁸ J. Biesmans, *Człowiek serca Jan Bosko*, Warszawa 2002, s. 78, 94.

ślic jako miłość dusz ludzkich, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie, czyni coś dla drugiego, jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej”¹⁹.

Janusz Korczak wł. Henryk Goldszmit (1878–1942), pełen heroizmu lekarz, pedagog świadom swej misji pedagogicznej, podkreślał ją swym życiem: „Bądź sobą, szukaj własnej drogi, poznaj siebie zanim poznasz innych”. Bardzo kochał dzieci uważając, iż są one istotami drogocennymi, pisał, że miłość człowieka ujawnia się, gdy okazujemy wychowankowi zainteresowanie jego rozwojem, opierając je na głębokim szacunku, prawdzie i współpracy wzajemnej. „Jestem nie po to, aby mnie kochali i podziwiali, ale po to, abym ja działał, kochał”²⁰.

Idee nauczania humanitarnego jednostki opartego na miłości pedagogicznej wcielała również Anna Jenke (1921–1976), wspaniała polonistka, pedagog – autorytet młodzieży i harcerzy, zwykła mawiać: „Tylko dobrocią i miłością należy zdobywać świat. Jest to program niełatwy, ale jednie słuszny [...] Młodzież ma nam tylko przechodzić przez ręce. Trzeba ją umieć podać wyżej... i dalej”²¹. A. Jenke rozumiała, że „aby wychowywać, należy nie tylko kształcić rozum, ale holistycznie kształtować całego człowieka. Kształtować jego serce i charakter, przekazywać wartości nadające życiu sens”²².

Wspaniali pedagodzy, o których mowa powyżej, są wyzwaniem dla nas – pedagogów obecnie trudzących się wychowaniem i nauczaniem. Ukazują owi pedagodzy niejako przestrzeń wartości wspaniale korelującą z oddziaływaniem wychowawczo-dydaktycznym wczoraj i dziś... Pedagogia wspomnianych mistrzów wychowania i nauczania wpływa na kształtowanie i poszerzanie horyzontów myślenia wychowanków, pomaga w samodoskonaleniu, wzrastaniu w cnotach uczciwości, prawdzie i miłości.

Dobre oddziaływania pedagogiczne stanowią więc istotny czynnik wpływający na rozwój osoby, emanują dobrymi zachowaniami na innych, ale jak wspominał Z. Włodarski oddziaływanie może być skierowane również na samego siebie; tzw. autoedukacja jest bardzo ważna, ponieważ, by owocnie wychowywać, nauczyciel musi podejmować trud samodoskonalenia.

Nauczyciel może zatem, podobnie jak wspomniani powyżej pedagodzy, stać się autorytetem dla wychowanków, będąc twórczym, mając rozwinięte życie wewnętrzne, czując ciągłą potrzebę doskonalenia się, a jednocześnie czując duchową jedność z uczniem poprzez miłość.

Każdy dobry nauczyciel to nie tylko ten dysponujący wiedzą i umiejętnością (choć jest to bardzo istotne w pracy pedagogicznej), ale to człowiek, który jest

¹⁹ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1984, s. 11–13, 36–40.

²⁰ J. Korczak, *Pisma wybrane*, Warszawa 1978, s. 334.

²¹ B. Lipian, *Pedagog z charakterem*, Rzeszów–Jarosław 2006, s. 24.

²² B. Lipian, *Program wychowawczy Anny Jenke*, „Kwartalnik o wychowaniu. Słoneczna Skala” 2001, nr 38 (X–XII), s. 5.

otwarty na problemy jednostek, na problemy społeczne, zdolny do dawania siebie innym, życzliwy, kreatywny. Takiego nauczyciela można uznać za mistrza.

Z pewnością wspomniani już pedagodzy należeli do tych twórczych nauczycieli; do ich grona trzeba zaliczyć też M. Grzegorzewską, H. Rowida, A. Kamińskiego.

Osobliwą postacią w polskiej pedagogice, wzorem ideału nauczycielsko-pedagogicznego była Maria Grzegorzewska (1888–1967), zwana pedagogiem o „złotym sercu”. Podkreślała rolę osobowości w życiu człowieka. Kochała dzieci, zwłaszcza te najbardziej nieszczęśliwe, poświęcając im część swego życia. „Wartość człowieka jest najcenniejszą wartością świata, jej ciężar gatunkowy przeważa wszystko w życiu jednostek i społeczeństw”²³. Owa wartość człowieka, to kim jest, kim może być dzięki rozwojowi wymaga właściwej kompetencji, taktu pedagogicznego, kultury nauczyciela.

Henryk Rowid – pierwotnie Naftali Herz-Kanarek (1877–1944), jeden z czołowych pedagogów, psychologów okresu Polski międzywojennej, inicjator małych form kształcenia nauczycieli, którego obecnie czcimy w 65. rocznicę śmierci, kładł wielki nacisk na osobowość nauczycieli, wykształcenie, warunki socjalne oraz twórczą postawę i wartości wychowaniu. Najwyższą ocenę uzyskuje postawa twórcza, która „polega [...] na nieodpartej potrzebie uczestniczenia w życiu kulturalnym, na wyzwaniu się energii i zdolności twórczych, które pobudzają jednostkę do wytwarzania dóbr kulturalnych i wzbogacenia życia w nowe wartości”²⁴.

Aleksander Kamiński (1903–1978), humanista, harcmistrz, działacz Szarych Szeregów, pedagog, powieściopisarz. Jego życie twórcze pomagało w kształtowaniu się osobowości, ideałów życia mających swe źródło w miłości świadomej, odważnej, życzliwej. Według niego te ideały może i powinien zaszczepiać nauczyciel – wychowawca, „wychowawca to organizator pragnień zmierzających ku kształtowaniu siebie i tworzeniu lepszego świata”²⁵.

Podmiotowość nauczyciela (jak można było powyżej dostrzec na wspomnianych przykładach pedagogów) ściśle wiąże się z jego duchowością, jak też i hierarchią wartości oraz twórczą postawą. Ważna jest świadomość, bo „świadomość pomaga rozwijać siebie, ale i pomaga w rozwoju osób powierzonych jego wychowaniu, jak też zając wobec nich określone stanowisko”²⁶.

Nauczyciel winien być niejako źródłem wartości zwłaszcza poprzez przykład osobisty oraz poprzez styl pedagogiczny, które zależą w dużej mierze od systemu wartości nauczyciela, który w konsekwencji łączy się z wizją pedagogiczną, samo-

²³ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1957, s. 17.

²⁴ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1948, s. 3.

²⁵ A. Kamiński, *Jakiego harcerstwa pragniemy*, [w:] A. Kamiński, *O harcerstwie teksty zapomniane*, Warszawa 1988, s. 47.

²⁶ A. Katusiewicz, *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*, Warszawa 1989, s. 65.

wiedzą pedagogiczną, a te z kolei z oddziaływaniem wychowawczo-pedagogicznym.

W systemie wartości ważne jest przenikanie się aspektów antropologiczno-aksjologicznych. M. Łopatkowa w kontekście tych rozważań powiedziała: „Wzajemne przenikanie się miłości, dobroci i rozumu sprawia, że miłość staje się bardziej rozumna, dobroć bardziej szlachetna, a rozum bardziej czuły”²⁷.

Podmiotowość nauczyciela łączy się też z samowiedzą pedagogiczną, wynikającą z samokontroli. Nauczyciel musi mieć ciągłą świadomość, iż tak wiele zależy od jego myślenia, działania i odpowiedzialnego ponoszenia konsekwencji własnej twórczości. To nauczyciel twórczy, z pasją pedagogiczną, której towarzyszy z reguły sumienność, cierpliwość, upór, konsekwencja i samokrytycyzm, zdolny jest do innowacji pedagogicznych. Nauczyciel otwarty na siebie, jest świadomy godności swej osoby, swej misji nauczycielskiej, stara się rozwijać swe kompetencje, pasje, jest twórczy. Taki nauczyciel, częściej podejmuje więc pracę nad sobą, nad samodoskonaleniem się i samokształceniem.

Aby sprostać licznym wezwaniom edukacji, nauczyciel musi coraz głębiej uświadamiać sobie swoją misję wychowawczą, łączyć ją z kompetencją nauczycielską.

Nauczyciel musi zatem opierać swe prace na refleksji nad tym, co już zostało dokonane, oraz zadumie, jakie skutki tej wychowawczo-dydaktycznej działalności są widoczne, a jakie być powinny. Dobry nauczyciel – wychowawca powinien brać pod uwagę aspekty personalistyczno-egzystencjalno-aksjologiczne, kierować swój potencjał twórczy na niepowtarzalność wychowanka, ale i na zespół klasy, stwarzając warunki do coraz wyższego rozwoju, współdziałania, współpracy w grupie oraz do samorealizacji, samorozwoju poprzez różne formy zajęć, w których priorytetem jest spotkanie „mistrz – uczeń”, mające charakter pedagogiczno-dialogiczny.

Uczeń jako podmiot wychowania i nauczania

Z podmiotowością ucznia, podobnie jak i nauczyciela, wiąże się bardzo istotna rola świadomości, prowadząca do samoświadomości. Aby zachowana była podmiotowość ucznia, nauczyciel musi mieć świadomość godności osoby ucznia z jednoczesną świadomością godności swojej osoby. Podczas podmiotowego współdziałania każdy winien znać swoją wartość, a wzajemne interakcje przybiorą postać „Ja – Ty”.

Podmiotowość ucznia można zatem określić jako aktywną relację człowieka do otaczającej rzeczywistości, jak też możliwość wpływu na ową rzeczywistość. Z pewnością w relacjach takich priorytetem powinien być dialog, autentyczna rozmowa, szanująca niepowtarzalność drugiej osoby.

²⁷ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992, s. 40.

M. Śnieżyński powiedział: „Każda prawdziwa rozmowa musi oznaczać akceptację inności. Człowiek chce być potwierdzany przez człowieka. Głównym warunkiem dialogu jest to, aby każdy nauczyciel uważał swojego ucznia za partnera, postrzegał go jako indywidualną i niepowtarzalną osobę, co nie znaczy, że powinien się zawsze zgadzać i akceptować jego punkt widzenia”²⁸. Rozmowa zatem, autentyczne bycie wychowanką z wychowawcą stwarzają sytuacje wychowawcze, o których to rzecz można, iż są zgodne z tzw. zasadą dwupodmiotowości.

Podmiotem jest wówczas zarówno wychowawca, jak i wychowanek. Zachodzące między nimi relacje zarówno komunikowanie werbalne, jak i pozawerbalne – mimika twarzy, gesty, współczucie – stanowią istotę wychowania, istotę zachodzącego procesu, który można wówczas nazwać wychowawczym.

Wychowawca mając na uwadze ważną zasadę dwupodmiotowości włącza do swych działań wychowankę, tworząc takie warunki, w których wychowanek może go wprowadzić do własnej linii działań. Takie sytuacje budują więź jedności, miłości i odpowiedzialności.

Wychowankowi przyznaje się prawo do wykorzystania swych potencjalnych zdolności, które osadzone są w perspektywie wyzwań w byciu autentycznym. Najpełniej ów autentyzm spełnia się w miłości.

Idee pedagogiki i psychologii personalistycznej można ująć jako wychowanie do miłości troskliwej, współczującej, ale i odpowiedzialnej. „Zadaniem wychowawców jest wyjaśnianie wychowankom istoty dojrzałej miłości... Mądra miłość ze strony wychowawców najsukuteczniej motywuje wychowankę do podjęcia wysiłku i do cierpliwego podjęcia trudu, bez którego nie ma rozwoju...”²⁹

Potrzeby jednostki, jej rozwój, aktywność twórczą wiązać powinno się z potrzebami społeczeństwa kreującego wizję świata na drodze świadomych czynów opartych na prawdzie i miłości.

Podmiotowość wychowanki to podmiotowa tożsamość jego indywidualium powiązana z otaczającym je środowiskiem. Osiągnięcie psychospołecznej dojrzałości przez indywidualium, oznaczające stan jego osobowej autonomii, wiąże się z integracją struktury tożsamości. I o ile społeczeństwo jest zdolne zaakceptować jednostkę i pomóc jej się rozwinąć, a tożsamość jednostki wpisuje się w strukturę danej wspólnoty od rodzinnej poczynając, o tyle jednostka dojrzewając wpisuje się w tę wspólnotę potęgując ją poprzez swoją twórczą postawę.

W procesie wychowania należy stwarzać uczniom okazję do doświadczania „bycia podmiotem” w miłości. „Bardzo skutecznym oddziaływaniem wychowawczym jest dostarczanie wzorów, modelowanie, dawanie przykładów”³⁰. Wychowankowie wolą takie formy nauczania, w których chcą zarówno poszu-

²⁸ M. Śnieżyński, *Od monologu do dialogu, edukacyjnego*, [w:] *Personalistyczna filozofia wychowania...*, s. 126.

²⁹ Ks. M. Dziewiecki, *Kochać i wymagać*, Kraków 2006, s. 125, 140.

³⁰ S. Guz, *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1987, s. 186.

kiwać, odkrywać, jak i brać odpowiedzialność ponosząc konsekwencje za swoje czyny.

Podmiotowość ucznia, jak zresztą każdego człowieka, wyraża się w jego niepowtarzalności. Duże znaczenie – jak stwierdził M.J. Szymański – „dla ukształtowania osobowości człowieka mają predyspozycje wewnętrzne [...] jak typ układu nerwowego, temperament czy poziom inteligencji, z drugiej strony osobowość jednostki jest stale budowanym i rekonstruowanym dziełem społecznym. Tworzy się ono pod wpływem socjalizacji i wychowania”³¹.

Podmiotowość rodzi niezbywalne prawo do bycia kimś zgodnie ze swoją osobowością, zdolnościami i doświadczeniami. „Podmiotowość ucznia wyraża się m. in. w tym, że: ma swoje życie wewnętrzne i niezbywalne prawo samostanowienia w różnych dziedzinach... Uczeń wychowanek musi być dostrzegany w wielu wymiarach, a jednocześnie jako zintegrowana całość”³².

Proces wychowawczy powinien dopomóc uczniom w myśleniu, wyzwalaniu się i kształtowaniu owej autonomii.

Wychowanie, któremu przyświeca cel podmiotowego kształtowania osobowości wychowanek, zakładać winno, iż proces dojrzewania młodego człowieka to ciągły proces dwupodmiotowej relacji odpowiedzialności, za siebie i za drugich. To coraz szerszy zasięg komunikowania się. „Kompetencje z zakresu komunikacji wychowawczej to istotne narzędzie formowania dzieci i młodzieży... Mądra i skuteczna komunikacja wychowawcza – podkreśla ks. M. Dziewiecki; psycholog i duszpasterz – jest sztuką i wymaga geniuszu pedagogicznego. Jest po części tajemnicą, jak tajemnicą jest człowiek i proces jego rozwoju”³³. Proces ten będzie o tyle dojrzalszy i owocny, zarówno ze strony rodziców, jak i wychowawców, o ile będzie przeżywany w empatii, dialogu.

„Empatia – oznacza zdolność wczuwania się w niepowtarzalny świat współrozmówcy. Jest umiejętnością jakby wejścia do wnętrza drugiego człowieka i spojrzenia na życie i wydarzenia z jego perspektywy [...] nie oznacza jednak utożsamiania się z drugim człowiekiem [...] Słuchanie empatyczne jest czytelnym znakiem miłości”³⁴. Ważna jest więc empatia, po to, aby się wczuć w miarę możliwości, w to co dla rozmówcy jest istotne w życiu, co przynosi radość, a co ból.

Współczesna pedagogika podkreśla, że wychowanie bez empatii, dialogu jest raczej niemożliwe. Dlaczego? Człowiek z natury jest istotą dialogu, a „dialog – jak mawiała U. Ostrowska – to zjawisko niemal wszechobecne w życiu kultury, jak i społecznym”³⁵.

³¹ M.J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2000, s. 112.

³² Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992, s. 37.

³³ Ks. M. Dziewiecki, *Kochać i wymagać...*, s. 156.

³⁴ Tamże, s. 171–173.

³⁵ U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000, s. 18.

W szkole, w miejscu, w którym wychowuje się młode pokolenie, potrzebny jest szczególny klimat dialogu otwartego, umożliwiającego rozwój i wzrost integralny wychowanka, oraz umożliwiający współpracę rodziców, uczniów i nauczycieli.

Stymulowanie rozwoju wychowanka

Stymulowanie rozwoju wychowanka łączy się nierozzerwalnie z oddziaływaniem pedagogicznym, hierarchią wartości, osobowością. Nauczyciel stymulując rozwój dziecka dąży zarazem do coraz pełniejszego, doskonalszego rozwoju ucznia.

W psychologii i pedagogice zwykło się dotychczas łączyć proces stymulowania z przyspieszeniem rozwoju. Sam termin „stymulować” pochodzi z łacińskiego *stimulatio* ‘pobudzanie’ od *stimulare* ‘pobudzać’; ‘popędzać’³⁶.

Można wiązać jednak stymulowanie nie tylko z procesem przyspieszania, ale też z procesem doskonalenia rozwoju. Stymulowanie należałoby wówczas rozumieć „jako stwarzanie sytuacji i zachęcanie do działań prowadzących do samorealizacji”³⁷. Jest więc stymulacja niejako wyzwaniem u ucznia przez nauczyciela myślenia aktywności i ukierunkowaniem jej na miarę jego możliwości rozwoju psychofizycznego.

Z. Włodarski konstatował „z psychologicznego punktu widzenia, oddziaływanie, jeśli jest prawidłowe, polega na stymulacji rozwoju podejmowanej w celu jego optymalizacji”³⁸. Jeśli przyjmiemy – wskazany przez autora – psychologiczny punkt widzenia, to pociągnie on za sobą i cel oddziaływań pedagogicznych i hierarchię wartości celów, a co za tym idzie – metody wychowawczo-dydaktyczne.

Spójrzmy raz jeszcze na samą stymulację, która niewątpliwie należy do sztuki nauczycielskiej, gdyż z jednej strony ma ukierunkowywać, pobudzać rozwój jednostki wszechstronnie, z drugiej zaś nauczyciel musi myśleć „perspektywicznie o możliwościach rozwojowych podmiotu. W stymulacji pedagogicznej dwa czynniki okazują się niezwykle ważne: rodzaj oddziaływania (dziedzina, której oddziaływanie dotyczy i jego zakres) oraz właściwy moment (czas, w jakim oddziaływanie następuje)”³⁹.

Dobra stymulacja możliwa jest dla nauczycieli – wychowawców, którzy starają się dobrze poznać swoich wychowanków. Dopiero wówczas owo myślenie perspektywiczne będzie się mogło urzeczywistnić poprzez oddziaływanie pedagogiczne. Takie oddziaływanie, które będzie uzasadniało ową stymulację uwzględniającą możliwości rozwojowe, talenty, ale i możliwości ich rozwoju.

³⁶ W. Kopański, *Słownik wyrazów i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 484.

³⁷ M. Kielar-Turska, *O stymulacji*, [w:] tejsze, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa 1992, s. 12.

³⁸ Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992, s. 27.

³⁹ Tamże, s. 31.

Tylko takie oddziaływania mogą prowadzić do optymalizacji rozwoju, dodać jednak trzeba, że optymalizacja powinna być ukierunkowana. Rozwój każdego człowieka przebiega etapowo i zawsze jest na coś ukierunkowany, mimo że próbuje się rozwijać wszechstronnie. Albowiem w trakcie rozwoju człowieka osoba „odśłania swoją indywidualną istotę”⁴⁰.

Ważne są świadome, skuteczne oddziaływania pedagogiczne polegające na stymulacji wychowanków tak, by każdy mógł jak najpełniej rozwinąć i wykorzystać swe możliwości. Do tak świadomych oddziaływań stymulujących wychowanka niezbędna jest również świadoma postawa nauczyciela jako mistrza, autorytet oraz odpowiednie kompetencje (łac. *competentia* ‘odpowiedniość’; ‘zgodność’). Kompetentny zaś, zdaniem W. Kopalińskiego, to „uprawniony do działania, decydowania; mający kwalifikacje do wydawania sądów, ocen; autorytatywny, miarodajny”⁴¹.

Nauczyciel winien mieć świadomość swej misji nauczycielskiej, niezwykłości zawodu nauczycielskiego. Niezwykłość ta powinna być uwidoczniiona poprzez świadomość godności swej osoby, swej misji nauczycielskiej oraz kompetencje, pasję i twórczość. Taki nauczyciel często podejmuje pracę nad sobą, nad samodoskonaleniem się, samokształceniem. Samodoskonalenie pomaga mu w innowacyjności pracy, stymulowaniu rozwoju ucznia i w ogóle w sztuce bycia z drugimi.

Warto, zdaniem M. Kielar-Turskiej, zadać sobie pytanie: Co powinno cechować nauczyciela stymulującego rozwój? Otóż uważa ona, że podstawowym problemem procesu dydaktycznego jest porozumiewanie się. Jeśli chodzi o nauczyciela to „musi on zdobyć orientację w różnych sposobach komunikowania się dzieci, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. Powinien nauczyć się rozumieć nie tylko słowne wypowiedzi dziecka, ale także starać się rozumieć komunikaty, nadawane za pomocą gestów, min i spojrzeń”⁴². Istotne są: wiedza, takt pedagogiczny i empatia, które pomagają dostrzegać, uwypuklać istotne interakcje i rozumieć, jak w porę przychodzić z pomocą.

Nauczyciel stymulujący rozwój ucznia to też nauczyciel realizujący zasadę dwupodmiotowości. Jest to nader ważna zasada. Jest niejako źródłem stymulacji, bo – jak podkreślała M. Kielar-Turska – zasada ta zakłada wzajemność brania i dawania, naprzemienną w procesie komunikowania się⁴³. Zasada ta pomaga w otwarciu się zarówno na samego siebie, jak i na dziecko.

Nauczyciel twórczy, innowacyjny będzie starał się być w sposób świadomy i odpowiedzialny przekazicielem wartości. Stymulować rozwój wychowanka tak, by ukazywać uczniowi to, co nadaje sens twórczemu życiu, a więc wartościom

⁴⁰ M. Scheler, *Cierpienie, śmierć i dalsze życie*, Warszawa 1994, s. 12.

⁴¹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych...*, s. 271.

⁴² M. Kielar-Turska, *O stymulacji...*, s. 28.

⁴³ Por. tamże, s. 33.

humanistycznym wyrażającym się w szacunku do swego życia, ale i do życia drugiego człowieka, do przyrody i w ogóle do otaczającego świata.

Indywidualizacja procesów dydaktyczno-wychowawczych

Istotną dziedziną przemian szkoły jest jej stosunek do ucznia jako jednostki. Problem indywidualizacji i wynikający zeń problem indywidualności są, mimo poczynionych licznych innowacji pedagogicznych, wciąż otwarte.

Indywidualizowanie, podobnie jak i socjalizacja osobowości ludzkiej, w tym także i ucznia, w kontekście rozwoju i samorealizacji jest zagadnieniem wielokontekstowym. Od wielu lat stanowi pole zarówno do teoretycznych dociekań, jak i do rozstrzygnięć praktycznych takich pedagogów, jak: M. Krawczyk, Z. Krzyszczak, W. Okoń, M. Kwiatkowska czy W. Szewczyk.

Jak podawał W. Okoń

indywidualizacja w nauczaniu (łac. *individuum* – jednostka, coś niepodzielnego), uwzględnianie w systemie dydaktyczno-wychowawczych różnic w rozwoju poszczególnych uczniów oraz dostosowanie treści, metod i organizacji działań pedagogicznych do tych różnic [...] celem ich jest zapewnienie maksymalnych możliwości rozwoju uczniom o różnych zdolnościach⁴⁴.

Proces indywidualizacji ma na celu wyjście naprzeciw potrzebom i zainteresowaniom uczniów. Jest wyrazem łączenia procesów nauczania. Warto jednak przed przystąpieniem do indywidualizacji, aby nauczyciel uświadomił sobie, na czym ta sztuka polega w takim zespole, środowisku, w jakim się obecnie znalazł.

Omawiając problematykę indywidualizacji współautor dzieła *Sztuka nauczania, czynności nauczyciela*, K. Kruszewski, poddawał pod rozwagę: „Żeby indywidualizować, nauczyciel musi odpowiedzieć sobie na trzy pytania odniesione do jego sytuacji: jakie indywidualne właściwości uczniów są w danej sytuacji ważne? jak je rozpoznawać i jak je uwzględnić w pracy pedagogicznej?”⁴⁵.

Dlatego ważne są cechy indywidualne ucznia, te które posiada niejako z natury, jak i te, które się uaktywniają i rozwijają w drodze nauczania i uczenia się, gdyż większe możliwości rozwijania aktywności twórczej uczniów stwarza praca indywidualna, która dostosowana jest przez nauczyciela do możliwości poznawczych uczniów, ich uzdolnień i zainteresowań. Problem indywidualizacji nauczania jest więc sztuką uwzględniającą wychodzenie naprzeciw potrzebom i zainteresowaniom uczniów, mającą wpływ na „kształtowanie osobowości wychowanka – o czym pisał pedagog W. Szewczuk – a staje się ono tym skuteczniejsze, im w większym stopniu dostosowane jest do indywidualnych możliwości wychowan-

⁴⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. III poprawione, Warszawa 1996, s. 99.

⁴⁵ *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1994, s. 252.

ków, im w większym stopniu tak w kształtowaniu, jak w przekształcaniu uwzględniane są jednostkowe struktury ich osobowości⁴⁶.

Indywidualizacja łączy się z zasadą dwupodmiotowości. Dobitnie podkreślał to wspomniany już K. Kruszewski, iż

istotną rolę w aspekcie indywidualizacji odgrywa zarówno aspekt indywidualizacji ze względu na nauczyciela, z reguły pomijany [...] oraz aspekt indywidualizacji ze względu na ucznia [...] Skoro bowiem ma się w nauczaniu brać pod uwagę właściwości indywidualne ucznia, to przecież właśnie nauczyciel jest zobowiązany dostosować do nich swoją pracę⁴⁷.

Jest to ważny aspekt, od duchowości bowiem, postawy oraz kompetencji nauczyciela, jak i jego doświadczenia pedagogicznego zależeć będzie indywidualizacja ucznia.

Nauczycielowi, który jest wzorem dla ucznia, poprzez takt pedagogiczny, jak też rozległą wiedzę przedmiotową, łatwiej jest pobudzać, stymulować wiedzę ucznia, a co za tym idzie osiągać lepsze wyniki nauczania i wychowania.

Oddziaływanie wychowawczo-dydaktyczne to też spotkanie w strategii wychowawczej, mającej na celu pełnię człowieczeństwa, integralne wychowanie osoby, spotkanie, czyli związek z nauczycielem jako mistrzem, autorytetem osobowym, który odznacza się serdecznością, mądrością i doświadczeniem życiowym (zarówno osobistym, jak i zawodowym).

Spotkanie, zwłaszcza mające charakter pedagogiczno-dialogiczny, zostaje nazywane na przestrzeni dziejów „fenomenem nadzwyczajnym”. Arystoteles nazwał ten dar przyjaźnią, św. Tomasz „nieuchronnym aktem miłości”, M. Buber oświadczył, iż „w ogóle prawdziwe życie jest spotkaniem”⁴⁸.

Prawdziwe spotkanie jest czymś wspaniałym, w jednej chwili bowiem może zmienić człowieka. To właśnie w czasie spotkania wydarza się coś wspaniałego, niepowtarzalnego, tajemniczego. „W przeżyciu spotkania ukazują mi się niedostępne dotąd wysokie wartości, [...] w spotkaniu – orzeka J. Bukowski – dokonuje się wielki aksjologiczny skok”⁴⁹.

Pełne spotkanie ucznia i nauczyciela ma miejsce wówczas, gdy nauczyciel otworzy się dialogicznie na swego wychowanka, uzna jego niepowtarzalność, pomoże mu rozwinąć się wewnętrznie i intelektualnie, a to z kolei pomoże w samorealizacji. Istnieje bowiem „ściśły związek między działaniem a osobą [...] Na zasadzie tej relacyjnej komunii człowiek osiąga najwyższą pełnię swego bytowania pośród osób i w pozycji ku – osobowej i współ-osobowej”⁵⁰.

⁴⁶ Por. W Szewczuk, *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*, Warszawa 1972.

⁴⁷ *Sztuka nauczania...*, s. 244–245.

⁴⁸ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.

⁴⁹ J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Kraków 1987, s. 21.

⁵⁰ Por. ks. C.S. Bartnik, *Szkice do systemu personalizmu...*, s. 141–142.

Takie spotkanie, taka relacja mistrz – uczeń, jest możliwe dzięki wzajemnej ufności, samoświadomości, akceptacji i odpowiedzialności. „W spotkaniu przemienia się duchowość ucznia i nauczyciela”⁵¹ – pisał S. Michałowski. W owym spotkaniu, a zarazem procesie dydaktyczno-wychowawczym, istotny też będzie dobór metod postępowania dydaktycznego.

Oddziaływania pedagogiczne będą sensowne i stymulujące jednostkę, jeśli będą nacechowane dialogowym spotkaniem z wychowankiem, współtworzone w duchu zasady dwupodmiotowości i miłości pedagogicznej tak, by rozwijały osobę indywidualną i dla dobra społeczności.

⁵¹ S.C. Michałowski, *Spotkanie jako metoda bycia w pedagogice personalistycznej*, [w:] *Personalistyczna filozofia wychowania...*, s. 135.

AGNIESZKA ZAJĄC

Etyczny wymiar osobowości a moralne zachowania nauczyciela – wychowawcy

The ethical dimension of personality and moral behavior of teachers-educators

It is worth noticing that the education is undeniably linked with moral values, also with the concept of good and following the “right way”. A teacher who works with the discernment of truth, who understands the meaning and consequences of itself actions and who feels that he or she cares about the good pupil, thereby respecting the duty of full filling the criterion of providing ethic education. Very useful is knowledge about these spheres of personality, and these areas of human activity that are associated with the occupation. Good knowledge of each other determines the success within the working area of teacher, providing a better acceptance of the work environment as well as better adaptation to the innovative tasks.

Own research work proves that many teachers are not aware of the effects of their behavior substantially related directly or indirectly to the subject of profession. Assuming that the teacher’s should work on themselves and it is an essential requirement of cultivated profession, it must be recognized that it has to be based on accurate self-knowledge. However, teachers do not always recognize the value of self-discovery and self-development. Teachers’ behaviors are most accurately perceived by the students during the lessons. This justifies the need to care about the ethical dimension of the personality within the teachers.

Keywords: creative teacher, self-knowledge

Kreator „szkoły twórczej”

Zastanawiając się nad jakością edukacji można skonstatować, że niewątpliwie bardzo ważną funkcję w kształceniu dzieci i młodzieży pełnią programy, podręczniki i pomoce szkolne, w tym także elektroniczne media dydaktyczne, jednak wszystkie z nich nie miałyby większego znaczenia, gdyby nie ich umiejętne zastosowanie przez nauczyciela¹, który jawi się jako najbardziej istotny czynnik wychowania. Śledząc dzieje myśli pedagogicznej można zaobserwować, jak zmieniał się stosunek społeczeństwa do osoby nauczyciela i spełnianej przez niego roli społecznej. Uwarunkowany jest on ustrojem społeczno-politycznym, poziomem kultury danego narodu, jego dążeniami oraz panującym w społeczeństwie, w danej epoce, światopoglądem. Społeczeństwo tworzy wyobrażenie doskonałego nauczyciela wyrażające się w postaci ideału wychowawcy, którego realizacja, a więc obserwowalność i funkcjonowanie w praktyce edukacyjnej, pozwala wyłonić pewne rzeczywiste typy osobowościowe².

Kreator „szkoły twórczej” Henryk Rowid opowiadał się za wychowawcą autonomicznym, który nie może być tylko biernym wykonawcą celów narzuczanych z góry, powinien być także ich współtwórcą³. Dlatego wg H. Rowida: „nauczyciel jako osobowość może realizować tylko takie cele, o wartości których jest głęboko przekonany i które wobec tego mają w pewnej mierze charakter autonomiczny”. Jest to dlatego tak ważne, ponieważ to właśnie wychowawca poprzez swoje postępowanie w codziennych sytuacjach w relacjach z uczniami wywiera znaczący wpływ na formowanie się struktury duchowej wychowanka, której ideał w pełni aprobuje. Należy jednak zaakcentować myśl, że dobry wychowawca nie urabia wychowanka na „swój obraz i podobieństwo”, gdyż każde dziecko jest inne i niepowtarzalne, tylko zmierza do wychowania człowieka, który posiada niezależne zdanie i własne cele⁴.

Powołanie do zawodu nauczycielskiego jest warunkowane rozwojem zdolności pedagogicznych. H. Rowid twierdził, że chcąc rozwijać i kształcić u siebie owe zdolności należy poznać ich istotne cechy i przejawy.

Pierwszą z nich jest tzw. *intuicja pedagogiczna*, polegająca na umiejętności bezpośredniego uchwycenia zaistniałej sytuacji jako całości i jedności, na uzdolnieniu wczuwania się w stany duchowe wychowanków, a także sprawności reagowania na nie w sposób skuteczny. Nauczyciel obdarzony intuicją pedagogiczną bez trudu nawiązuje kontakt z wychowankami, dzięki czemu łatwiej może kierować ich rozwojem.

¹ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, s. 231–254.

² Zob. *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutzta, S. Baley, red. i wstęp W. Okoń*, Warszawa 1959, s. 5–24.

³ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania...*, s. 231–254.

⁴ Tamże, s. 231.

Kolejna ważna zdolność to *takt pedagogiczny*. Z pewnością posiada go nauczyciel, który potrafi zachować się w każdej sytuacji tak, by nie dotknąć, nie zranić uczuć i godności wychowanka swoim słowem czy nawet gestem. Poczucie taktu pedagogicznego polega na rozumieniu radości i smutków dziecka, okazywaniu mu poszanowania i zaufania. Warto podkreślić, że taktowne postępowanie nauczyciela może na skutek oddziaływania sugestywnego i naśladownictwa wyzwolić poczucie taktu także u uczniów.

Warunkiem rozwoju zdolności pedagogicznej nauczyciela jest także jego kultura ogólna, wysoki poziom inteligencji oraz pomysłowość⁵. Większość nauczycieli zazwyczaj odznacza się pewną zdolnością pedagogiczną, jednak istnieje w każdym przypadku ogromna rozpiętość – od zdolności miernych, aż do prawdziwego talentu i geniuszu. Miarą wspomnianego talentu czy mistrzostwa pedagogicznego są wyniki pracy nauczyciela, a jego ogólna zdolność wychowawcza przejawia się w: a) w sprawnym organizowaniu samodzielnej pracy uczniów, a także wdrażaniu ich do uczenia się; b) w wyzwalaniu u wychowanków zainteresowań, ciekawości intelektualnej i entuzjazmu dla wiedzy; c) w osiągniętych wynikach i postępach; d) w wyrabianiu karność wewnętrznej i utrwalaniu jej w świadomości wychowanka⁶. Ponadto warto podkreślić, że praca nauczyciela ma dwa aspekty: merytoryczny i etyczny. Nauczyciel musi wspierać uczniów w wielostronnym rozwoju, a także zapewnić im warunki do przejawiania różnych form aktywności. Nauczyciel powinien także kształtować w wychowanku postawy zgodne z naczelnymi wartościami uznawanymi przez społeczeństwo. Rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela zależą przede wszystkim od jego świadomości etycznej i osobowości⁷.

Pedagogika i etyka

Pedagogika i etyka są nierozłączne, gdyż obie te nauki mają zbliżony cel i przedmiot zainteresowań, a jest nim człowiek i rozwój jego osobowości. Proces wychowania jest zarazem procesem zaangażowania moralnego, tak po stronie wychowanka, jak i wychowawcy. Nie sposób mówić o wychowaniu moralnym bez poczucia odpowiedzialności za wychowanka i jego dobro, ale i odwrotnie, bez posłuszeństwa i zaufania do wychowawcy. W kategoriach etyki nauczyciel jest przede wszystkim odpowiedzialny za własny poziom etyczny, za swe postawy, czyny i wewnętrzny rozwój, a potem także za rozwój innych ludzi. Wychowanie niezaprzeczalnie wiąże się z wieloma wartościami moralnymi, z pojęciem dobra i nakazem jego czynienia. Nauczyciel, który działa z rozeznanieniem prawdy, znaczenia i skutków własnych czynów, w poczuciu dbania o dobro wychowanka

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

⁷ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. I, Warszawa 2003, s. 1070–1077.

wyraźnie respektuje powinność spełniania kryterium moralnego swojego wychowawczego postępowania⁸.

Młodzi ludzie znajdują się pod wpływem jednoczesnego oddziaływania wielu osób reprezentujących niejednokrotnie sprzeczne ze sobą systemy wartości moralnych. Dlatego też niezwykle ważnym zagadnieniem w procesie wychowania jest przestrzeganie zasady mówiącej o stworzeniu jednolitego, niesprzecznego systemu wartości i wynikającego stąd adekwatnego systemu oddziaływań wychowawczych. Filozofowie i etycy analizują różne rodzaje postaw, zarówno pożądane, jak i niepożądane, w danej grupie określonego systemu wartości.

Inaczej jest w przypadku pedagogów, którzy nie tylko wybierają postawy ich zdaniem pożądane, ale także próbują je ukształtować w osobowości wychowanków i jednocześnie starają się zniwelować postawy negatywne⁹. Niewątpliwą zasługą H. Rowida jest wskazanie źródła owych postaw. Nowa cywilizacja rodzi się w zmaganiu, trudzie i nieustannej pracy. Oparta jest na prawdziwej etyce i moralności, którą człowiek dokumentuje całym swoim życiem, codziennym działaniem i postępowaniem. Praca jako najwyższa radość człowieka staje się zasadniczą częścią człowieczego życia. Z fenomenu pracy wyprowadza H. Rowid i uzasadnia idee szkoły twórczej opartej na zasadach: 1) współpracy i kooperacji; 2) solidarności; 3) wzajemnego zaufania (szczerości); 4) sprawiedliwości, a także 5) swobodnej i twórczej pracy opartej na wysiłku duchowym¹⁰.

Natomiast z idei „szkoły twórczej” można wywieść postulat, że twórczy i nowoczesny ma być także nauczyciel, którego charakteryzować powinny: pomysłowość, zdolność inicjatywy, umiejętność kierowania samodzielną pracą ucznia, umiejętność czerpania materiałów z życia codziennego, zdolność do samodzielnego rozwiązywania zagadnień wychowawczych, umiejętność współdziałania w celu opracowywania nowych programów, a także głęboka kultura etyczna, społeczna i estetyczna¹¹.

Ten kierunek myślenia o nauczycielu twórczym a jednocześnie etycznie zorientowanym podejmują współcześnie żyjący etycy i pedagodzy. Na przykład J. Homplewicz zwracał uwagę na to, że istnieją pewne kanony etyki pedagogicznej, do których zaliczył następujące zasady:

– *prawdy*, w której zasadniczą kwestią jest to, by we wszystkim co mówi i czyni wychowawca wyrażała się prawda. Prawdą u wychowanka, zwłaszcza na początku staje się oblicze i osobowość wychowawcy, a działanie w imię prawdy wyraża całą istotę etyki;

– *dobra dziecka*, o której należy pamiętać we wszystkich etapach i formach wychowania. Korzyść, dobro, bezpieczeństwo dziecka to główne motywy dzia-

⁸ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna. Podręcznik dla wychowawców*, Warszawa 1996, s. 19–26.

⁹ J. Górniewicz, *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Olsztyn 2007, s. 101.

¹⁰ H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Kraków 1929, s. 4.

¹¹ Zob. tamże, s. 342–348.

łania wychowawcy, a poczucie odpowiedzialności za dziecko stanowi kryterium etyki pedagogicznej;

– *przykładu*, która wyraża powszechne przekonanie, że wszelkie wartości, ideały, a także przekonania, postawy i umiejętności wychowawcy stają się faktyczną treścią procesów wychowania i treścią jego przekazu. Warto podkreślić jest to, że wartości i umiejętności należy samemu posiadać, by móc je dalej przekazywać;

– *projekcji pedagogicznej*, w której podkreśla się, że kontakt i wpływ wychowawcy może zaistnieć dopiero w momencie, gdy wychowawca potrafi na pewne sprawy spojrzeć jak gdyby oczyma wychowanka. Nie chodzi tu o to, by przejąć jako własną perspektywę pojmowania przez wychowanka sprawy, ale by zrozumieć, jak do niego mówić, jak się zachować, by być zrozumiałym, zyskać zaufanie i otwarcie się wychowanka;

– *więzi emocjonalnej z wychowankiem*, czyli nawiązanie i utrzymanie z nim bezpośredniego, osobistego i serdecznego kontaktu. Ważne jest, by ów kontakt był niewymuszony, a chciany i wręcz wyczekiwany, wyrażający całą godność wychowanka;

– *poszanowania osobowości wychowanka*, która polega na dostrzeganiu i docenianiu jego osobowości. Służeniu w szacunku zmieniającej się osobowości wychowanka, by w konsekwencji mógł on stać się tym, kim najpełniej stać się może;

– *profesjonalizmu w wychowaniu, opiece i nauczaniu*, która wymaga, by w imię etyki zawodowej, a także skuteczności działania, wszystko, co czyni wychowawca było kompetentne zawodowo¹².

Pogłębioną refleksję w tym zakresie znajdujemy również u R. Kwaśnicy, który podejmuje problematykę profesjonalizmu nauczyciela i w swoich rozważaniach starał się odpowiedzieć na pytanie, jakich kompetencji potrzebuje nauczyciel? Autor ten twierdził, że doświadczenie ludzkie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej i w obszarze wiedzy technicznej. Wiedza praktyczno-moralna jest tym rodzajem doświadczenia zdobywanego w praktyce komunikacyjnej, które daje o sobie znać w trojaki sposób: 1) z niego czerpiemy całościowe wizje świata, dzięki którym możemy zrozumieć świat i siebie samych; 2) określa reguły stanowienia sensu, a także dostarcza zasad moralnych, które ustalają nasz stosunek do siebie samych, innych ludzi i normuje nasze postępowanie; 3) umożliwia dialogowe porozumiewanie się z innymi ludźmi i zobowiązuje do przestrzegania etyki mowy¹³.

Jego zdaniem pozycję nadrzędną w zawodzie nauczyciela zajmują kompetencje praktyczno-moralne, w obrębie których mieszczą się między innymi kompetencje moralne. Nie są one wbrew pozorom tym samym, co wiedza o nor-

¹² J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna...*, s. 77–79.

¹³ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003, s. 291–319.

mach i nakazach moralnych, ale są „zdolnością prowadzenia refleksji moralnej”¹⁴. Refleksja ta, jest zawsze autorefleksją, samorozumieniem, które wzbudzone jest przez pytania: jaki powinienem być? i jak powinienem postępować? – by pozostać wiernym sobie i jednocześnie swoim postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności, podmiotowości i w prawie do wyboru własnej drogi¹⁵.

Kompetencje praktyczno-moralne mają (zdaniem R. Kwaśnicy) zdecydowane pierwszeństwo przed kompetencjami technicznymi. Zanim nauczyciel posłuży się jakimiś celami, środkami czy metodami, muszą one najpierw zyskać akceptację praktyczno-moralną. Warte podkreślenia jest także to, że z namysłu praktyczno-moralnego nad sytuacją edukacyjną nikt nie może nauczyciela zwolnić. Nauczyciel musi sam stworzyć własną definicję sytuacji edukacyjnej, zgodnie z którą będzie działał i ponosił odpowiedzialność. Zdefiniowanie sytuacji edukacyjnej to tyle, co zrozumienie osoby ucznia i zrozumienie siebie, a także zrozumienie powiązania między tymi dwiema osobami. Rozumienie sytuacji edukacyjnej to empatia, refleksja, krytyczna obserwacja siebie, pogłębianie rozumienia własnej roli, a także bezustanny namysł nad wychowaniem¹⁶.

Samopoznanie nauczyciela

Zagadnieniem obrazu samego siebie zaczęto się interesować w latach 30. XX wieku. Dziś wielu pedagogów i psychologów podziela przekonanie, że obraz siebie, swoich cech fizycznych i psychicznych warunkuje zachowania człowieka¹⁷. L. Niebrzydowski napisał, że dobra znajomość siebie, trafna ocena swoich zdolności i możliwości wpływa na właściwe rozwiązywanie problemów, zwłaszcza tych, które wynikają z kontaktów interpersonalnych. Poznanie swoich słabości i wad pozwala łatwiej pogodzić się z krytyką, a także przyznać się do popełnionych błędów i w odpowiednim momencie wycofać się z niefortunnie podjętych przedsięwzięć¹⁸.

¹⁴ Tamże, s. 302.

¹⁵ Tamże, s. 300.

¹⁶ Tamże, s. 303. Należy zauważyć, że kompetencje praktyczno-moralnych nie można przekazać w taki sam sposób jak przekazuje się kompetencje techniczne, czyli w sposób monologowy, na zasadzie rozmów i prezentowania środków i metod uważanych powszechnie za skuteczne. Kompetencje praktyczno-moralne wymagają przekazu dialogowego, ponieważ są one czymś osobistym i niepowtarzalnym. Możemy je nabyć sami, własnym wysiłkiem i na własny rachunek. Nie oznacza to, że zdobywa się je bez udziału innych. Inni są w tym przypadku uczestnikami dialogu i podobnie jak my poszukują odpowiedzi na właściwe dialogowi pytania.

¹⁷ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. V, Warszawa 2006, s. 619–622.

¹⁸ L. Niebrzydowski, *O poznaniu i ocenie samego siebie*, Warszawa 1976, s. 8.

Doniosłość samopoznania w życiu człowieka najlepiej ukazują poznawcze koncepcje osobowości. Samopoznanie¹⁹ i samowiedza, będące centralnymi kategoriami tych teorii, „traktują przetwarzanie informacji jako podstawę procesów regulacji zachowania się człowieka”. Integracji podlega całokształt informacji dochodzących z wewnętrznego środowiska organizmu (dotyczących stanu psychicznego i fizycznego jednostki). Rozproszone, nieskoordynowane, chaotyczne reakcje ulegają scaleniu w duże, uporządkowane całości, dzięki czemu w zachowaniu człowieka dorosłego widać na ogół sens i linię przewodnią²⁰.

Samopoznanie odgrywa ważną rolę w kierowaniu własnym rozwojem, w pacy nad sobą. Świadomość siebie samego obejmuje takie problemy, jak wyrażanie krytycznego stosunku do siebie, stałe porównywanie swoich możliwości ze stawianymi przez życie wymaganiami, krytyczną ocenę swoich myśli i wyników działania, analizę nasuwających się domysłów, a także przemyślane wartościowanie dowodów za i przeciw sobie²¹. Poznanie obrazu samego siebie, swoich wad i zalet jest warunkiem koniecznym do tego, by być jednostką autonomiczną, wolną, która bierze odpowiedzialność za swoje życie²². Nie sposób dziś wyobrazić sobie autonomię, życie duchowe współczesnego człowieka pozbawionego samoświadomości i samowiedzy²³.

Sz szczególnie przydatna i ważna jest wiedza dotycząca tych sfer osobowości i tych dziedzin aktywności człowieka, które związane są z wykonywanym zawodem. Dlatego dobra znajomość siebie warunkuje pomyślność w działalności zawodowej, zapewniając lepszą akceptację środowiska pracy, lepsze przystosowanie, a także możliwość podejmowania innowacyjnych zadań, rozpoznawania własnych predyspozycji, uzdolnień czy potrzeb.

Główną zasadą orzekania o słabych i mocnych stronach osobowości nauczyciela, musi być dobro wychowanka, a nie dobro nauczyciela – wychowawcy (nie rozwój osobisty wychowawcy, czy też formalne wymogi realizowanej koncepcji roli zawodowej). Pociąga to za sobą konieczność dokonywania stałej refleksji nad sobą w świetle pytań: jaki jest mój stosunek do osoby wychowanka?, w jaki sposób traktuję jego indywidualność? Uświadomienie odpowiedzi na powyższe pytania pozwala w dalszej kolejności zastanowić się nad własną osobą²⁴. Samopoznanie umożliwia nauczycielowi – wychowawcy rozpoznać własne zalety i słabości, zrozumieć siebie.

¹⁹ „Samopoznanie dotyczy tej części poznania, która ukierunkowana jest w sposób zamierzony lub niezamierzony na uzyskanie przez podmiot wiedzy o sobie” (zob. A.J. Sowiński, *Samopoznanie nauczyciela – wychowawcy w kontekście jego kompetencji pedagogicznych*, [w:] *O kompetencjach współczesnych wychowawców*, red. D. Zając, Bydgoszcz 2010, s. 15.

²⁰ Tamże, s. 14.

²¹ L. Niebrzydowski, *O poznaniu i ocenie samego siebie...*, s. 24.

²² *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, t. V, s. 621.

²³ A.J. Sowiński, *Samopoznanie nauczyciela – wychowawcy...*, s. 14.

²⁴ Tamże, s. 19.

W doskonaleniu własnych kompetencji pedagogicznych nauczyciele w większym niż dotychczas stopniu zwracać powinni uwagę na ich wymiar etyczny. Jak wynika z badań własnych autorki²⁵, wielu nauczycieli nie jest świadomych skutków pozadydaktycznych swoich zachowań merytorycznie nie związanych, a czasem związanych, bezpośrednio lub pośrednio, z nauczaniem przedmiotem. Jeśli przyjmiemy, że praca nauczyciela nad sobą stanowi niezbywalny wymóg uprawianej profesji, to jej podstawą musi być rzetelne samopoznanie, rozpoznające zarówno mocne strony własnej osobowości, jak i pewne słabości czy wady, szczególnie dotyczące etycznego charakteru interakcji wychowawczych, zarówno w sytuacjach dydaktycznych, jak i wychowawczych. Zachowania nauczycieli najlepiej i chyba najtrafniej spostrzegane są przez uczniów w obrębie klasy, podczas lekcji, słabiej na przerwach międzylekcyjnych. Można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że żadna czynność nauczyciela, żaden przejaw jego aktywności nie ujdzie uwadze uczniów.

Zachowania te nie tylko są bacznie obserwowane, ale także są oceniane wedle indywidualnej moralności poszczególnych uczniów, jak i podług kryteriów moralności grupowej danej klasy szkolnej. Obie te oceny nakładają się na siebie tak, że trudno je rozdzielić w indywidualnym przypadku. Oceniana przez uczniów niemoralność zachowań nauczycieli „rozsypuje się” na poszczególne rodzaje, kategorie i osoby oraz jest przejawiana przeważnie podczas lekcji z poszczególnych przedmiotów nauczania.

Przeprowadzone badania dotyczące zachowań nauczycieli w ocenie moralnej uczniów ujawniły, że niemoralne postępowanie nauczycieli jest dobrze rozpoznawalne przez badanych i oceniane jako zachowania zdecydowanie negatywne (75% wszystkich możliwych wskazań w tym zakresie zachowań nauczycieli posiadało taką cenzurę). Diagnozą i oceną objęto zachowania nietaktowne, manipulacyjne, agresywne, a także stosowaną wobec uczniów przemoc i mobbing. Każdy wymieniony rodzaj zachowań wymaga odrębnego omówienia, czego ze zrozumiałych względów nie można uczynić w tym tekście. Jedynie dla ilustracji uzyskanych wyników można podać wybiórczo, że na przykład, najbardziej charakterystycznym zachowaniem manipulacyjnym nauczycieli przejawianym wobec uczniów była kategoria zachowań wskaźnikowych sformułowana jako: „chętnie stosowanie pytań, by w ten sposób przejść kontrolę nad polemiką z uczniami lub by ukryć swoją niewiedzę”. Wolno przypuszczać, że manipulacja stała się tu pewną strategią postępowania dydaktycznego, która zastępuje metody wychowania i nauczania. Innym przykładem, tym razem z grupy nietaktownych zachowań nauczycieli, były kategorie wskaźnikowe o najwyższej wartości punktowej, które wyrażono słowami: „traktuje ucznia przedmiotowo oraz jest niedyskretny”.

Co więcej, badania potwierdziły, że zjawisko agresji w szkole jest problemem, którego rozwiązanie wymaga rzetelnej diagnozy, a same zaś zachowania agre-

²⁵ A. Zajęc, „Zachowania nauczycieli wywołujące agresję uczniów w ocenie moralnej gimnazjalistów”, Szczecin 2010, praca magisterska napisana pod kier. prof. UŚ, dr. hab. A. Sowińskiego.

sywne uczniów, przejawiane formy agresji, ich nasilenie, związane są z jakością wychowania moralnego i moralnym poziomem funkcjonowania całej instytucji edukacyjnej. Wydaje się być rzeczą oczywistą, że pewne zachowania jednych osób posiadają możliwość wywoływania różnej repulsji u innych osób, na które są skierowane. Uzależnione jest to od charakteru samego zachowania, okoliczności, w jakich ono przebiega, a także od właściwości ich adresata/odbiorcy.

Podsumowując uzyskane wyniki badań należy zauważyć, że zachowania agresywne uczniów związane są w dużym stopniu z nieetycznymi zachowaniami nauczycieli. Daje się zatem stwierdzić, że osoba nauczyciela i jego zachowania mogą stanowić poważne źródło wywołujące agresję w środowisku szkolnym. Jednocześnie, można przypuszczać, że świadomość u nauczycieli tej znaczącej zależności jest niska.

Zakończenie

Poczynione uwagi prowadzą do konkluzji zawierającej ogólną myśl, że warunkiem kompetentnej pracy nauczyciela – wychowawcy jest samopoznanie także w sferze zachowań moralnych. Realizacja idei szkoły twórczej wydaje się być możliwa również i dziś, w aktualnych warunkach społeczno-wychowawczych, jeśli nastąpi znacząca zmiana w profesjonalnym przygotowaniu nauczycieli, uwzględniającym twórczy rozwój osobowości przebiegający na mocnym gruncie etycznym.

Zasadniczą cechą szkoły twórczej jest samodzielna praca dziecka, przy której potrzebny jest odpowiedni wysiłek duchowy wyzwalający czynniki emocjonalne i zainteresowania²⁶. Istota szkoły twórczej polega na organizowaniu warunków i sytuacji, które wyzwalają energie psychofizyczne dziecka i umożliwiają ich wyrażanie się w różnej postaci, a także na stwarzaniu sytuacji sprzyjających ciągłemu doskonaleniu się ucznia, poprzez samodzielny wysiłek. Dokonać tego może nauczyciel, który sam jest twórczy. To on ma być sprawcą tego, że szkoła stanie się szkołą twórczą, w której wychowywać się będzie lepszą ludzkość, w której życie będzie tętnić radością i produktywną pracą, w której dziecko znajdzie atmosferę dobra i piękna²⁷. Wielką zasługą H. Rowida jest również to, że nie tylko formułuje postulaty pedagogiczne, rady i pouczenia, ale w sposób szczegółowy i systematyczny opisuje drogę ich realizacji.

Myśl pedagogiczna H. Rowida odśłania walory ludzkiej pracy, którą należy pojmować jako czynnik jednocześnie kształcący i wychowawczy²⁸. Dostrzega

²⁶ H. Rowid, *Szkoła twórcza...*, s. 8–9, 102.

²⁷ Tamże, s. 85–87.

²⁸ Przypuśćmy, że uczeń dostaje zadanie do rozwiązania (np. wykonanie rysunku), w jego świadomości rodzi się wyobrażenie celu i wyzwala się uczucia (szczególnie silne, gdy przydzielone zadanie wchodzi w zakres zainteresowań dziecka). Z chwilą zrozumienia celu zadania uczeń zaczyna gromadzić materiały, szukać odpowiednich środków potrzebnych do jego rozwiązania.

w niej niewyczerpane źródło wartości moralnych i osobotwórczych. O trafności i słuszności jego poglądów niech świadczy wydana pół wieku później encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II *Laborem exercens*, w której papież pisał, że praca jest dobrem człowieka, i to nie dobrem tylko „użytecznym” czy „użytkowym”, ale dobrem „godziwym”, czyli odpowiadającym godności człowieka, wyrażającym ją i pomnażającym. „Praca jest dobrem człowieka – dobrem jego człowieczeństwa – przez pracę człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowuje ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowiek, a także poniekąd bardziej «staje się człowiekiem»” (LE 9)²⁹. Praca jest aspektem odwiecznym, pierwszoplanowym i zawsze aktualnym, domagającym się, by wciąż o niej myśleć i mówić.

Z czasem pokonuje przeszkody związane z pracą i urzeczywistnia podjęte zadanie. Nauczyciel jest natomiast jedynie koordynatorem pracy ucznia, podaje wskazówki, doradza, kontroluje i pobudza do samokontroli, nie zaś narzuca gotowe formy i treści.

²⁹ Jan Paweł II, *Laborem exercens. Powołany do pracy*, (komentarz i red. ks. J. Krucina), Wrocław 1983, s. 30.

DOROTA KIEŁB-GRABARCZYK

Osobowość nauczyciela – wychowawcy w zmiennych i dynamicznych warunkach życia społecznego

Personality of teacher – educator in changeable and dynamic conditions of social life

The problem of teacher's personality have been discussed by many outstanding pedagogues and psychologists. They mainly focused on those qualities of teacher's personality which determine efficient influence on the results of education, as well as on the analysis of factors determining occurrence of these qualities. The views on the origin of teacher's personality traits were not unanimous. Some claimed that they are inborn, others that they are acquired, still others were of the opinion that they develop in the process of education or school practice. According to J.W. Dawid, the teacher should be characterized by "love for the human soul" – a trait decisive in efficient educational impact, according to Z. Mysłakowski it is "conactivity", whereas M. Kreutz claims it is "evocative ability". S. Szuman, who regarded pedagogical work as art, introduced still other personality traits. S. Baley viewed personality as "a set of all qualities which enable and facilitate educating others".

Keywords: personality, tutorial dialogue, school

*Najwyższym szczęściem dzieci ziemi
Niech osobowość tylko będzie*

Johann Wolfgang Goethe

Współczesność, określana jako ponowoczesność czy postmodernizm, jest niewątpliwie nowym etapem przemian cywilizacyjnych, co z natury pociąga za sobą zmiany w sferze nauczycielskiej myśli i praktyki dydaktyczno-wychowaw-

czej. Szybkie tempo przemian społecznych, kształtowanie się nowych, wyraźnie odmiennych od poprzednich, relacji międzyludzkich, stale postępujący chaos aksjologiczny, tendencja do uzyskiwania szybkich i do tego błyskotliwych rezultatów, a także do oceniania wszystkich za wszystko – wymuszają swoistą „rewizję” poglądów na temat roli nauczyciela¹.

Obecnie funkcje zawodowe nauczyciela sytuują go w rozlicznych sferach działania: wychowania, nauczania, opieki, resocjalizacji, diagnozowania, współpracy ze środowiskiem, działalności badawczej i reformatorsko-innowacyjnej, organizacji pracy własnej i projektowania swojego zawodowego rozwoju. Każda z tych ról wymaga określonych kompetencji związanych z kierunkowym wykształceniem oraz ogólną wiedzą pedagogiczno-psychologiczną, w tym pogłębioną wiedzą o sobie i o świecie. Model nauczyciela zmienia się wraz ze zmianami we wszystkich obszarach życia. Wydaje się, że dziś stawia mu się złożone, trudne zadania, wykraczające poza tradycyjny „przepis roli”, wymagające szerokiego zestawu kompetencji merytorycznych, warsztatowych, osobowościowych.

Tymczasem narasta fala krytyki wobec nauczycieli oskarżonych o brak intelektualnej odwagi i kreatywnej motywacji, gotowości do utożsamiania się ze swą społeczną rolą i etosem swego zawodu. Zarzuca się nauczycielowi bezradność, zawodową niewydolność, brak charyzmy, pozytywnej motywacji, wychowawczej odwagi, chęci dokonywania zmian. Taki wizerunek, utrwalany również przez media, pogłębia kryzys środowiska nauczycielskiego, nie sprzyja wyzwaniu jego inicjatywy i budowaniu satysfakcjonującej atmosfery pracy.

O osobowości wychowawcy

Problematykę związaną z nauką o nauczycielu – wychowawcy, pedeutologię², podejmowano najczęściej w aspektach psychologicznym, pedagogicznym oraz socjologicznym. Powstanie pedeutologii zbiegło się w czasie z powstaniem pedagogii – nauki o dziecku. „Odkrycie” dziecka przez pedagogię, miało istotny wpływ na „odkrycie” nauczyciela–wychowawcy³.

Literatura na ten temat ukazuje osobowość ucznia i osobowość nauczyciela jako podstawowe elementy procesu wychowawczego. Rozwój literatury pedeutologicznej jest najlepszym dowodem na coraz większą rolę nauczyciela w systemie

¹ E. Murawska, *Być nauczycielem to znaczy mierzyć się z (nie)wykonalnymi zadaniami zawodowymi*, [w:] *Opieka wychowanie kształcenie. Moduły edukacyjne*, red. W. Woronowicz, D. Apanel, Kraków 2010, s. 123.

² Pedeutologia (gr. *paideutes* – nauczyciel, *logos* – słowo, nauka) to gałąź pedagogiki, zajmując się zagadnieniami dotyczącymi nauczycieli. Do najważniejszych problemów badawczych pedeutologów należą: osobowość nauczyciela, dobór kandydatów do zawodu nauczyciela oraz kształcenie i doskonalenie kadry nauczycielskiej.

³ Z. Kosyrz, *Osobowości wychowawcy*, Warszawa 2005, s. 17.

oświatowym. „Znamienne jest przy tym, że literatura dawniej jednostronnie spekulatywna – obecnie zyskuje szerokie podstawy badawcze czy to o charakterze empirycznym, czy komparatystycznym”⁴.

W literaturze „jednostronnie spekulatywnej” dominują tendencje do wyodrębniania cech swoistych dla zawodu nauczyciela. Zarówno twórcy, jak i kontynuatorzy pedeutologii sądzili, że praca pedagogiczna jest rodzajem sztuki, której należyte wykonanie jest zależne od indywidualnych właściwości psychicznych nauczyciela, że osobowość nauczyciela decyduje o skuteczności wpływu wychowawczego.

Problemy osobowości nauczyciela podejmowało w Polsce wielu wybitnych pedagogów i psychologów. Najczęściej koncentrowano się wokół cech osobowości nauczyciela, które decydują o skutecznym wpływie na wyniki wychowania oraz wokół analizy czynników determinujących te cechy. Poglądy na temat osobowości nauczyciela nie były jednorodne: jedni twierdzili, że są to cechy wrodzone, inni, że nabyte, a jeszcze inni, że są wykształcone w procesie nauczania bądź pod wpływem praktyki szkolnej. Większość ważnych w tej dziedzinie wniosków wpływała nie z pogłębionych badań, lecz analiz opierających się na ogólnych teoriach osobowości. Według J.W. Dawida⁵, nauczyciela powinna charakteryzować „miłość dusz ludzkich” – cecha osobowości decydująca o skutecznym wpływie wychowawczym. Zdaniem Z. Mysłakowskiego⁶ – „kontaktowość”, natomiast według M. Kreutza⁷ – „zdolność sugestywna”. Inne jeszcze cechy osobowości przedstawił S. Szuman⁸, który rezultaty pracy pedagogicznej traktował jako sztukę. S. Baley ujmował osobowość jako „zbiór wszystkich cech umożliwiających i ułatwiających wychowywanie innych”⁹.

Autorzy wymienionych rozpraw pedeutologicznych najczęściej zajmowali stanowisko normatywne, starali się sformułować postulowany ideał (wzór) nauczyciela – wychowawcy. Była to jednak pedeutologia powołania pedagogicznego, rozwijana głównie na bazie „gabinetowej uczoneści”. Niewątpliwym osiągnięciem nauki o nauczycielu jest to, że:

– po pierwsze, dostrzeżono zależności między emocjonalnym i intelektualnym stosunkiem nauczyciela do uczniów a rezultatami pracy pedagogicznej. Twórca polskiej pedeutologii J.W. Dawid dostrzegał, że szeroko pojęta „miłość dusz ludzkich” pozwala wydatniej pracować nawet w trudnych warunkach. Miłość do dziecka, miłość do człowieka w ogóle powinna być, zdaniem Dawida, podsta-

⁴ Zob. T. Malinowski, *Nauczyciel i społeczeństwo*, Warszawa 1968, s. 5 (przedmowa W. Okoń).

⁵ Zob. *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Baley*, red. i wstęp W. Okoń, Warszawa 1959; J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, [w:] tamże.

⁶ Z. Mysłakowski, *Co to jest „talent pedagogiczny”?* [w:] tamże.

⁷ M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela – wychowawcy*, [w:] tamże.

⁸ S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, [w:] tamże.

⁹ S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, wyd. III, Warszawa 1960, s. 252–253.

wowym motywem pracy pedagogicznej. Miłość do innego człowieka to „zdolność sympatyzowania”. Nauczyciele powinni tę cechę mieć szczególnie rozwiniętą;

– po drugie, dokładniej sformułowano pojęcie „osobowość zawodowa nauczyciela”. Rozróżnianie cech wrodzonych (talent) i cech nabytych (wykształcenia) wskazuje, że treść i forma kontaktów pedagogicznych nauczyciela zależą nie tylko od cech wrodzonych, lecz również od stopnia świadomości zawodowej nauczyciela;

– po trzecie, klasyczna literatura pedeutologiczna wskazuje na zmienność ideałów nauczyciela i zmienność wymagań, jakie się stawia nauczycielowi. Pracę nauczyciela można wykonywać różnie, nie ma jednej sylwetki dobrego nauczyciela.

W doskonalącej się teorii pedeutologicznej, obok rozważań opartych na czynnikach psychologicznych, coraz śmieiej wskazuje się również na takie czynniki, jak: wiedza, umiejętności, światopogląd i cechy osobowości. Właściwości te są możliwe do kształtowania i ustawicznego doskonalenia. Dlatego współczesna pedeutologia kładzie silny nacisk na przygotowanie zawodowe i pedagogiczne nauczyciela¹⁰.

Nie można pominąć dorobku wybitnych przedstawicieli ruchu reformatorskiego. Mam tu na uwadze m.in. poglądy i działalność pedagogiczną J. Korczaka, M. Grzegorzewskiej, A. Kamińskiego, C. Freineta, A.S. Neilla, W.A. Suchomlińskiego, B. Nawroczyńskiego, B. Suchodolskiego, S. Jedlewskiego i C. Czapówa. Wszyscy oni pozostawili po sobie bogaty dorobek pedagogiczny i pisarski, który poszerza naszą wiedzę o osobowości społecznego, a zarazem utalentowanego wychowawcy¹¹.

Podsumowując można by rzec, że obecny stan edukacji, a zwłaszcza poziom kwalifikacji nauczycieli, staje się troską całego społeczeństwa. Najbardziej kontrowersyjny problem to merytoryczne przygotowanie do pracy obejmującej nie tylko zadania dydaktyczne, lecz również opiekuńcze, diagnostyczne i ogólnowychowawcze. Do problemów kontrowersyjnych należą również wpływy technizacji na nauczyciela. Chodzi o to, aby umiał on zachować umiarkowany stosunek m.in. do technicznych środków nauczania.

Współczesny wychowawca jest bowiem ściśle związany z przemianami dokonującymi się w życiu społecznym, do którego powinien właściwie przygotować swoich wychowanków. Rodzi się więc zasadnicze pytanie: jakiego nauczyciela – wychowawcę mamy kształcić i wychowywać, zwłaszcza dziś, w czasach narastającego pluralizmu? Nie ulega wątpliwości, że wychowanie pluralistyczne (dialogowe) wymaga takiej osobowości nauczyciela – wychowawcy, który będzie

¹⁰ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy...*, s. 18–20.

¹¹ Por. W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 1993; M. Łobocki, *ABC wychowania*, Lublin 2003.

umiał i chciał poszukiwać w otaczającej go rzeczywistości problemów, a nie tylko poznawać gotową wiedzę¹².

O dialogu wychowawczym

Dokonujące się w ostatnich latach przemiany o charakterze społecznym, gospodarczym i kulturowym, zarówno w Polsce, jak i na świecie implikują nową sytuację szkoły, potrzebę poszukiwania nowych rozwiązań o charakterze organizacyjnym, przedmiotowo-metodycznym. Proces dydaktyczno-wychowawczy organizowany w szkole staje się coraz bardziej skomplikowany, a praca pedagogiczna nauczyciela wymaga znacznego rozszerzenia i akceleracji jego kompetencji zawodowych. W tej sytuacji sprawcą nowych potrzeb pedagogicznych i pewnym inicjatorem kierunków samokształcenia nauczyciela w zawodzie pozostaje nie tylko sam system edukacyjny (nowe programy, zmiany w treściach kształcenia), ale również uczeń stwarzający problemy wychowawcze, często sam znajdujący się w trudnych sytuacjach życiowych. Skuteczność działania pedagogicznego oczekiwana od nauczyciela wymaga zatem poszukiwania nowych metod, technik, zasad komunikacji z uczniem. Istnieje w tym zakresie wiele wartościowych prac wskazujących jednocześnie na znaczenie interakcji w działaniach nauczyciel – uczeń, zachowań werbalnych i niewerbalnych w procesie komunikacji (m.in. M. Dudzińska, 1996)¹³.

W różnych sytuacjach wychowawczych pracy nauczyciela z uczniem (uczniem) istotną podstawę porozumiewania się stanowi dialog wychowawczy. Pojęcie dialogu posiada stosunkową odległą genezę i zróżnicowane rozumienie w kategoriach filozoficznych, literackich, pedagogicznych. A zatem przez dialog (gr. *dialogos*) rozumie się rozmowę dwóch lub więcej osób w utworze literackim, znany jest także dialog łączony z muzyką, dialog konfucjański (w filozofii) czy sokratejski (w filozofii, dydaktyce)¹⁴.

Zagadnienie dialogu jest rozpatrywane w aspekcie pedagogicznym. Wyróżnia się tu: dialog edukacyjny – rozumiany szeroko jako zasada, której istotą pozostaje wymiana myśli w aspekcie dydaktycznym, oraz tzw. dialog wychowawczy – zasada wychowania – traktowany jako rozumienie sytuacji wychowanka, implikujące przejmowanie, odczuwanie jego emocji i problemów jako własnych,

¹² Szerszą aczkolwiek dyskusyjną informację z zakresu edukacji dialogowej, a raczej „pedagogiki wyzwolenia” zob.: T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1991; H. von Schoenebeck, *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994; W. Komar, *Współczesność i nauczyciele – perspektywy edukacji bez dogmatów?*, Warszawa 2000; O. Speck, *Być nauczycielem*, Gdańsk 2005; *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I i II, Warszawa 2004.

¹³ E. Lachowicz, *Modelowanie w procesie przygotowania nauczycieli do dialogu wychowawczego*, [w:] *Edukacja prorodzinna*, red. M. Chymuk, D. Topa, Kraków 2000, s. 373.

¹⁴ *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 1973, s. 436.

przez osobę wychowawcy. Główne problemy wychowawcze, implikujące potrzebę zastosowania dialogu, mogą stwarzać np. uczniowie przeszkadzający w lekcji, zaniedbani, mający kłopoty ze skupieniem uwagi, apatyczni, agresywni, inicjujący niewłaściwe zdarzenia wychowawcze, negatywnie odpowiadający na prośby akcji pedagogicznych, wybuchowi, reagujący nieadekwatnie do bodźca, przejawiający zmiany nastrojów, a także podejrzliwi, nieufni, małomówni, przejawiający brak energii, depresyjni, lękliwi w sposób obserwowalny w klasie lub postrzegany przez otoczenie, rodziców, a przede wszystkim uczniowie wagarujący, kłamiący, oszukujący nauczyciela i otoczenie, niszczący mienie osobiste innych, szkoły, maltretujący młodszych, słabszych, będący pod wpływem narkotyków, alkoholu, stwarzający kłopoty wychowawcze przez obrażanie osoby nauczyciela, negatywnie oddziałujący na klasę, powiązani z grupami przestępczymi. Istotną potrzebę stanowi rozpoznanie, a następnie określenie głównej trudności tkwiącej w sytuacji ucznia, ustalenie jej przyczyn¹⁵.

Coraz dobitniej podkreśla się, aby poszukiwać rozwiązań alternatywnych, dialogowych, otwartych na wielostronne współdziałanie i współprzebywanie. Chodzi o to, aby współczesna myśl pedagogiczna upowszechniała wiedzę o tym, w jaki sposób działania osób będących ze sobą w interakcji są nie tylko zależne lub wzajemnie uwarunkowane, lecz również współuczestniczące i współkontrolujące – jeśli tak można powiedzieć – pewną całość partnerskiej działalności. Zmienia się zatem nie tylko praktyka dydaktyczno-wychowawcza, lecz także funkcja tradycyjna pedagogiki. Warto w tym miejscu zacytować aforyzm, jakiego nauczyliśmy się w szkole: *tempora mutantur et nos mutamur in illis* (czasy się zmieniają i my wraz z nimi). Antropocentryczne przecenianie własnej, często egoistycznej wartości „naruszyła” już nauka, ale w świadomości wielu z nas stereotyp ten nadal funkcjonuje. Tymczasem praktyka poucza, iż jakkolwiek byłby nowy świat, to do starego świata nie ma powrotu. Nauczanie i wychowanie interpersonalne zatem powinno sprzyjać normalnemu przechodzeniu następujących po sobie stadiów rozwoju „ja” poprzez symbiozę celów i procesów dydaktyczno-wychowawczych, z drugiej zaś – formułowanie owych celów zalecających przygotowanie ludzi do faktycznych i moralnych wyborów.

Mając to na uwadze nie powinniśmy również zawęzić zadań nauczania i wychowania interpersonalnego tylko do układu przełożony – podwładny lub relacji występujących między wychowankami. Tego rodzaju działania wychowawcze były właściwie realizowane zawsze, a rozwój i doskonalenie nauczania i wychowania interpersonalnego powinien również dotyczyć stosunków międzyludzkich widzianych w perspektywie futurologicznej, ponieważ one właśnie są testem określającym, a zarazem weryfikującym wartość człowieka, który ma być również obywatelem świata. B. Suchodolski¹⁶ przypomniał ze *Zdań i uwag*

¹⁵ E. Lachowicz, *Modelowanie w procesie przygotowania nauczycieli...*, s. 377–378.

¹⁶ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 265.

A. Mickiewicza zastanawiające i ważne stwierdzenie: „On kocha ludzi? Za cóż od ludzi ucieka? / Bo on kocha w człowieku ludzkość, nie człowieka”.

W procesie nauczania i wychowania interpersonalnego należy zwrócić szczególną uwagę na dwoistość zadań: przygotowanie człowieka do współżycia, tu i teraz, oraz życia w innej, stale zmieniającej się przyszłości świata; ma to być wychowanie dla jutra, spełniające nadzieję człowieka jako gatunku i jako jednostki¹⁷.

O szkole

Polska szkoła jest obecnie poddana ostrej krytyce, czy wręcz nagonce podważającej jej statutowe zadania tj. wychowanie i opiekę. Wskazuje się często, iż w ocenach uczniów dotyczących szkoły dominują wypowiedzi, że szkoła nie nauczyła ich prawie niczego, jest jedynie miejscem, do którego trzeba przyjść, odsiedzieć swoje, „wysłuchać bajek do niczego niepotrzebnych, aby zaspokoić poczucie spełnienia misji przez dorosłych”¹⁸.

W dzisiejszej szkole zdarzają się sytuacje, kiedy wychowawcy nie tylko wychowują wychowanków, ale nawet muszą uczyć się intensywniej od własnych uczniów – taka sytuacja ma miejsce zwłaszcza dziś, gdy polska szkoła ulega przemianom, ale też miało to miejsce wcześniej, gdy tworzyły się szkoły prywatne i społeczne. Wówczas mówiło się o tym, że nie chce się szkoły, którą wszyscy znaliśmy – z przeładowanym programem, oderwaną od rzeczywistości, represyjną, stresującą uczniów i skutecznie zniechęcającą ich do zdobywania wiedzy.

Entuzjaści postanowili odejść od starych schematów i stworzyć „szkołę marzeń” bezstresową, partnerską. Kiedy jednak minął czas i opadł zapał organizacyjny pojawił się niepokój: jakie będą skutki odejścia od tradycyjnego wychowania i nauczania? Czy uczniowie poradzą sobie z egzaminami? Lęk i obawy rodziców wzmacniała niepewność nauczycieli wynikająca z braku sprawdzonych recept wychowawczych, zaczęto wątpić: czy można uczyć bez represji i przymusu, bazując na zainteresowaniach uczniów? A jeśli uczeń nie przejawia zainteresowań, a górę bierze zwyczajne lenistwo?

Pomysły na lepszą szkołę, takie, jak edukacja bezstresowa, którą wymyślili dziennikarze, podchwycili naukowcy, a z którą męczą się praktycy, została błędnie zinterpretowana i realizowana. „Cóż znaczy szkoła bez stresu? Czy to taka placówka, w której się niczego nie wymaga, [...] nie krzyczy na dziecko, akceptuje każde zachowanie ucznia? [...] Stres jest twórczy, jest niezbędny w rozwoju, hartuje do życia, które nie jest bezstresowe. Szkoła powinna uczyć walki o lepszy

¹⁷ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy...*, s. 160–161.

¹⁸ A. Nalaskowski, *O nieobowiązkowy kształt szkoły*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 1993, s. 243.

świat”¹⁹, więc bezstresowość niczego dobrego nie przynosi. Zbieramy dzisiaj jej plon: poczucie władzy uczniów nad nauczycielem, brak autorytetów wśród nauczycieli, przemoc i agresja (bo przecież wszystko wolno), bezradność pedagogów wobec zachowań uczniów, których strzegą przyznane im prawa ucznia i dziecka (też zresztą nieprawidłowo realizowane w praktyce) – pamiętajmy przy tym, że to dorośli przyznali te prawa.

Skoro szkoła tradycyjna oparta o system klasowo-lekcyjny, encyklopedyzm, system podawczy wiedzy nie sprawdza się, należałoby poszukać rozwiązań w postaci szkolnictwa alternatywnego, w którym najważniejszy powinien być rozwój indywidualny zgodny z możliwościami ucznia, rozwijanie istotnych umiejętności potrzebnych jednostce na drodze jej własnej kariery.

Współczesna szkoła realizuje wychowanie adaptacyjne (adaptowanie człowieka do istniejących struktur społecznych poprzez przemoc bezpośrednią, strukturalną, symboliczną), które w konsekwencji zniechęca do niej uczniów, czyniąc ją nieatrakcyjną, wręcz nudną. Kreowanie niepowtarzalnej indywidualności, która będzie żyła w harmonii z samym sobą, społeczeństwem i naturą umożliwi edukacja kreatywna, oparta o pedagogikę humanistyczną i hasła wychowania podmiotowego – może to jest drogowskaz dla polskiej edukacji?

Ogromna rola w wychowaniu młodego pokolenia przypada wychowawcom, pedagogom. W. Mikołajewicz podkreślając trudność we współczesnym wpływanu na wychowanka pytał: „Jeśli oni chcą wychowywać człowieka, to jaka powinna być ich własna, ludzka kondycja?”²⁰ Nauczyciel to człowiek z własnymi problemami i troskami, który mimo swego zapału i zaangażowania pedagogicznego ma prawo popełniać pomyłki, okazać słabość wobec problemu, który go przerasta. Niestety, dziś w polskiej szkole tych problemów przybywa.

Spójrzmy, jak często społeczny osąd pedagoga to opinia, że jest nieudolny wychowawczo, nie ma umiejętności rozwiązywania problemów wychowawczych. A któż miał go tego nauczyć? Studentów pedagogiki nikt nie uczy, jak sobie radzić z agresją uczniów, więc zachowanie w takich sytuacjach jest uwarunkowane głównie cechami osobowościowymi lub wręcz instynktem samozachowawczym.

Jakimi osobami powinni być pedagodzy: despotycznymi czy spolegliwymi, autokratycznymi czy demokratycznymi w relacjach wychowawczych? Która postawa się sprawdzi lepiej: gdy wychowawca jest surowy i wymaga, czy gdy współpracuje i zaprzyjaźnia się z wychowankiem na zasadzie partnerstwa? Odpowiedź nie jest jednoznaczna, bo jej brzmienie zależy od wielu czynników: liczebności klasy, postawy uczniów wobec szkoły i nauczyciela, rodzaju/typu szkoły itd.

Wskazuje się dziś na zjawisko „nie bycia” przez nauczyciela autorytetem dla uczniów, braku umiejętności wychowawczego oddziaływania na uczniów. W kla-

¹⁹ Tamże, s. 246–247.

²⁰ W. Mikołajewicz, *Ku pedagogice przyszłości – filozoficzne źródła nadziei*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne...*, s. 157.

sach nauczyciel nie ma posłuchu, ma problemy z dyscypliną, trudno mu egzekwować obowiązki od wychowanków.

Do szczególnych, bo aktualnie oczekiwanych i potrzebnych cnót nauczyciela – wychowawcy zalicza się: motywacja do ciągłego samokształcenia (ustawiczne uczenie się ma przynosić radość), motywacja do samokrytycznego dostrzegania w postawach swoich uczniów odbicia własnych poczynań (poprawiając klasówki trzeba rozumieć, że ma się przed sobą rezultaty własnego działania), motywacja do interesowania się poszczególnymi uczniami, ich kłopotami i radościami, bycie bezpośrednim (uczniowie muszą mieć poczucie, że można z nim pogadać i dogadać się, że słucha uważnie i pozwala sobie coś powiedzieć), umiejętność ciekawego przekazywania wiedzy (im bardziej oryginalne, tym większe zainteresowanie i zaciekawienie uczniów), inicjatywa na każdym pedagogicznym kroku²¹.

Te oczekiwania nie są możliwe do spełnienia/realizacji bez wsparcia/akceptacji władz szkolnych, oświatowych i określonych zmian w edukacji przyszłych pedagogów. Istotna jest również właściwa socjalizacja w domu rodzinnym, w którym rola nauczyciela powinna być wskazywana jako istotna, ważna, niezbywalna w edukacji każdego człowieka²².

Refleksja końcowa

Przywołam teraz słowa Zygmunta Baumana, który w swoich analizach dużo miejsca poświęca człowiekowi i stawianym przed nim wyzwaniom, obowiązkom, jego rolem społecznym, relacjom z innymi, kreowaniu tożsamości, byciu konsumentem, jego moralności, czy też dokonywanym przez niego niezliczonym wyborom. Jedną z podstawowych tez tego badacza, jeśli chodzi o status ludzkiego życia w czasach ponowoczesnych czy też epoce płynnej nowoczesności²³, brzmi następująco „życie nowoczesnego człowieka nie jest mu dane, ale zadane”²⁴.

Takim „zadaniem do odrobienia” jest dla nauczyciela – wychowawcy spotkanie z tą drugą osobą – uczniem, na kogo cały proces wychowawczy ma być skierowany, a więc osobą, która dopiero ma nabyć te wszystkie umiejętności, aby pozwoliły jej na funkcjonowanie w przyszłym życiu.

Od kiedy istniało wychowanie, zawsze pewien procent wychowawców szedł na łatwiznę i redukowało wychowanie do dyscypliny, do zachowania określonych

²¹ Ch. Lindenberg, *Szkola bez lęku*, Kraków 1999, s. 139–140.

²² A. Łagoda, *Świat (anty)wartości zniewolonego młodego pokolenia a nowe zagrożenia wychowawcze*, [w:] *Człowiek w sieci zniewolonych dróg*, Pułtusk 2007, s. 216–217.

²³ Terminy te są używane przez Z. Baumana zamiennie, chociaż w książce z 2006 r. *Płynna nowoczesność* mówi on już prawie wyłącznie o płynnej nowoczesności, a także o nowoczesnym człowieku.

²⁴ M. Boguni-Borowska, *Codziennosc życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Boguni-Borowska, Kraków 2008, s. 61.

reguł i przepisów. Już w starożytnym Rzymie zauważono, że „największe prawo jest największym bezprawiem”. Wydaje się, że młodzież, która w ostatnich latach zasmakowała wolności – kiedy słyszy o wychowaniu, może się go obawiać, sądząc, że zapewne chodzi tylko o dyscyplinę: o krój i rodzaj stroju, o poprawność zachowania, o długość włosów, o tyle innych zwyczajów i o nic więcej.

Na wychowanie wpływa wiele czynników, które przeplatają się ze sobą i trudno jednoznacznie określić, który z nich wpływa na określone zachowanie. Można jednak z dużym prawdopodobieństwem założyć, że czynnikami, które mają zdecydowany wpływ na wychowanie dziecka są wrodzone czynniki psychiczno-fizyczne, determinujące zachowania jednostki (choroby psychiczne, inwalidztwo itp.) i patologiczne otoczenie dziecka.

Prowadzi to do konkluzji, że każde dziecko przychodzi na świat niewinne, jednak wyposażone w pewną konstrukcję psychofizyczną, którą należy uwzględnić w procesie wychowania. Wychowanie nakłada więc obowiązek wnikliwego obserwowania, badania i zapobiegania wszystkiemu, co mogłoby sprzyjać agresji oraz innym formom niedostosowania społecznego.

Niezaspokojone u dzieci potrzeby: miłości, przynależności i bezpieczeństwa są przyczyną negatywnych skutków psychicznych. Kto jest za to odpowiedzialny? Kto ma zaspokoić dzieciom potrzeby miłości, przynależności, bezpieczeństwa?

Odpowiedź nasuwa się sama: „dorosły”, czyli rodzice, wychowawcy, nauczyciele i inni, którzy zajmują się wychowaniem dzieci. Ale czy „dorosły” potrafi kochać, stworzyć taką atmosferę, aby dziecko czuło się członkiem grupy, czuło się bezpieczne? Czy „dorosły” jest gotowy do wychowania?

Łatwo rodzicom mówić „kocham cię”, nauczycielowi „ucz się”, wychowawcy „powinieneś zrobić tak”, kiedy poza samymi słowami nie dają nic więcej.

Uczmy dzieci dobroci, budujmy w nich poczucie własnej wartości, a przede wszystkim bądźmy przykładem tolerancji, sprawiedliwości, karajmy bez niszczenia poczucia własnej wartości u wychowanka, okazujmy młodym ludziom swe zainteresowanie ich życiem i problemami.

Działalność w środowiskach szkolno-wychowawczych, mówiąc językiem metaforycznym przypomina wielki stół, ale nie wszyscy potrafią zasiąść do uczyty, ponieważ nie identyfikują się z tym środowiskiem. Praca dydaktyczno-wychowawcza nie jest zajęciem jakimkolwiek, pod które można podłożyć rozmaite treści; jest to praca, która wymaga brania udziału w czymś szczególnym, społecznie i moralnie ważnym. Działania takie może przejawiać jedynie wychowawca wychowujący, nigdy zaś wychowawca funkcjonariusz, ograniczający się do roli typowego belfra, pracownika funkcjonującego jedynie na zasadzie umowy o pracę²⁵.

²⁵ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy...*, s. 440.

BEATA JAKIMIUK

Edukacja przez całe życie jako czynnik rozwoju osobowości zawodowej nauczyciela

Lifelong education as a factor determining the development of a teacher's professional personality

The division of human life into the learning period and the professional activity period becomes nowadays more and more irrelevant. This is connected with constantly changing character of a human work and with the fact that nobody can be sure if the professional qualifications they have acquired during their learning period will be sufficient. The labor market and the technologies undergo changes, therefore it is crucial to learn continuously. The teachers did not pass over for the changes because throughout the last few years they have been concerned by the system of professional promotion, from a trainee teacher to a certified one. Getting promoted is a visible proof of a teacher's professional development. Therefore two questions need to be answered: does a teacher still develop after becoming a certified teacher? Were the teacher encouraged in any way to develop when there was no system of professional promotion?

The essential issue is to define the nature of professional development, especially of the professional personality. Professional development is a process when one's professional interests and abilities are developed. Only the teacher who is active intellectually and socially has a chance to adjust themselves to the constantly changing reality and to prepare the students to act the same. The factor which shapes teacher's essential competences is a lifelong education.

Keywords: lifelong learning, permanent education, teacher's development, teacher's professional personality

Wprowadzenie

Podział życia ludzkiego na okres nauki i okres działalności zawodowej staje się w dzisiejszych czasach nieaktualny. Wiąże się to z przemianami ludzkiej pracy i z faktem, że nikt nie może być pewny, że kwalifikacje zawodowe uzyskane w czasie nauki szkolnej wystarczą mu na cały okres życia zawodowego. Zmiany zachodzące na rynku pracy, rozwój nowych technologii powodują konieczność ciągłego dokształcania i podwyższania swoich kwalifikacji. Zjawiska te nie ominęły zawodu nauczyciela. W ostatnich latach wprowadzono system awansu zawodowego dla nauczycieli, w którym najniższym stopniem jest nauczyciel stażysta, a najwyższym nauczyciel dyplomowany¹. Nauczyciele, którzy chcą awansować muszą spełnić określone odpowiednimi aktami prawnymi wymagania związane z pracą dydaktyczną, opiekuńczą i wychowawczą². W istniejącym dzisiaj systemie nauczyciel jest zobligowany do rozwijania swoich kompetencji, a kolejno uzyskiwane stopnie awansu zawodowego stanowią formalne poświadczenie realizowanego rozwoju zawodowego. Można jednak założyć, że rozwój zawodowy nauczycieli to nie tylko zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego, ale również proces rozwijania zawodowych zainteresowań i zdolności oraz kształtowania osobowości, co w efekcie prowadzi do poszerzenia kwalifikacji zawodowych.

Osobowość zawodowa wyznacznikiem rozwoju zawodowego nauczyciela

Rozwój osoby to proces przemian trwających przez całe życie człowieka, wyrażających się w jego postępowaniu i przebiegających w różnych warunkach jego aktywności³. Według Czarneckiego rozwój zawodowy to „społecznie pożądanym proces przemian ilościowych i jakościowych jednostki, które warunkują jej aktywny, świadomy i społecznie oczekiwany udział w przekształcaniu siebie samego oraz swojego środowiska materialnego, społecznego i kulturowego”⁴. Efektem jest zbliżanie się do doskonałości zawodowej w określonej dziedzinie.

Rozwój zawodowy odbywa się w wyniku interakcji środowiska pracy i aktywności zawodowej człowieka w tym środowisku. Podstawą rozwoju zawodowego są zdolności, zainteresowania, aspiracje, wyznawane wartości, wizja własnej przyszłości, rozumienie sensu życia oraz silna motywacja działań. Rozwój zawodowy jest „procesem przemian jakościowych człowieka, związanych z przyjęciem sys-

¹ Karta Nauczyciela, Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. (Dz.U., nr 213, poz. 1650).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U., nr 260, poz. 2593).

³ W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000, s. 271.

⁴ K. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985, s. 28.

temu wartości dotyczących pracy zawodowej, warunkujących jego udział w procesach pracy zawodowej”⁵. Rozwój zawodowy nauczyciela można rozumieć jako „uporządkowany, systematyczny proces zmian w obszarach jego postaw osobistych, koncepcji wychowawczo-dydaktycznych, wiedzy, umiejętności i praktycznego funkcjonowania, zmierzający do optymalizacji jego efektywności zawodowej i osobistej satysfakcji z pracy”⁶. Szersza definicja dotycząca rozwoju zawodowego nauczyciela mówi o tym, że

rozwój zawodowy składa się ze wszystkich doświadczeń, związanych z naturalnym uczeniem się oraz tych świadomych i planowanych działań, których zamierzeniem było bezpośrednie lub pośrednie przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a poprzez nie podniesienie jakości nauczania w klasie. Jest to proces, w trakcie którego nauczyciele, sami lub z innymi, dokonują oceny, uaktualnienia i poszerzenia swojego zaangażowania, a który prowadzi do zmiany moralnych celów nauczania. Dzięki niemu też nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę i umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędne dla prawidłowych profesjonalnych przemyśleń, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie nauczycielskiego życia⁷.

Rozwój zawodowy powinien być procesem systematycznym i zaplanowanym, opartym na uczeniu się przez całe życie. Powinien polegać na krytycznym zdobywaniu wiedzy i umiejętności oraz prowadzić do zmiany jakościowej kompetencji i osobowości. Rozwój zawodowy nauczycieli powinien obejmować działania, które podnoszą jakość nauczania i kształtują umiejętność funkcjonowania i wypełniania zadań w zmieniających się warunkach.

Rozwój związany jest ze zmianami w osobowości człowieka. Aby rozwój stał się możliwy, powinny być spełnione następujące warunki: pewien poziom samoświadomości i samoakceptacji oraz gotowość do wzięcia pełnej odpowiedzialności za własny rozwój, do zaangażowania się i podjęcia działania. Rozwój powinien być integralnym aspektem pracy. Praca stwarza człowiekowi możliwości rozwoju, a dla niektórych osób stanowi podstawowy stymulator rozwoju. Z kolei rozwój człowieka pozytywnie wpływa na jego funkcjonowanie w procesie pracy. Przejawia się w pełniejszym wykorzystaniu potencjału osobistego, we wzroście poczucia skuteczności i wiary we własne możliwości, w rozwoju kariery zawodowej, samoświadomości i własnej tożsamości, we wzroście poczucia kontroli nad zdarzeniami związanymi z pracą, w podejmowaniu coraz lepszych decyzji w procesie pracy, w coraz większej samoakceptacji, zdolności do pracy, we wzroście zdolności adaptacji, w coraz większej mobilności zawodowej⁸.

⁵ W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej...*, s. 272.

⁶ M. Grondas, J. Żmijski, *Dokumentowanie i planowanie rozwoju nauczyciela. Poradnik*, Warszawa 2005, s. 37.

⁷ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004, s. 21.

⁸ J. Wilsz, *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Kraków 2009, s. 96–97.

Kluczowym pojęciem dla opisu rozwoju zawodowego człowieka jest **osobowość zawodowa**. Jest to zespół wzajemnie współzależnych cech człowieka, uformowanych w toku kształcenia zawodowego, rozwijających się w czasie pracy zawodowej i zdobywania doświadczenia osobistego, który zapewni aktywny i odpowiedzialny kontakt z materialnym i społecznym środowiskiem pracy oraz przyczynia się do dalszych jego twórczych przeobrażeń.

Na osobowość zawodową składają się: wiedza zawodowa (ogólna i specjalistyczna), sprawności zawodowe, takie jak: umiejętności, przyzwyczajenia i nawyki, zainteresowania i zamiłowania zawodowe, uzdolnienia zawodowe, motywy uczestnictwa w procesach danego zawodu, więź zawodowa i identyfikacja zawodowa.

Do wskaźników określających poziom rozwoju osobowości zawodowej można zaliczyć: dojrzałość zawodową, dokładność, systematyczność, wytrwałość, zaufanie do siebie, odpowiedzialność, zdyscyplinowanie, cierpliwość, obowiązkowość, poziom uspołecznienia, dumę zawodową, odwagę i rozwagę w działaniu. Są to jednocześnie wskaźniki kultury pracy człowieka dotyczące tego, w jaki sposób wykonuje on swoje czynności zawodowe⁹.

Istotnym komponentem kultury pracy nauczyciela jest jego postawa wobec pracy przejawiająca się w zainteresowaniu i zaangażowaniu w pracę, a także w osobistej odpowiedzialności za sposoby realizacji zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych oraz ich konsekwencje. Postawa wobec pracy charakteryzuje etykę i prawość nauczyciela, a także warunkuje wykorzystanie wiadomości i umiejętności¹⁰. Postawę nauczyciela wobec pracy wyznacza przede wszystkim jego odpowiedzialność w wielu kwestiach. Oznacza odpowiedzialność wobec uczniów, rodziców, innych nauczycieli, dyrektora, a także całego społeczeństwa. Nauczyciel jest odpowiedzialny za przebieg, organizację, efekty i ewaluację procesu dydaktycznego i wychowawczego, jakość i wyniki podejmowanych działań. Odpowiedzialność ta wiąże się z poszanowaniem zasad etycznych.

Kolejnym obszarem charakteryzującym postawę nauczyciela wobec pracy jest gotowość do stosowania zasad, solidności, do własnego rozwoju, do poddania się ocenie innych, współdziałania, radzenia sobie w nietypowych sytuacjach wychowawczych¹¹.

Osobowość zawodowa ulega przemianom wraz z narastaniem doświadczenia zawodowego, poszerzaniem kompetencji zawodowych, stopni identyfikacji z zawodem. Osobowość zawodowa kształtuje się w wyniku rozwoju zawodowego związanego z przemianami kultury, cywilizacji, rozwojem nauki i techniki, oczekiwaniami rynku pracy. Obecnie najbardziej pożądane cechy osobowości zawodowej wiążą się z osiągniętą pozycją społeczną i zawodową, rodzajem pracy, umiejętnością godzenia różnych ról społecznych.

⁹ W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej...*, s. 273–274.

¹⁰ Por. Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009, s. 41–45.

¹¹ Tamże.

Osobowość zawodowa nauczyciela jako element jego kompetencji ma decydujący wpływ na proces nauczania i wychowania uczniów. Nauczyciel w pracy angażuje własną wiedzę, umiejętności, postawę, spełniając wiele ról i oczekiwań różnych osób – uczniów, rodziców, dyrekcji, innych nauczycieli. Pracuje w ciągłym stresie, wywołanym koniecznością natychmiastowego reagowania na nieprzewidziane sytuacje pedagogiczne, wychowawcze i metodyczne. Skomplikowana sytuacja w pracy, ciągła kontrola ze strony innych osób powodują konieczność rozwoju i kształtowania osobowości zawodowej. Osobowość zawodowa formuje się w toku kształcenia, pracy zawodowej oraz doświadczeń osobistych. Jednak niezbędnym czynnikiem rozwoju osobowości zawodowej jest własna aktywność nauczyciela. Ma bezpośredni wpływ na jakość i sposób wykonywania przez nauczycieli powierzonych im zadań. Decyduje też o właściwym funkcjonowaniu w grupie, budowaniu odpowiednich relacji z uczniami, pracownikami szkoły czy rodzicami.

Rzeczony rozwój osobowości zawodowej związany jest z nieustannym poszerzaniem wiadomości i umiejętności oraz kształtowaniem osobowości, co jest szczególnie ważne wobec odpowiedzialności nauczyciela za rozwój wychowanków. Jedyne taki nauczyciel, który ma aktywną postawę intelektualną i społeczną, który potrafi adaptować się do zmieniającej się rzeczywistości, ma szansę przygotować uczniów do radzenia sobie z tempem przemian.

Kompetencje osobowościowe przekładają się na umiejętność skutecznej realizacji celów w sytuacjach szkolnych podczas kontaktów z innymi ludźmi. Dzięki nim nauczyciele są w stanie wykorzystywać w pełni własny potencjał, specjalistyczną wiedzę i zawodowe doświadczenie. To właśnie kompetencje osobowościowe nauczycieli decydują ostatecznie o możliwościach skutecznego wykorzystania posiadanych kwalifikacji i przygotowania wychowanków do radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości.

Kompetencje zawodowe nauczycieli wobec edukacji przez całe życie

Proces rozwoju zawodowego i określenie cech osobowości zawodowej są związane z pojęciem **kwalifikacji zawodowych**. Kwalifikacje odnoszą się do wykształcenia i przygotowania zawodowego. Stanowią układ **wiadomości, umiejętności i cech psychofizycznych** niezbędnych do wykonywania zestawu zadań zawodowych¹². **Wiedomości** to zbiór informacji i procedur działania niezbędnych do ukształtowania określonych umiejętności, a **umiejętności** należy rozumieć jako zdolność do wykonania czynności prowadzących do zrealizowania zadania zawodowego. **Cechy psychofizyczne** to wrodzone lub nabyte sprawności senso-

¹² Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie, red. S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak, Warszawa 2003, s. 9.

motoryczne, zdolności i własności osobowości człowieka niezbędne do prawidłowego i skutecznego wykonywania zadań zawodowych¹³.

Kompetencje nauczyciela zależą od wykonywanych zadań zawodowych. **Zadanie zawodowe** to logiczny etap pracy w ramach zawodu; układ czynności zawodowych, powiązanych celem działania, kończący się określonym wytworem, usługą lub decyzją¹⁴. Podstawowe zadania określa Karta Nauczyciela, która mówi, że zobowiązany jest on realizować zadania związane z „powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego”¹⁵. Klasyfikacja zadań zawodowych według funkcji szkoły prowadzi do wyodrębnienia zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

Zadania dydaktyczne można określić poprzez analizę podstaw programowych oraz programów nauczania. Związane są z zaplanowaniem, organizowaniem i realizacją procesu nauczania – uczenia się, tak, aby zapewnić osiągnięcie celów kształcenia.

Zadania wychowawcze dotyczą zamierzonego i świadomego wpływu na wychowanka podejmowanego w celu jego wszechstronnego rozwoju i przygotowaniu go do życia według przyjętych w społeczeństwie wartości z uwzględnieniem zagadnień etycznych. Obejmują też motywowanie uczniów do pracy; tworzenie relacji interpersonalnych poprzez kształtowanie umiejętności komunikowania się i współpracę w zespole; zdobywanie umiejętności autoprezentacji i nabywanie pewności siebie przez prezentowanie wyników własnej pracy; kształtowanie samodzielności, odpowiedzialności i zdyscyplinowania przy wykonywaniu zadań; chęć stałego doskonalenia zawodowego oraz dążenia do rozwoju i wzbogacania własnej osobowości.

Zadania opiekuńcze dotyczą dbałości o bezpieczeństwo i higienę pracy. Wśród tych zadań można wyróżnić: zapewnienie poczucia bezpieczeństwa w czasie lekcji; wyeliminowanie zagrożeń psychicznych i fizycznych.

Przez cały okres swojej pracy zawodowej nauczyciel realizuje również **zadania badawcze**, dotyczące działań związanych z diagnozą i analizą procesu nauczania – uczenia się. Można do nich zaliczyć analizę efektów kształcenia oraz frekwencji, a także poszukiwanie rozwiązań dydaktycznych, metodycznych, organizacyjnych, technicznych. Zadania badawcze jako integralny element pracy nauczyciela obejmują między innymi: identyfikację potrzeb i możliwości uczniów – rozpoznanie, zaspokajanie i rozwijanie; określanie mocnych i słabych stron swojej pracy; ewaluację zrealizowanych treści programowych; zbieranie informacji dotyczących skuteczności metod nauczania i wychowania stosowanych na lekcji; analizę

¹³ S.M. Kwiatkowski, *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2005, s. 9.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Karta Nauczyciela...

działań wychowawczych prowadzonych przez nauczycieli, pedagoga, psychologa oraz dyrekcję szkoły; opracowywanie statystyk dotyczących efektów kształcenia na tle własnej oraz innych szkół; opracowywanie statystyk dotyczących wyników sprawdzianów oraz innych ocen otrzymywanych przez uczniów; analiza postępów w nauce u uczniów oraz frekwencji; zdobywanie wiedzy dydaktycznej, metodycznej oraz z zakresu organizacji pracy przez samodzielne poszukiwania oraz uczestnictwo w szkoleniach, kursach, studiach podyplomowych¹⁶.

Aby realizować zadania dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze i badawcze nauczyciel musi posiadać określoną wiedzę i umiejętności, przede wszystkim wiadomości z dziedziny pedagogiki i psychologii oraz wiedzę merytoryczną związaną z treściami realizowanymi na lekcji; powinien też znać zagadnienia z zakresu metodyki nauczania.

Przemiany zachodzące w wielu sferach życia wymagają od nauczyciela podjęcia ciągłego wysiłku związanego z koniecznością uzupełniania i poszerzania wiedzy i umiejętności, które powinny stać się kapitałem ciągle pomnażanym i odnawianym¹⁷. Nauczyciel jest specjalistą w zakresie merytorycznej wiedzy z przedmiotu, którego naucza. Musi być jednak krytyczny wobec swojej dyscypliny, ciągle zadawać pytania o zasadność podstawowych problemów i ich rozwiązań. Pedagog to nie tylko ktoś, kto wyuczył się określonej wiedzy, ale też ciągle przekracza tę wiedzę, kto kroczy drogą ku mądrości i etyce do samodzielnego rozumienia świata, odkrywania drugiego człowieka i do pomagania mu w rozstrzygnięciu najważniejszych dylematów moralnych¹⁸.

Kwalifikacje zawodowe mogą występować na pięciu poziomach, które w układzie hierarchicznym prezentują stopień złożoności i trudności zadań zawodowych i związanych z nimi wymagań. Zawód nauczyciela można zaliczyć do piątego (najwyższego) poziomu kwalifikacji, ponieważ wykonuje on zadania złożone oraz podejmuje strategiczne decyzje, związane z pełną odpowiedzialnością za pracę i rozwój innych osób. Kwalifikacje te wymagają umiejętności diagnozowania, analizowania, prognozowania, planowania, wdrażania nowych pomysłów¹⁹.

Oprócz kwalifikacji zawodowych obejmujących wiadomości, umiejętności i cechy psychofizyczne istotne jest nastawienie człowieka do pracy, które kształtuje się w wyniku procesów związanych z funkcjonowaniem potrzeb naszego organizmu, uzyskiwaniem środków na utrzymanie, relacje człowieka z rodziną,

¹⁶ B. Jakimiuk, *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli przedmiotów informatycznych*, [w:] *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe – wybrane aspekty*, red. D. Bis, J. Ryś, Lublin 2010, s. 320–322.

¹⁷ U. Jeruszka, *Przemiany w sferze pracy we współczesnym świecie w kontekście potrzeby edukacji permanentnej*, [w:] *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008, s. 278.

¹⁸ Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, A. Siemak-Tylikowska, Warszawa 1998, s. 16–26.

¹⁹ *Krajowe standardy...*, s. 10–11.

poglądy dotyczące spraw społecznych, uczestnictwo w kulturze i podtrzymywanie tradycji, wyznawane wartości, które wpływają na ocenę zjawisk i stosunek do otoczenia²⁰. Nastawienie pracownika wynikające z jego doświadczeń, widzenia świata, wyznawanych wartości, nie pomaga w rozwiązywaniu konkretnych zadań zawodowych, ale decyduje o tym, czy pracownik podejmuje te zadania i czy chętnie je realizuje. Zależy to również od sensu, który jest nadawany pracy w aspekcie ludzkiego życia i potrzeb społecznych. Ten cały zespół doświadczeń, przekonań, przeżyć emocjonalnych, nastawień czy postaw, ocen wartościujących nazywany jest kwalifikacjami społeczno-moralnymi. Nie ułatwiają one ani nie utrudniają wykonywania zadań zawodowych, ale wpływają na stosunek do pracy. Decyduje o tym świat wewnętrzny uczuć, przeżyć i doświadczeń, który wyznacza stosunek pracownika do procesów zachodzących w jego otoczeniu²¹.

Kwalifikacje społeczno-moralne nauczyciela to nie tylko to, co wie i co potrafi zrobić, ale też to, kim powinien być. Kwalifikacje te są skierowane na drugiego człowieka, czyli dotyczą przede wszystkim szacunku dla każdej osoby, wyrażanego między innymi przez sposób wypowiedzania krytycznych sądów w takiej formie, aby nie raniły, a także współdziałanie, umiejętność współżycia z innymi i chęć postępowania zgodnego z ogólnie przyjętymi zasadami²². Jednym ze składników tych kompetencji jest odpowiedzialność nauczyciela, czyli gotowość ponoszenia konsekwencji za swoje czyny, ale też kształtowanie poczucia odpowiedzialności u wychowanków. Nauczyciel w kolejnych etapach kształcenia powinien umieć dobrać takie treści, metody i formy, aby w procesie edukacji przez całe życie każdy człowiek zyskał kwalifikacje społeczno-moralne. Wartość danego słowa, dotrzymywanie słowa, odpowiedzialność za słowo i za swoje działania są ważnymi zagadnieniami, które stanowią podstawę procesu przygotowania wychowanków do życia społecznego²³.

R. Kwaśnica zalicza do kompetencji praktyczno-moralnych nauczyciela kompetencje interpretacyjne, kompetencje moralne i kompetencje komunikacyjne. Kompetencje interpretacyjne to zdolności rozumiejącego odnoszenia się do rzeczy, ludzi i do siebie samych w aktach samorefleksji. Kompetencje moralne nie są wiedzą o normach i nakazach moralnych, są natomiast zdolnością do prowadzenia refleksji moralnej. Wyrażają się w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania, wymagają namysłu nad własnym postępowaniem, ale jednocześnie nie mogą ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i prawie do wyboru własnej drogi. Kompetencje komunikacyjne oznaczają zdolność do bycia w dialogu z innymi i sobą samym, przy czym nie chodzi

²⁰ T. Nowacki, *Zawodowstwo*, Radom 1999, s. 141–145.

²¹ Tamże.

²² S. Kaczor, *Kwalifikacje społeczno-moralne i ich rosnące znaczenie w życiu*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe...*, s. 41–46.

²³ Tamże, s. 47.

jedynie o umiejętności przekazywania sobie wiadomości, ale o zdolności empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji danej osoby, zdolność krytyki jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań oraz postawa, nakazująca przedstawiać własny punkt widzenia jako ofertę myślową, a nie jako gotową odpowiedź.

Nauczyciel powinien posiadać też kompetencje techniczne, czyli postulacyjne (normatywne), metodyczne i realizacyjne. Na kompetencje postulacyjne składają się umiejętność opowiadania się za takimi, czy innymi celami oraz umiejętność identyfikowania się z nimi. Kompetencje metodyczne to umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności. Kompetencje realizacyjne to umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celu. Pozycję nadrzędną mają kompetencje praktyczno-moralne, ponieważ wszystkie użyte cele, metody i środki mogą być zastosowane dopiero po akceptacji praktyczno-moralnej²⁴.

Istotnym składnikiem kwalifikacji zawodowych nauczyciela jest jego osobowość. Nauczyciel wywiera znaczący wpływ na kształtowanie się osobowości i moralności ucznia, dlatego w pracy wychowawczej i edukacyjnej stawanie się osobą nie jest wyłącznie czymś prywatnym, ale jest czymś, co należy do przygotowania zawodowego²⁵. Nauczyciel powinien starać się zdobyć jak najwięcej doświadczeń i umiejętności, które będą mu przydatne w pracy zawodowej, służąc jednocześnie rozwijaniu osobowości. Powinien być inspiratorem działań społecznych i kulturalnych podejmowanych przez uczniów, dlatego sam musi interesować się wydarzeniami kulturalnymi, swobodnie poruszać się po świecie współczesnych wydarzeń, mieć jednoznaczną postawę, ale nie hamować kształtowania się własnych opinii u uczniów.

Jeśli jednym z działań pedagoga wobec wychowanków ma być wdrażanie do uczestnictwa w kulturze, to sami pedagodzy muszą być otwarci na to, co się w kulturze dzieje, wiedzieć, jakie nowe kompetencje kulturowe są niezbędne, jakie pułapki czyhają na naiwnego wychowanka, ale też na niekompetentnego wychowawcę²⁶.

Nauczyciel powinien też umieć dyscyplinować uczniów, pokazywać im wartość pracy, będąc jednocześnie osobą, do której mają zaufanie i który jest ich doradcą. Edukacja eliminująca wysiłek, nie mająca nic wspólnego z trudem pracy, zakładająca ograniczanie stresu i napięcia „nie jest funkcjonalna względem zadań życia, jakie człowiek musi podejmować w skomplikowanym świecie”²⁷. Aby przygotować uczniów do rzetelnego wykonywania swoich obowiązków, nauczyciel powinien być przykładem pracowitości, sumienności i konsekwencji w działaniach.

²⁴ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. II, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 299–303.

²⁵ Tamże, s. 296–297.

²⁶ L. Witkowski, *O słowniku nowej generacji dla pedagogiki*, [w:] *Edukacja nauczycielska...*, s. 52.

²⁷ *Edukacja nauczycielska...*, s. 8.

Powinien uświadomić uczniom, że rozwój wrodzonych zdolności, nabywanie kompetencji wiąże się nie tylko z wysiłkiem, ale i z satysfakcją, a w zmieniającym się świecie umożliwia radzenie sobie na rynku pracy.

Praca nauczyciela jest ściśle związana z koniecznością nieustannego podwyższania swoich kompetencji, w tym rozwijania osobowości. Rozwój kwalifikacji zawodowych nauczyciela obejmuje kształcenie pojmowane jako łączenie wiedzy formalnej i nieformalnej, z wykorzystaniem różnorodnych możliwości, gdzie wszystko stwarza okazję do uczenia się i rozwijania swoich talentów²⁸. Nabywanie kompetencji jest procesem progresywnie rozwijającym się, co oznacza dla nauczyciela konieczność edukacji przez całe życie oraz możliwość rozwoju osobistego i osiągnięcia mistrzostwa w zawodzie.

Edukacja przez całe życie obejmuje ogół wszystkich procesów kształcenia prowadzonych we wszelkich możliwych zorganizowanych formach i we wszystkich sytuacjach kontaktów międzyludzkich. Obejmuje samokształcenie, doksztalcenie, doskonalenie i kształcenie bezinteresowne²⁹. Może być realizowana w uniwersytetach i szkołach wyższych, na różnego rodzaju kursach organizowanych przez ośrodki kształcenia, przez uczestnictwo w imprezach kulturalnych, konferencjach, odczytach, spotkaniach autorskich, studiowanie literatury. Opiera się na tworzeniu możliwości uczenia się w każdym wieku, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje, zmieniają postawy. Odbywa się poprzez kształcenie formalne, nieformalne i incydentalne³⁰. W zawodzie nauczyciela edukacja ustawiczna obejmuje studia nauczycielskie, doksztalcenie i doskonalenie zawodowe oraz kształcenie incydentalne, będące rezultatem codziennej aktywności, oddziaływania środowiska, a przede wszystkim mediów³¹.

Samokształcenie to nie tylko zdobywanie wiedzy, ale samodzielny proces, w którym odbywa się doskonalenie osobowości. Może być realizowane różnymi metodami, ale decydującą rolę odgrywa korzystanie z różnych źródeł wiedzy i informacji. Źródłami samokształcenia są: idee i wzory moralne funkcjonujące w społeczeństwie, literatura i różnego rodzaju opracowania, środki masowego przekazu, środowisko życia i pracy, kultura, sztuka i inne³². Jest niezbędnym czynnikiem rozwoju osobowości zawodowej nauczyciela, kształtuje jego nastawienie do pracy i funkcjonowanie w zawodzie. Samokształcenie jest jedną z form **kształcenia bezinteresownego**, które jest podejmowane z własnej inicjatywy i dla własnej przyjemności. Jest to proces dochodzenia przez nauczyciela do dobrowolnie założonego stanu wiedzy i umiejętności oraz rozwijania własnych zainteresowań

²⁸ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 99–105.

²⁹ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000, s. 330–331.

³⁰ *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do 2010 roku*, Warszawa 2003, s. 3.

³¹ Tamże.

³² Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy...*, s. 366–367.

i zdolności. Może przebiegać również w formie zinstytucjonalizowanej, np. na uniwersytetach lub kursach, umożliwiająca poszerzenie wiedzy i umiejętności, ale nie daje uprawnień zawodowych. Jest jedną z form spędzania czasu wolnego, zapewnia realizację własnych pasji i osobisty rozwój³³.

Dokształcanie to proces podwyższania i dopełniania kwalifikacji formalnych, kończący się uzyskaniem odpowiedniego świadectwa, dyplomu lub certyfikatu³⁴. W ramach edukacji przez całe życie nauczyciele mogą zdobyć kwalifikacje do nauczania innego przedmiotu oraz nabyć kwalifikacje do zajmowania określonych stanowisk w systemie oświaty. Mogą też rozwijać umiejętności językowe oraz posługiwanie się technologiami informacyjnymi.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli obejmuje systematyczne aktualizowanie, poszerzanie i pogłębianie wiadomości i umiejętności związanych z wykonywaniem zadań zawodowych³⁵. Zapewnia stopniowe dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie oraz uzyskiwanie coraz wyższej pozycji społeczno-zawodowej. Wśród form doskonalenia nauczycieli można wymienić: szkolenia, kursy, konferencje, sympozja, zjazdy, rady pedagogiczne.

Konieczność doskonalenia zawodowego wynika z ciągłego rozwoju nauki i nowych technologii, który prowadzi do zmian w różnych dziedzinach życia. Nauczyciele podnoszą swoje umiejętności zawodowe w ramach nauczanego przedmiotu, a także rozwijają pedagogiczne i psychologiczne umiejętności wychowawcze. Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest niezbędnym czynnikiem podniesienia jakości procesu dydaktycznego w zakresie wyboru podręczników i programów nauczania, realizacji podstaw programowych, indywidualizacji nauczania, doboru metod pracy, oceniania szkolnego, pomiaru dydaktycznego i analizy wyników egzaminów zewnętrznych. Umożliwia podejmowanie optymalnych działań dotyczących procesu wychowawczego, w szczególności diagnozy i terapii pedagogicznej, profilaktyki i prewencji, form pracy z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze oraz współpracy z rodzicami.

Badania wykazały, że w Polsce obserwuje się wysoki udział nauczycieli w rozwoju zawodowym. Z deklaracji polskich nauczycieli wynika, że 90,4% badanych nauczycieli bierze udział w formach doskonalenia zawodowego, co stanowi wynik powyżej średniej zbadanej w 24 krajach³⁶. Polscy nauczyciele poświęcają średnio 29 dni w roku na rozwój zawodowy i ten wynik sytuuje naszych pedagogów na 5 miejscu wśród badanych 24 krajów. Badania wykazały, że najbardziej aktywni są na ogół nauczyciele z najwyższymi kwalifikacjami.

Wśród form doskonalenia zawodowego polskich nauczycieli najpopularniejsze są kolejno: uczestnictwo w nieformalnych rozmowach; czytanie literatury

³³ Tamże, s. 364.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże, s. 367.

³⁶ R. Piwowarski, M. Krawczyk, *Raport Talis. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Warszawa 2009, s. 18.

fachowej; kursy i warsztaty; mentoring, hospitacje, coaching; konferencje, seminaria; udział w sieci współpracy nauczycieli; badania indywidualne i zespołowe; programy podnoszące kwalifikacje; wizyty obserwacyjne w innych szkołach³⁷. Około 44% nauczycieli deklaruowało niezaspokojone potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego. Nauczyciele chcieliby doskonalić się kolejno: w dziedzinie nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami, dyscyplinowania uczniów, poradnictwa i pomocy psychologicznej, technik komputerowych w nauczaniu, praktyk dydaktycznych, wiedzy i znajomości przedmiotu, kierowania pracą klasy, sposobów oceniania uczniów, treści i standardów pracy, zarządzania i administracji, nauczania w środowisku wielokulturowym. Badania wykazały też rozmijanie się oczekiwań nauczycieli z ofertą doskonalenia. Polscy nauczyciele uważają, że główną przeszkodą uczestniczenia w większej liczbie szkoleń jest przekonanie, iż działania doskonalące są zbyt kosztowne (51% wskazań), następnie niemożność pogodzenia z planem pracy (41%), brak odpowiednich szkoleń (39%), obowiązki rodzinne (33%), brak wsparcia ze strony pracodawcy (12%)³⁸.

Nauczyciele deklarują, że chcą uczestniczyć w edukacji całościowej nie tylko ze względu na uzyskanie dodatkowych korzyści finansowych, ale również z potrzeby rozwoju i podniesienia jakości własnej pracy. Uzyskując nowe kwalifikacje i kompetencje stają się jeszcze lepiej przygotowanymi do wykonywania zawodu. Te czynniki w głównej mierze motywują nauczycieli do ciągłego rozwoju i odpowiedzialnego pojmowania edukacji permanentnej³⁹.

Innym obszarem kształcenia ustawicznego nauczycieli są działania prowadzące do zdobycia kolejnych stopni awansu zawodowego, w tym zdobycie wiedzy na temat procedur awansu, doskonalenie umiejętności planowania i realizacji rozwoju zawodowego.

Wszelkie działania podjęte w ramach edukacji przez całe życie ułatwią nauczycielom realizację ich własnych aspiracji i osobistego rozwoju, przygotowują ich do radzenia sobie z często pojawiającymi się trudnymi sytuacjami w szkole i umożliwią reagowanie na zmiany wynikające z rozwoju nauki i techniki. W efekcie nastąpi podwyższenie poziomu kompetencji zawodowych nauczycieli.

Rozwój zawodowy nauczyciela drogą do mistrzostwa w zawodzie

Zdobycie formalnych, poświadczonych dokumentami kwalifikacji jest niezbędnym warunkiem podjęcia pracy w szkole, jest też punktem wyjścia do nabycia kompetencji potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela. Rozwój zawodowy nauczyciela związany jest z osiągnięciem stabilizacji zawodowej, identyfikacją z zawodem i dążeniem do mistrzostwa w zawodzie. Jest procesem

³⁷ Tamże, s. 19–20.

³⁸ Tamże, s. 22–26.

³⁹ A. Kirkiewicz, *Kariera zawodowa nauczyciela a edukacja całościowa*, „Pedagogika Pracy” 2006, nr 49, s. 132–134.

indywidualnym dla każdego człowieka, a jego podstawą są zdolności, zamiłowania, zainteresowania, aspiracje, wyznawane wartości, wizja własnej przyszłości, rozumienie sensu życia oraz silna motywacja działań⁴⁰. Efektem rozwoju zawodowego są sukcesy społeczno-zawodowe i ukształtowana osobowość zawodowa⁴¹.

Droga rozwoju zawodowego nauczyciela odpowiada linii rozwoju zawodowego odnoszącej się do okresu aktywności zawodowej. Linia rozwoju zawodowego obejmuje przygotowanie zawodowe, adaptację społeczno-zawodową, identyfikację i stabilizację zawodową, sukces zawodowy i mistrzostwo w zawodzie⁴². Czynnikiem warunkującymi linię rozwoju zawodowego są zarówno warunki materialne i społeczne związane z wykonywaną pracą, jak i właściwości osobowe nauczyciela, np. jego zdolności i zainteresowania, wyznawane wartości, postawa, osobowość zawodowa. Prawidłowy przebieg rozwoju zawodowego nauczyciela zależy przede wszystkim od jego uczestnictwa w różnych formach edukacji ustawicznej. Doksztalcanie, doskonalenie zawodowe, samokształcenie i kształcenie bezinteresowne stają się czynnikami zdobycia kompetencji zawodowych na najwyższym poziomie i osiągnięcia sukcesu zawodowego.

Rozwój kompetencji zawodowych nauczyciela dokonuje się nie tylko w miejscu pracy, ale również w środowisku pozazawodowym. Rozwój zawodowy nauczyciela zależy od:

- czynników podmiotowych, czyli uwarunkowań wewnętrznych (biologicznych, psychicznych i fizycznych), od temperamentu, płci, zdrowia, wieku, zainteresowań, uzdolnień, cech charakteru, systemu wartości, doświadczeń;
- czynników przedmiotowych, czyli uwarunkowań zewnętrznych, m.in. organizacji systemu edukacji;
- czynników relacyjnych zachodzących między warunkami podmiotowymi i przedmiotowymi, czyli własnej świadomej, celowej i skutecznej aktywności nauczyciela⁴³.

Szczególne znaczenie dla rozwoju zawodowego mają określone, uzasadnione i konsekwentne działania zmierzające do osiągnięcia zamierzonego celu i do samorealizacji. Tylko aktywna postawa nauczyciela wobec środowiska, w jakim żyje, może prowadzić do rozwoju swojej osobowości zawodowej. Nauczyciel jest podmiotem własnego rozwoju zawodowego i pomimo trudnej sytuacji zawodowej związanej m.in. z malejącym autorytetem zawodu nauczyciela, opracowywaniem coraz większej ilości niepotrzebnych dokumentów nie mających żadnego wpływu

⁴⁰ R. Parzęcki, K. Symela, B. Zawadzki, *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Radom 1995, s. 10–11.

⁴¹ K. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka...*, s. 64.

⁴² Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy...*, s. 371.

⁴³ Zob. K. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka*, Śląska Biblioteka Cyfrowa, <http://www.digitalsilesia.eu/dlibra/doccontent?id=9850>, s. 40–41 [data dostępu: 20.05.2011].

na jakość nauczania, przekonaniem opinii publicznej o małej liczbie godzin pracy, niepewnością zatrudnienia, realizacją różnych pomysłów urzędników – głównie on sam jest odpowiedzialny za rozwój swoich kompetencji.

Początkiem linii rozwoju zawodowego nauczyciela jest jego **przygotowanie zawodowe**. Może być ono rozumiane jako proces kształcenia zawodowego, czyli układ działań dydaktyczno-wychowawczych prowadzących do zdobycia zawodu i dojścia do oczekiwanego poziomu przydatności zawodowej. Przygotowanie zawodowe jest też określane jako wynik procesu kształcenia, czyli układ wiadomości, umiejętności i motywacji zawodowych charakteryzujących osobowość zawodową pracownika⁴⁴. Zarówno przydatność zawodowa, jak i osobowość zawodowa są efektem rozwoju zawodowego nauczyciela, a ich pełne wymiary uzewnętrzniają się w trudnych sytuacjach zawodowych.

Przydatność zawodowa to sprawdzony poziom realizacji zadań i obowiązków. Warunkiem przydatności zawodowej jest wymagany układ wiadomości, umiejętności, cech psychofizycznych, intelektualnych i moralnych oraz doświadczenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej⁴⁵. Przydatność zawodową określa relacja między wymaganiami stanowiska pracy, a możliwością ich spełnienia, według wzoru $P = \frac{M}{W}$, gdzie **P** oznacza przydatność zawodową, **M** – możliwości spełnienia wymagań zawodowych przez nauczyciela, a **W** – to wymagania dotyczące realizacji zadań zawodowych⁴⁶. Wysoka przydatność zawodowa świadczy o dobrym przygotowaniu zawodowym, niska – odwrotnie. W sytuacji idealnej, kiedy $P=1$, a $M=W$ poziom przygotowania zawodowego nauczyciela odpowiada wymaganiom dotyczącym praktyki edukacyjnej. Niewystarczające przygotowanie zawodowe występuje wtedy, gdy $M < W$, a $P < 1$; w takiej sytuacji nauczyciel powinien uzupełnić swoje kwalifikacje. Jeśli $M > W$, a $P > 1$ oznacza to, że przygotowanie zawodowe nauczyciela znacznie przewyższa wymagania stanowiska pracy. Wtedy znaczna część wiedzy i umiejętności nauczyciela jest nieprzydatna do pracy w szkole. W sytuacji, kiedy nauczyciel jest absolwentem kierunku, który nie przygotował go do wykonywania zawodu może wystąpić sytuacja, w której $M \div 0$, z tego wynika, że $P \div 0$, czyli przydatność zawodowa jest bliska zeru.

Osobowość zawodowa nauczyciela kształtuje się poprzez poszerzanie wiedzy, rozwijanie umiejętności, sprawności, przyzwyczajęń i nawyków, zainteresowań i zamiłowań zawodowych, zdolności, uzdolnień i talentów zawodowych, postawy społeczno-zawodowej, motywów kształcenia się i doskonalenia i doświadczenia zawodowego. Przejawami osobowości zawodowej są: pomysłowość, pracowitość, odpowiedzialność, obowiązkowość, systematyczność, pozytywny stosunek do zawodu i dążenie do ciągłego samodoskonalenia. Ukształtowana osobowość zawo-

⁴⁴ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy...*, s. 371–372.

⁴⁵ Zob. W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej...*, s. 187.

⁴⁶ Por. E. Podoska-Filipowicz, *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Bydgoszcz 1996, s. 47–48.

dowa nauczyciela jest najwyższym wymiarem jego rozwoju zawodowego i odnosi się do nauczycieli będących u szczytu swych możliwości zawodowych. Możemy mówić o różnym poziomie ukształtowania i funkcjonowania osobowości zawodowej – niskim, średnim, wysokim i bardzo wysokim⁴⁷. Określenie przydatności zawodowej nauczyciela może stanowić istotny wskaźnik poziomu rozwoju jego osobowości zawodowej.

Osobowość zawodowa powinna być traktowana jako postulowany stan, do którego powinno się dążyć w procesie przygotowania zawodowego, np. w odniesieniu do osiągnięcia pewnych cech niezbędnych do wykonywania zadań zawodowych.

Kolejnym elementem linii rozwoju zawodowego jest **adaptacja społeczno-zawodowa**. Jest to proces przystosowania się nauczyciela do środowiska pracy. Nauczyciel musi włączyć się w system reguł zachowania, norm i wartości występujących w danej szkole. Wiąże się to z nawiązywaniem relacji formalnych i nieformalnych z pracownikami szkoły, a także relacji z uczniami i ich rodzicami. Pierwszym etapem adaptacji jest osiągnięcie takiego poziomu wykonywania zadań zawodowych, który prowadzi do samodzielności i radzenia sobie z podstawowymi obowiązkami. Drugim etapem jest włączenie nauczyciela w działania społeczne w środowisku szkolnym. Kolejny etap charakteryzuje się identyfikowaniem się z zawodem, zadowoleniem z pracy. Adaptacja społeczno-zawodowa zależy od warunków pracy w szkole, ale też od gotowości nauczyciela do identyfikowania się z zawodem i miejscem pracy⁴⁸.

Następnym elementem linii rozwoju zawodowego jest **identyfikacja i stabilizacja zawodowa**. Pełna identyfikacja zawodowa występuje, gdy nauczyciel traktuje swoją pracę i zawód jako podstawę swojego życia – jednak taka postawa w skrajnym przypadku może się przerodzić w pracoholizm. Identyfikacja prawidłowa to utożsamianie się z zawodem w wymiarze pozwalającym dostrzec inne wartości i uczestniczyć w życiu rodzinnym i społecznym.

Identyfikacja częściowa występuje wtedy, gdy nauczyciel traktuje sprawę zawodu i szkoły na równi z innymi obszarami swojego życia osobistego. Dotyczy sytuacji i zachowań świadomie selekcjonowanych, co oznacza, że nauczyciel z pewnymi właściwościami swojej pracy wiąże się silnie, a z pewnymi nie wiąże się wcale. Nauczyciel uświadamia sobie pewne konieczności lub dostosowuje się do większości.

Jeśli nauczyciel traktuje swój zawód jedynie jako źródło utrzymania się, wtedy możemy mówić o braku identyfikacji z zawodem. Stopień identyfikacji nauczyciela z zawodem ma wpływ na jego postawę i wyraża się w zaangażowaniu emocjonalnym w pracy, uznawaniu celów i zasad wspólnego działania, utożsamianiu interesu własnego z interesem szkoły, odpowiedzialności za prawidłowe funk-

⁴⁷ Tamże, s. 49.

⁴⁸ Por. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy...*, s. 372–373.

cjonowanie szkoły. Przy pełnej identyfikacji nauczyciel troszczy się o jakość pracy i ma poczucie godności zawodowej. Identyfikacja częściowa sprawia, że nauczyciel jest dobrym wykonawcą poleceń, nie przejawia jednak aktywności i inicjatywy. Brak identyfikacji z zawodem sprawia, że nauczyciel myśli tylko o sobie i unika trudnych sytuacji. Jest skłonny do zmiany pracy pod warunkiem, że przyniesie mu ona korzyści materialne.

Identyfikacja z zawodem zależy od czynników obiektywnych i subiektywnych. Należą do nich: przygotowanie zawodowe, możliwości wywiązywania się z obowiązków, zdolności, funkcja zajmowana w szkole, stworzenie warunków do osiągania dobrych wyników i zadowolenie z wykonywanej pracy, system wynagradzania zgodny z rzeczywistym zaangażowaniem się, stwarzanie szans rozwoju i dochodzenie do mistrzostwa. Identyfikacja zawodowa sprzyja stabilizacji zawodowej, która w sensie obiektywnym dotyczy sytuacji uznania nauczyciela przez przełożonego za odpowiedniego do pracy w swoim zawodzie; w sensie subiektywnym nauczyciel sam uznaje, że wykonywana praca odpowiada jego kwalifikacjom, możliwościom i aspiracjom. Prawidłowa sytuacja jest wtedy, gdy odczucia przełożonego i nauczyciela pokrywają się⁴⁹.

W rozwoju zawodowym istotne znaczenie mają aspiracje, warunki awansu i sukcesy zawodowe. Miarą sukcesu zawodowego nauczycieli są wyniki osiągnięte przez uczniów w standaryzowanych testach osiągnięć, konkursach i olimpiadach, albo liczba absolwentów, którzy podjęli naukę na uczelniach wyższych. Sukcesem jest też przyrost wiedzy i rozwoju umiejętności dziecka w czasie jego pobytu w szkole. Niedocenianym sukcesem jest zaufanie ucznia do nauczyciela, traktowanie go jak powiernika i życzliwego doradcę. Dlatego różnego rodzaju rankingi, klasyfikacje i porównania nie zawsze odzwierciedlają rzeczywiste sukcesy zawodowe nauczyciela. Rozwój osobowości zawodowej nauczyciela przekłada się na często widoczne w krótkim czasie wymierne postępy uczniów. Zdarza się też, że nauczyciel poprzez swoją postawę i postępowanie wywiera wpływ, którego efekt może pojawić się po wielu latach.

Każdy nauczyciel chciałby, aby jego praca i zaangażowanie były docenione przez otoczenie. Awans i sukces zawodowy powinny być uwarunkowane efektami pracy i dochodzeniem do mistrzostwa w zawodzie. Nauczyciel, który jest mistrzem ma nie tylko najwyższe kompetencje, ale nieustannie doskonali zawodowe wiadomości i umiejętności, chce i potrafi rozwiązywać problemy zawodowe, radzi sobie w trudnych sytuacjach szkolnych, jest zaangażowany w działania szkoły. Jest wzorem postępowania dla koleżanek i kolegów chcących odnieść sukcesy zawodowe. Rozwój zawodowy, jako droga do mistrzostwa, to ciągłe stawianie sobie wysokich wymagań, wytrwałość poszukiwań, a także świadczenie własną postawą i działaniami, że droga ta trwa przez całe życie zawodowe.

⁴⁹ Tamże, s. 374–375.

Awans zawodowy nauczyciela a rozwój jego osobowości zawodowej

W zawodzie nauczyciela sukcesem jest osiągnięcie wyższego stopnia w systemie awansu zawodowego. Zdobywanie najwyższego stopnia nauczyciela dyplomowanego powinno prowadzić do osiągnięcia mistrzostwa w zawodzie, jednak analiza wymagań dotyczących kolejnych stopni awansu zawodowego świadczy o tym, że nie jest to warunek wystarczający.

W polskim systemie awansu zawodowego nauczyciela występują następujące po sobie stopnie: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany. Po osiągnięciu stopnia nauczyciela dyplomowanego nauczyciel może otrzymać tytuł honorowego profesora oświaty, pod warunkiem przynajmniej 20-letniego okresu zatrudnienia w zawodzie nauczyciela i 10-letniego okresu pracy jako nauczyciel dyplomowany oraz posiadania znaczącego i uznanego dorobku zawodowego. Tytuł ten nadawany jest na wniosek Kapituły do Spraw Profesorów Oświaty, przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania⁵⁰.

Rozpoczynając pracę w szkole nauczyciel nie posiada jeszcze żadnego stopnia awansu. Od pierwszego dnia pracy zostaje nauczycielem stażystą. Staż trwa 9 miesięcy, po upływie których dyrektor szkoły nadaje nauczycielowi stopień nauczyciela kontraktowego. W okresie stażu nauczyciel stażysta powinien: poznać organizację, zadania i zasady funkcjonowania szkoły, w tym sposób prowadzenia obowiązującej w szkole dokumentacji, przepisy dotyczące zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i pracy; uczestniczyć jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innych nauczycieli w wymiarze co najmniej dwóch zajęć w miesiącu i omawiać z prowadzącym obserwowane zajęcia; prowadzić zajęcia z uczniami w obecności opiekuna stażu lub dyrektora szkoły w wymiarze co najmniej jednego zajęcia w miesiącu oraz omawiać je z osobą, w obecności której zajęcia zostały przeprowadzone; uczestniczyć w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli; nawiązywać współpracę ze środowiskiem uczniów i poznać ich problemy.

Nauczyciel kontraktowy może rozpocząć staż na stopień nauczyciela mianowanego po przepracowaniu w szkole co najmniej 2 lat. Ten rodzaj stażu trwa 2 lata i 9 miesięcy. Nauczyciel kontraktowy powinien uczestniczyć w pracach organów szkoły związanych z realizacją zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych wynikających ze statutu szkoły oraz potrzeb szkoły i środowiska lokalnego; pogłębiać wiedzę i umiejętności zawodowe, samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego; poznawać przepisy dotyczące systemu oświaty.

Wymagania stawiane nauczycielowi kontraktowemu ubiegającemu się o uzyskanie stopnia nauczyciela mianowanego obejmują: umiejętność organizacji

⁵⁰ Karta Nauczyciela...

i doskonalenia warsztatu pracy, dokonywania ewaluacji własnych działań, umiejętność samodzielnego opracowania indywidualnych planów pracy z uczniem; umiejętność uwzględniania w pracy potrzeb rozwojowych uczniów, problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych; umiejętność wykorzystywania w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej; umiejętność zastosowania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki w rozwiązywaniu problemów związanych z zakresem realizowanych przez nauczyciela zadań; umiejętność posługiwania się przepisami dotyczącymi systemu oświaty i pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich⁵¹.

Po otrzymaniu stopnia nauczyciela mianowanego i przepracowaniu w szkole przynajmniej roku od dnia nadania poprzedniego stopnia awansu nauczyciel może rozpocząć staż na stopień nauczyciela dyplomowanego. Staż ten trwa podobnie, jak przy poprzednim stopniu awansu 2 lata i 9 miesięcy. W tym czasie nauczyciel dyplomowany powinien podejmować działania mające na celu doskonalenie warsztatu i metod pracy, w tym doskonalenie umiejętności stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej; realizowanie zadań służących podniesieniu jakości pracy szkoły; pogłębianie wiedzy i umiejętności służących własnemu rozwojowi oraz podniesieniu jakości pracy szkoły, samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego.

Nauczyciel ubiegający się o stopień nauczyciela dyplomowanego powinien osiągnąć pozytywne efekty w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły; wykorzystywać w pracy technologię informacyjną i komunikacyjną; dzielić się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami przez prowadzenie otwartych zajęć; opracowywać i wdrażać program działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych związanych z oświatą, pomocą społeczną lub postępowaniem w sprawach nieletnich; wykonywać zadania doradcy metodycznego, egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej; eksperta komisji dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy lub rzeczoznawcy do spraw programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego, podręczników lub środków dydaktycznych. Nauczyciel powinien też uzyskać umiejętność posługiwania się językiem obcym na poziomie zaawansowanym, a w przypadku nauczycieli języków obcych posługiwania się drugim językiem obcym na poziomie zaawansowanym lub uzyskać inne znaczące osiągnięcia w pracy zawodowej⁵².

Po zakończeniu stażu na każdy stopień awansu zawodowego nauczyciel powinien przygotować i przedstawić dokumentację potwierdzającą jego kwalifikacje i wykonywanie odpowiednich działań w okresie odbywania stażu. Wśród tych dokumentów powinny znaleźć się: plan rozwoju zawodowego i sprawozdanie z jego realizacji, dokumenty potwierdzające posiadane kwalifikacje zawodowe,

⁵¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu...

⁵² Tamże.

różnego rodzaju zaświadczenia, konspekty, sprawozdania, opracowania, dokumenty w postaci opisu i analizy podejmowanych działań.

Osiągnięcie wyższego stopnia awansu zawodowego nauczyciela wiąże się z coraz większymi wymaganiami. Jednak rozwoju zawodowego nie można utożsamiać wyłącznie ze zdobywaniem kolejnych stopni awansu. Oznaczałoby to, że po uzyskaniu stopnia nauczyciela dyplomowanego, czyli po około 10 latach pracy nastąpiłaby stagnacja, a przecież po tym okresie nauczyciel pracuje w zawodzie jeszcze przynajmniej przez 20 lat. Należy przyjąć, że zdobycie stopnia nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego można potraktować jako jedną z wielu możliwości rozwijania osobowości zawodowej.

Rozwój zawodowy nauczyciela nie odbywa się automatycznie, nie ma też określonych ram czasowych. Poziom kompetencji, jaki osiąga nauczyciel zależy od wymagań stawianych mu przez szkołę, od indywidualnych doświadczeń i od własnej aktywności. W czasach edukacji przez całe życie wszelkie działania dotyczące rozwoju osobowości zawodowej zależą przede wszystkim od nauczyciela.

Może się zdarzyć, że własna koncepcja rozwoju zawodowego nauczyciela jest rozbieżna z systemem awansu zawodowego. Wtedy stanie on przed dylematem: zrezygnować z awansu w imię własnego kierunku rozwoju, czy podporządkować się wymogom formalnym, zmieniając cele i kierunki rozwoju. Są też nauczyciele, których stopnie awansu zawodowego z różnych powodów nie interesują. Do argumentów przemawiających za systemem awansu zawodowego można zaliczyć fakt, że system ten aktywizuje środowisko nauczycieli, a także tworzy możliwość realnego rozwoju zawodowego. Wśród argumentów przeciw można wskazać, że system awansu zawodowego nie odwołuje się wprost do żadnej spójnej koncepcji rozwoju zawodowego⁵³. Wymagania związane z procedurą awansu zawodowego mogą prowadzić do pozorowanych działań, wykonywanych tylko po to, aby zaspokoić oczekiwania komisji nadającej stopień awansu.

Dokumentacja, którą przedstawia nauczyciel często zawiera nadmierną ilość zaświadczeń i opracowań; przy czym dokumenty te nie zawsze świadczą o rzeczywistym rozwoju zawodowym. Zdarza się, że nauczyciele awans zawodowy określają jako fikcję⁵⁴, czyli, ich zdaniem, system awansu nie prowadzi do nabywania wysokich kompetencji zawodowych. Dlatego można przypuszczać, że nie zawsze kwalifikacje formalne, określone rangą dyplomów i świadectw są tym samym, co kwalifikacje rzeczywiste, przejawiające się w konkretnym działaniu. Stąd szczególnie ważne jest kształcenie ustawiczne nauczycieli, zwłaszcza w przypadku tych, którzy osiągnęli fazę stagnacji w zawodzie.

Rozwój zawodowy jest koniecznym warunkiem dobrej organizacji i realizacji działań dydaktycznych i wychowawczych. Rozwój osobowości zawodowej ozna-

⁵³ Por. M. Grondas, J. Żmijński, *Dokumentowanie...*, s. 45.

⁵⁴ Komentarze nauczycieli na forum internetowym dotyczącym awansu zawodowego, <http://www.profesor.pl/publikacja,9669,Artykuly,Blaski-i-cienie-awansu-zawodowego-nauczycieli> [data dostępu: 21.05.2011].

cza pozytywne zmiany poziomu kompetencji nauczyciela w postaci konkretnych osiągnięć edukacyjnych. Chodzi o pozytywne i korzystne dla rozwoju uczniów oraz obserwowalne zmiany jakościowe postępowania nauczyciela, a także o rozwój jego osobowości. Warto mieć świadomość, że rozwój zawodowy nauczyciela odbywa się poprzez jego aktywne uczestnictwo w edukacji przez całe życie.

Podsumowanie

W zawodzie nauczycielskim występuje bardzo wysoki stopień zróżnicowania ze względu na nauczany przedmiot, typ szkoły, etap edukacyjny. Niezależnie od kryteriów różnicujących wszyscy nauczyciele, wobec wyzwań współczesnych czasów, są zmuszani do nieustannego podnoszenia swoich kompetencji. Stąd ta grupa zawodowa bardzo licznie bierze udział w różnych formach doskonalenia, konferencjach, kursach, warsztatach, studiach podyplomowych, czyli uczy się przez całe życie. Jest to warunek niezbędny rozwoju osobowości zawodowej, który prowadzi do profesjonalnych działań edukacyjnych. W zawodzie nauczyciela nie można mówić o pełnych kompetencjach zawodowych, ponieważ wobec zmieniającego się świata jego kwalifikacje przeważnie wymagają uzupełnienia. Nauczyciel, mimo pozorów stałości i stabilności, działa w niepowtarzalnych sytuacjach edukacyjnych, w których posiadane kompetencje mogą okazać się niewystarczające.

Nauczyciel nie może poddać się rutynie, musi być ciągle otwarty na nowe zdarzenia i wykraczanie poza to, kim jest i co umie. Praca nauczyciela oznacza nie tylko przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim oddziaływanie na ucznia poprzez swoją osobowość, która wymaga nieustannego rozwoju i jest częścią jego kompetencji. Dlatego nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z tego, jak ważne w jego życiu zawodowym i osobistym jest uczestnictwo w edukacji przez całe życie. Zmieniające się środowisko szkoły i otoczenie sprawia, że nauczyciele coraz wyraźniej dostrzegają, że ich kwalifikacje uzyskane na studiach stanowią dopiero początek drogi prowadzącej do poprawy jakości działań dydaktyczno-wychowawczych i rozwoju osobowości zawodowej.

WIESŁAW LESNER

Wypalenie zawodowe nauczyciela skutkiem długotrwałego stresu zawodowego

Teacher burnout as a result of prolonged occupational stress

In the peculiar way with experiencing the stress without a doubt the teaching profession is associated with the profession. Roles performed by the teacher require the permanent contact of the interpersonal, huge commitment and the responsible cooperation with pupils, their parents, the school staff and institutions cooperating with her. Everything it is taking place at the same time under the permanent people power and causes that the teaching profession is exceptionally absorbing psychophysical, using up and stressing.

The long-term stress accompanying the routine work can in consequence take the teacher to the professional burnout. And so burning down is a direct effect of the permanent professional stress. The research on the stress at the work, in the teaching profession is showing that it is profession, in which the chronic stress is acting and peculiar nuisances and permanent stressful events are appearing. Work with young people with method of the coaching could contribute to better relations pupil - teacher, where the teacher would become a partner, an adviser rather than an authority. Getting to know principles and methods of the coaching by teachers would extend the scope of their acquired competence.

Keywords: professional burnout of teachers, professional stress, coaching

Praca jest dominującą aktywnością życiową człowieka, daje poczucie własnej wartości, określa pozycję społeczną i w pewnym sensie własną tożsamość, dlatego też „praca zawodowa zajmuje pierwsze lub drugie miejsce w hierarchii wartości, konkurując jedynie z życiem rodzinnym”¹. Praca pochłania człowiekowi przecięt-

¹ J.E. Karney, *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998, s. 27.

nie 1/3 życia w okresie produkcyjnym, czyli okres około 40 lat. Wyliczono, że jest to mniej więcej 100 tysięcy godzin naszej egzystencji. Praca „traktowana jest jako przejaw społecznej dojrzałości; osoba dojrzała to taka, która podejmuje aktywność zawodową i w jej efekcie potwierdza i rozwija swoje zasoby, umiejętności, możliwości, a oprócz tego otrzymuje wynagrodzenie na dobre życie”².

Wybór pracy zawodowej jest wolnym wyborem człowieka i jest rozłożony w czasie (etapy edukacji). Takim, a nie innym wyborem człowiek pokazuje także swoje oczekiwania wobec życia, wobec samego siebie, definiuje, kim jest i kim chciałby być, oraz jakie miałby pełnić role w grupie społecznej. Sumując wszystkie te aspekty – praca jest formą świadomego życia. Człowiek poprzez świadome nabywanie i rozwój dyspozycji psychicznych i kompetencji przygotowuje się do realizacji pracy³. Przychodzi moment podjęcia pierwszej pracy zawodowej. System wartości, oczekiwań, poglądów, wiedza nabyta, wiedza potoczna, zostają poddane trudnej próbie. Inna od oczekiwań rzeczywistość wywołuje stres.

Już w latach 30. ubiegłego wieku lekarz Hans Selye prowadził badania z zakresu fizjologii. Stresem nazwał stan organizmu, na jaki składają się wszystkie niespecyficzne zmiany wywołane czynnikami szkodliwymi dla organizmu. Polski psycholog J. Strelau mianem stresu określił stan, na który składają się silne negatywne emocje oraz towarzyszące mu zmiany fizjologiczne i biochemiczne, przekraczające normalny stan pobudzenia, których przyczyną jest brak równowagi między wymaganiami a możliwościami ich spełnienia. Przy czym wymagania i możliwości mogą być zarówno subiektywne, jak i obiektywne⁴.

Stres jest „uniwersalną” odpowiedzią na trudności, czyli powstaje wtedy, kiedy człowiek nie może dać sobie rady w sytuacji, w której się znajduje i nie jest w stanie jej kontrolować. Wymagania środowiska także wywołują stres i choć jest on zjawiskiem naturalnym i jest nieuniknioną częścią życia, wymaga umiejętności przystosowania się do zmian. Jednakże, gdy stres ma charakter długotrwały, wywołuje wiele negatywnych konsekwencji. Takim długotrwałym stresem może być stres zawodowy, który jest wynikiem narastających konsekwencji wymagań stawianych pracownikowi w miejscu pracy. Określa się, że już ponad 75% czynnych zawodowo osób ocenia swoją pracę jako stresującą. Co roku na świecie rozpoznaje się od 60 do 150 milionów nowych przypadków chorób związanych z pracą zawodową⁵.

Jednym ze skutków długotrwałego stresu zawodowego jest wypalenie zawodowe. Jest to stan, który krystalizuje się powoli, przez dłuższy okres przeżywania

² L. Golińska, *Pracoholizm, uzależnienie czy pasja*, Warszawa 2009, s. 10.

³ W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Toruń 2008, s. 209–210.

⁴ G. Bartkowiak, *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Warszawa 2009, s. 10–15.

⁵ N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*, Warszawa 2006, s. 9.

stałego stresu i angażowania całej potencji życiowej, i który w końcowym rezultacie wywiera zły wpływ na motywację, poglądy i zachowanie. To stan frustracji i zubożenia pojawiający się u osób, które w pracy intensywnie zajmują się innymi, poświęcają temu tak dużo energii psychicznej i fizycznej, że nie mają już siły i motywacji do kontynuowania swojej pracy z dotychczasową intensywnością⁶.

Zawodem związanym w sposób szczególny z doświadczaniem stresu jest niewątpliwie zawód nauczyciela. Pełnione przez pedagoga role wymagają stałego kontaktu interpersonalnego, ogromnego zaangażowania i odpowiedzialnej współpracy z uczniami, ich rodzicami, pracownikami szkoły i instytucjami z nią współpracującymi. Wszystko to odbywa się jednocześnie pod stałą presją społeczną i sprawia, że zawód nauczyciela jest niezwykle absorbujący psychofizycznie, stresujący i wyczerpujący. Źródeł stresu można doszukiwać się w różnorodności stresorów – nieprawidłowych zachowań i postaw uczniów, niskim statusie zawodowym, przeciążeniu pracą, presji czasu, braku odpowiedniego wyposażenia bazy dydaktycznej, zbyt licznych klas, nieprawidłowych relacji w szkole.

Długotrwały stres towarzyszący codziennej pracy może w konsekwencji doprowadzić do wypalenia zawodowego nauczyciela, prowadzącego do zniechęcenia i rezygnacji z dalszego realizowania przyjętych wcześniej planów i zamiarów. Wypalenie zawodowe jest długotrwałym procesem, na który składa się wiele czynników. Kluczowym czynnikiem dla rozwoju wypalenia jest zgeneralizowane doświadczenie niepowodzenia w walce ze stresem wraz z obciążeniami emocjonalnymi wykonywanego zawodu.

Wypalenie jest zatem bezpośrednim skutkiem permanentnego stresu zawodowego i zarazem stresu nie umniejszanego własną aktywnością zawodową. Wypalenie zawodowe zawiera w sobie trzy istotne symptomy, zwane także stopniami wypalenia – wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację oraz zaniżoną (lub całkowitą jej brak) satysfakcję z wykonywania zawodu.

Zawodowe wypalenie nauczyciela jest swoistym procesem składającym się z następujących po sobie etapów, wynikających ze stopnia wyrządzonej szkody. Pierwszy etap stanowi tak zwane stadium ostrzegawcze, charakteryzujące się uczuciem przygnębienia i irytacji. Powrót do właściwego, optymalnego funkcjonowania na tym etapie nie jest szczególnie trudny – zwykle wystarczające jest zmniejszenie obciążenia pracą, krótki odpoczynek, zaangażowanie w określone hobby.

Drugi etap związany jest z dłużej rozciągniętym w czasie syndromem i wówczas pojawia się drugi stopień wypalenia, charakteryzujący się gorszym wykonywaniem obowiązków, wybuchami irytacji, brakiem szacunku, a nawet pogardliwą postawą wobec innych osób. Interwencja na tym etapie wymaga znacznie większego wysiłku i zdecydowanych działań. Niezbędny może być dłuższy urlop

⁶ S.M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańsk 2007, s. 167.

i regeneracja sił oraz oddanie się czynnościom niezwiązanym z pracą zawodową. Istotny jest także udział osób trzecich, najlepiej spośród przyjaciół.

Trzeci etap, stanowiący chroniczność syndromu, czyli trzeci stopień wypalenia, polega na nasileniu objawów fizycznych, psychicznych i psychosomatycznych. Zachwianiom ulega cała struktura osobowości. Typowymi objawami tego stadium są uczucia osamotnienia i alienacji, kryzysy małżeńskie, rodzinne, przyjacielskie, depresja, choroby somatyczne. Interwencja na tym etapie najczęściej wymaga kontaktu z psychologiem, lekarzem, terapeutą i często pociąga za sobą konieczność zmiany pracy. Nie zawsze jest to jednak łatwe i w pełni realne, niekiedy bywa wręcz niemożliwe, co należy szczególnie podkreślić. Ma to związek z podejmowanymi decyzjami i działaniami w zakresie funkcjonowania szkół, a bywają one (te decyzje i działania) dramatyczne ze współczesnego punktu widzenia.

Badania nad stresem w pracy w zawodzie nauczyciela dowodzą, że jest to zawód, w którym działa przewlekły stres i występują specyficzne uciążliwości oraz stałe wydarzenia stresowe. Jak zatem radzić sobie z wypaleniem zawodowym? Odpowiedź jest trudna i złożona, lecz wśród wielu zaleceń pamiętać należy o samoświadomości, umiejętnym kierowaniu sobą, wypoczynku i regeneracji sił jako formie relaksu oraz o pozytywnym myśleniu.

Spoglądając w przyszłość trzeba jednak mieć świadomość, że pozytywne myślenie nie wystarczy, nie rozwiąże tego bardzo istotnego problemu. A może problem tkwi również w niedostosowanym do potrzeb współczesnej szkoły kształceniu akademickim przyszlých pedagogów? Nauczyciel rozpoczynający pracę zawodową jest wyposażony w pewien zasób wiedzy, ale znów – jak wyżej wspomniano – w zderzeniu z rzeczywistą pracą jego wiedza po części okazuje się nieprzydatna. Ma teoretyczną wiedzę na temat przeprowadzania zajęć dydaktycznych, ale jest bezradny wobec ucznia, który zdecydowanie w tych zajęciach nie chce uczestniczyć. Jest bezradny wobec agresji i przemocy uczniów, wobec niestosowania się uczniów do wydawanych poleceń, jest także bezradny wobec własnych emocji – złości, lęku, niepewności. Tradycyjna droga – pedagog – dyrektor – policja – kurator, nie do końca zdaje egzamin. Gdyby tak było, szkoły (w szczególności gimnazja z młodzieżą w okresie moratorium psychospołecznego) byłyby miejscem niczym nie zakłócejącej pracy dydaktycznej.

We współczesnej szkole jeden, czy nawet dwóch pedagogów nie wystarczy, nie są oni w stanie fachowo i skutecznie rozwiązywać lawinowo narastających problemów. Dlatego studenci studiów pedagogicznych powinni być wyposażani w nowe dla nich umiejętności, które mogliby racjonalnie wykorzystać w pracy dydaktyczno-wychowawczej, zwiększając tym samym swoją autonomię.

Stawiane współczesnemu nauczycielowi zadania systematycznie są zwiększane, musi on rozpatrywać różne zagadnienia i ich wzajemne związki, formułować cele i dobrać do nich stosowne metody postępowania, rozwiązywania. Przyjętych rozwiązań nie może jednak traktować „raz na zawsze”, mimo że wszystko przebiega zgodnie z założeniami i na chwilę obecną nie ma żadnych problemów.

Problemy są zawsze i są wynikiem dynamicznych zmian w otoczeniu, a ich rozwiązywanie wymaga od nauczyciela elastyczności, otwartości na nowe, pobudza-
nia wyobraźni oraz gotowości do stałego poszerzania wiedzy.

Współczesna nauka pozbawia złudzeń co do istnienia w świecie stałych i niezmiennych reguł postępowania. Nie zawsze nauczyciel może odwoływać się do starych metod, sposobów działania⁷. Powinien potrafić zmienić swój sposób myślenia i styl pracy. Dlatego też, zgodnie z obecnymi trendami w szkolnictwie wyższym, nauczanie akademickie przyszłych pedagogów powinno przeobrażać się w zakresie treści programowych i większą wagę przykładać do umiejętności praktycznych.

Niezbędne byłoby nauczanie etycznych metod wywierania wpływu na uczniów w celu zwiększania siły autorytetu nauczyciela. Reklama, polityka i wiele innych dziedzin z powodzeniem stosują prawa manipulacji. Dlaczego odpowiednio zmodyfikowanych nie zastosować w szkole? Znajomość reguł postępowania z ludźmi jest podstawą sukcesu w pracy. Dlaczego nauczyciel nie może być ekspertem od perswazji? Opanowanie technik perswazji – tu cały czas musimy mówić o ich etycznym wykorzystaniu – znając potęgę pytań, można wpływać zarówno na sposób myślenia ucznia, jak i na jego zachowanie. Ważną umiejętnością mogłoby także być poznawanie siebie, odczytywanie własnych emocji i umiejętność panowania nad nimi – czyli wykorzystywanie potęgi podświadomości. Hasła: nie musisz poddawać się wpływowi negatywnych sugestii; nie jesteś marionetką w rękach innych ludzi; myśl samodzielnie – określają umiejętność przemiany przekonań negatywnych w pozytywne⁸, a tym samym pozwalają swoje życie zmieniać na lepsze.

Wprowadzenie do nauczania nowej potężnej dziedziny wiedzy – coachingu – dałoby wymierne efekty w karierze zawodowej każdego nauczyciela. Celem coachingu jest osobisty rozwój człowieka. Różni się on od abstrakcyjnych programów szkoleniowych, zarzucających uczestników mnóstwem informacji mało przydatnych i niepraktycznych. Mistrzowski coaching polega na inspirowaniu ludzi (uczniów), do urzeczywistniania wizji przyszłości, wspieraniu, wydobywaniu z nich tego, co najlepsze, a nie doszukiwaniu się słabości⁹. Nauczyciel – coach to osoba, która łączy mądrość, zdolność do empatii i poczucie humoru z umiejętnością stworzenia relacji partnerskich z podopiecznymi (uczniami). Coaching umożliwia ludziom dokonywanie zmian dzięki uczeniu się. Większe osiągnięcia to większa praca, umiejętność i możliwość dawania z siebie więcej.

Nauczyciel wyposażony w wiedzę i umiejętności praktyczne inaczej potrafi radzić sobie z trudnościami codziennej pracy z uczniami. Znając odpowiednie techniki pracy z ludźmi, potrafi zastosować wiedzę z komunikacji, negocjacji,

⁷ J. Penc, *Role i umiejętności menedżerskie. Sekrety sukcesu i kariery*, Warszawa 2005, s. 300–301.

⁸ J. Murphy, *Wykorzystaj potęgę podświadomości w pracy*, Poznań 2010, s. 14–16.

⁹ R. Hargrove, *Mistrzowski coaching*, Kraków 2006, s. 11–13.

etycznej manipulacji, perswazji czy coachingu – nie jest tak podatny na wypalenie zawodowe, ponieważ ma poczucie własnej wartości, skuteczności, potrafi zbudować swój autorytet, a sukcesy zawodowe określają jego pozycję społeczną. Jednym z elementów przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu jest kształcenie świątłych, odpowiedzialnych i przede wszystkim kompetentnych ludzi, a państwo powinno wspierać szkolnictwo wyższe w tych dążeniach.

JADWIGA SUCHMIEL

Nauczyciel akademicki w autobiografiach naukowych

An academic teacher in scientific autobiographies

The thing that helps to shape the scientific profile of an academic teacher are the scientific autobiographies, which deal with the life and creative activity of the scientific workers. The portrait of an academic teacher functions not only in the academic everyday life, but also in scientific autobiographies. In both cases, the understanding of an academic teacher is imprinted with a purely didactic function along with science and creativity. The belief that scientific autobiographies can be useful in shaping valuable attitudes through introduction to a scientific work climate was declared by authors such as: A.B. Dobrowolski, W.I. Beveridge, D. Watson, A. Matejko, S. Błachowski, H. Seyle, M. Siemieński, J. Koziński, W. Świętosławski, M. Łobocki, et al. However, there are scientists that present totally opposite attitudes, i.e. they deny the usefulness of scientific autobiographies in the recognition of the productive process of a researcher, e.g. the view of Kevin Dunbar that the analysis of scientific autobiographies constitutes “an obsolete method” of formulating rules that determine the findings.

Despite the reservations, it seems that autobiographies can still perform boosting functions in the process of effective didactic-scientific work by stimulating, motivating and creating a favorable climate.

Keywords: scientific autobiography, academic teacher

Wprowadzenie

Problematyka dotycząca nauczyciela akademickiego warunkująca jego twórcze aspiracje, motywacje, skuteczne działania tak w zakresie dydaktyki akademickiej, jak i nauki jest jednym z istotnych zagadnień interesujących środowisko

akademickie¹. W każdym bowiem środowisku społecznym obowiązujące i rozpowszechniane wartości decydują o określonych wzorach społeczno-zawodowych. Jednocześnie funkcjonujące wzory osobowe utrwalają określone wartości.

Także w środowisku naukowym sposoby organizowania działalności naukowo-badawczej i dydaktyczno-wychowawczej oraz zachowania pracowników nauki podlegają określonym wzorom. Stanowią one jeden z ważnych elementów systemu normatywnego, rzutującego na zachowania członków społeczności akademickiej, a upowszechnione – mogą stawać się trwałymi elementami kultury środowiska naukowego. Dzięki nim można posiadać orientację dotyczącą oczekiwań, a nawet wymagań stawianych pracownikom naukowo-dydaktycznym. Mogą być pozytywne w doskonaleniu samego siebie, w podejmowaniu działań nieustannie doskonalących określone umiejętności w obranej dyscyplinie naukowej, szczególnie tych pracowników nauki, którzy wnieśli swój wkład w rozwój określonych dyscyplin naukowych, tworzyli szkoły naukowe, byli organizatorami nauki i mieli wpływ na ogólny rozwój, szeroko rozumianej, kultury naukowej.

W środowiskach naukowych istnieje jednak pewne niebezpieczeństwo wpływu silnych indywidualności, które narzucają określone orientacje, kierunek badań, czy nawet określoną metodologię badań naukowych (jest to zjawisko szczególnie niekorzystne w odniesieniu do młodych pracowników nauki). W środowisku naukowym od dawna znana jest sytuacja, w której, jak pisał A. Matejko: „Twórczość uczniów zaczyna się nieraz od buntu wobec autorytetu, w cieniu którego dotąd się wychowywali”². Pochwałę, ale i tyranie autorytetu przedstawił m.in. Adam T. Troskoleński, podając z historii nauki przykłady hamującego wpływu autorytetu naukowego uczonych na rozwój nauk technicznych, którzy – na długi nieraz okres – blokowali rozwój nauki³. Aktualne nadal wydaje się stanowisko genialnego, angielskiego fizyka i chemika, jednego z największych dziewiętnastowiecznych uczonych, twórcy podstaw elektrochemii, Michała Faradaya (1791–1867), wygłoszone podczas odczytu w 1817 r. przed członkami City Philosophical Society: „Badacz powinien chętnie przyjmować każdą uwagę lub radę pomocną; orzec jednakże w końcu musi własnym sądem. [...] nie wolno mu do żadnej szkoły należeć, nie wolno w poglądach mieć mistrza”⁴.

Jednocześnie korzystnym niewątpliwie zjawiskiem może być kontakt bezpośredni lub pośredni (poprzez wytwory ich twórczości) z osobami, które mogą stanowić przykład **zachęcający do pracy twórczej, pobudzający ambicję**

¹ Zob. J. Suchmiel, *Funkcja autobiografii naukowych w kształtowaniu wzorów osobowych młodych pracowników nauki*, „Piotrkowskie Zbliżenia” 1994, nr 1/2, s. 53–61.

² A. Matejko, *Spoleczne warunki pracy twórczej*, Warszawa 1965, s. 188.

³ A.T. Troskoleński, *O twórczości. Piśmiennictwo naukowo-techniczne*, Warszawa 1982, s. 55–56, 60.

⁴ Tamże, s. 47.

twórczą i aspiracje, potrafią stwarzać klimat sprzyjający działalności naukowej – nie zniewalający, ale wyzwalający możliwości twórcze.

Wspomagający charakter w kształtowaniu sylwetki nauczyciela akademickiego mogą pełnić również m.in. **autobiografie naukowe** – traktujące o życiu i działalności pracowników nauki. Obraz nauczyciela akademickiego doświadczany jest przede wszystkim w codzienności akademickiej, ale jest również zawarty w naukowych autobiografiach. W obu przypadkach w rozumienie nauczyciela akademickiego wpisuje się, oprócz funkcji czysto dydaktycznej – także nauka, twórczość.

Przekonanie, że autobiografie naukowe mogą być pomocne w kształtowaniu wartościowych postaw poprzez umiejętne wprowadzanie w klimat pracy naukowej, wyrażało wielu autorów, np. A.B. Dobrowolski, W.I. Beveridge, D. Watson, A. Matejko, S. Błachowski, H. Seyle, M. Siemieński, J. Koziński, W. Świętosławski.

William Ian Beardmore Beveridge (1908-) w *Sztuce badań naukowych*, zachęcając do studiowania autobiografii naukowych i życiorysów, pisał: „Naukowiec **wzbogaca** swe życie i **rozumienie nauki** przez czytanie biografii i dzieł wielkich uczonych. Inspiracja pochodząca z tego źródła dała wielu młodym wizję, którą hodowali przez całe swoje życie” [podkr. – J.S.]⁵.

Mieczysław Kreutz w pracy *Kształcenie charakteru* argumentował potrzebę wspierania własnego rozwoju przez rozczytywanie się w pracach o charakterze pamiętnikarsko-biograficznym: „polecam bardzo lekturę biografii, pamiętników i wspomnień. Biografie uczonych [...] mogą dodatkowo zaważyć na naszym życiu [...] zmuszają do naśladowania, poddają pewne plany życiowe, obudzają pragnienia”⁶.

Niemal o każdej pracy o charakterze autobiograficznych wspomnień naukowych można powiedzieć to, co napisał Eugeniusz Domański we *Wstępie do Sztuki badań naukowych* W.I. Beveridge’a: „Książka tchnie czarem nauki i wiary w potęgę umysłu człowieka, nie tylko pobudza i ożywia myśli, lecz również umie pocieszać i przynosić otuchę w chwilach trudności i zwątpienia”⁷.

Liczne autobiografie naukowe są udziałem naukowców na całym świecie. Polskie autobiografie naukowe, jak na ogół wiadomo, wiążą się z inicjatywą Antoniego Bolesława Dobrowolskiego (1872–1954), geofizyka, humanisty i pedagoga, który zainicjował na łamach „Nauki Polskiej” ich pisanie i publikowanie. W tekście *O pilnej potrzebie wychowania umysłowego w Polsce*⁸ wyszedł z propozycją rozpoczęcia, rozłożonych w czasie, długofalowych badań, których

⁵ W.I. Beveridge, *Sztuka badań naukowych*, Warszawa 1963, s. 20.

⁶ M. Kreutz, *Kształcenie charakteru*, Warszawa 1946, s. 80, 82.

⁷ W.I. Beveridge, *Sztuka badań naukowych...*, s. 12.

⁸ A.B. Dobrowolski, *O pilnej potrzebie wychowania umysłowego w Polsce*, „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój” 1918, t. I, s. 489–502.

zasadniczym celem byłoby „wyśledzanie narodzin, rozwoju i dojrzwania myśli jednostek twórczych: odkrywców i wynalazców we wszelkich życia ludzkiego dziedzinach”⁹.

Zwrócił uwagę na, jego zdaniem, najważniejszy obszar działalności pracownika nauki, jakim jest praca twórcza. Uważał, że wszystko, co wiąże się z problematyką twórczości, może być poddane analizie tak, aby można byłoby dostrzec pewne ogólne uwarunkowania. Zauważyć należy, że inicjatywa polskich autobiografii naukowych miała miejsce w okresie, który do dzisiaj jest uznany za wyjątkowo twórczy naukowo; nauka dwudziestolecia międzywojennego – to okres powstania znanych do dzisiaj szkół naukowych, do dzisiaj cytowanych autorów cenionych prac w wielu dyscyplinach. Adam Pawłowski na łamach „Forum Akademickiego” z r. 2011 podsumował tę, na ogół zgodną, opinię: „Z perspektywy kilku dziesięcioleci należy niestety stwierdzić, że nauka polska nigdy już nie powtórzyła tych osiągnięć”¹⁰.

Redakcja „Nauki Polskiej” zwróciła się z apelem do wybitnych pracowników nauki o napisanie anonimowych wspomnień autobiograficznych, które zawierałyby wyznania na temat całej twórczej drogi ich życia. I tak od r. 1927 w „Nauce Polskiej” rozpoczęto druk wypowiedzi pod nazwą: *W sprawie badania, genezy i rozwoju twórczości naukowej*. Teksty obejmowały, oprócz materiałów autobiograficznych, także cykl artykułów na temat twórczości. W cyklu tym znalazły się m.in. artykuły: Zygmunta L. Zaleskiego *Rola wyobraźni w twórczości naukowej* (1927, t. VI, s. 1–23), Zygmunta Mysłakowskiego *Wychowanie pracownika naukowego* (1927, t. VI, s. 24–48), Stefana Blachowskiego *Zagadnienia twórczości naukowej* (1928, t. II, s. 1–67). Sam A.B. Dobrowolski odpowiedział czynnie na swoją propozycję, publikując w 1928 r. na łamach „Nauki Polskiej” autobiografię pt. *Mój „życiorys naukowy” przez ABD*¹¹. Druk autobiografii przejął „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” nadal publikując wypowiedzi o charakterze autobiograficznym wybitnych pracowników nauki i w ten sposób nieprzerwanie w dalszym ciągu popularyzuje się, upowszechnia wzory osobowe w środowiskach akademickich¹².

⁹ Tamże, s. 498.

¹⁰ A. Pawłowski, *O nauce, reformie i cudach*, cz. I, „Forum Akademickie” 2011, kwiecień, s. 30.

¹¹ *Mój „życiorys naukowy” przez ABD*, „Nauka Polska...” 1928, t. IX, s. 68–216 (zwraca uwagę fakt, że pierwsze teksty autobiograficzne były tekstami anonimowymi, sygnowane tylko inicjałami autora).

¹² Autorami autobiografii naukowych publikowanych na łamach czasopisma „Nauka Polska...” oraz „KHNiT” są m.in.: Tadeusz Bilikiewicz, Tadeusz Czeżowski, Wiktor Dega, Jan Drewnowski, Wilhelmina Iwanowska, Janusz Lech Jakubowski, Zofia Jerzmanowska, Tadeusz Kielanowski, Tadeusz Krwawicz, Kazimierz Kuratowski, Stanisław Marian Leszczycki, Stanisław Lorentz, Henryk Mierzecki, Eugeniusz Rybka, Ryszard Manteuffel-Szoego, Władysław Tatarkiewicz, J. Konorski, Tadeusz Bilikiewicz, Tadeusz Kielanowski, K. Rowiński, A. Żabko-Popowicz, Karol Górski.

A.B. Dobrowolski wskazywał dwa sposoby badania myśli twórczej jednostki: jeden sposób, „zewnątrzny, pośredni” – tj. analizę wytworów oraz drugi sposób, „sposób wewnętrzny, bezpośredni”, czyli badanie bezpośrednich relacji samego twórcy o powstaniu, rozwoju i dojrzewaniu myśli twórczej, o okolicznościach i różnorodnych uwarunkowaniach jej powstawania. Uważał, że nieodzownym warunkiem badań nad twórczością jest po prostu uzyskanie odpowiednich danych „z pierwszej ręki”, co wymaga, aby twórcy sami o sobie zaczęli mówić: **„jak oni to robią”**¹³.

Zwrócił się z apelem do ludzi nauki:

Niech wszyscy ci, co przekształcają, ulepszają, odkrywają, wynajdują, słowem wszyscy twórcy oryginalni w nauce, w technice, w sztuce, w życiu nie tylko **dają znać światu o myśli swej twórczej wynikach**, lecz jednocześnie niech ogłaszają jej „biografię”: notatki empiryczne, któreby zawierały w porządku chronologicznym dane o narodzinach ich myśli, o jej rozwoju i dojrzewaniu zarówno, jak o wszystkim, **co do procesu twórczego, tak lub owak, się przyczyniło** [podkr. – J.S.]¹⁴.

Powracając po niemal stu latach do apelu A.B. Dobrowolskiego, można poprzez analizę dokumentów, jakimi są autobiografie naukowe, wskazać na najważniejsze czynniki warunkujące twórcze działania, czyli podjąć próbę rozpoznania „co do procesu twórczego, tak lub owak, się przyczyniło” i czy nadal jest przydatne w warunkach „społeczeństwa sieci”¹⁵.

Aktualnie pojawiają się jednak sugestie prezentujące odmienne stanowisko, tzn. negujące przydatność autobiografii naukowych w rozpoznawaniu procesu twórczego badacza, gdyż „ustąpiły pola nowoczesnym, socjologicznym modelom analiz naukowców, statystykom komputerowym”¹⁶, czy według Kevina Dunbara, że „analiza autobiografii uczonych jest już przestarzałą metodą”¹⁷, aby przy jej pomocy sformułować prawa, które decydują o odkryciach.

Przy tych zastrzeżeniach wydaje się jednak, że wartością autobiografii jest fakt, że nadal mogą pełnić funkcję wspomagającą proces twórczy przez stymulowanie, motywowanie, stwarzanie właściwego klimatu itp., czyli stanowić sprzyjające okoliczności do wzbudzania i pogłębiania motywacji do pracy twórczej, która jest także wpisana w liczne powinności nauczyciela akademickiego. Szczególnie, jeśli weźmie się pod uwagę wyniki badań, z których wynika, że nie tylko inteligencja jest warunkiem twórczości, ale niezwykle istotnym czynnikiem w pracy jest motywacja i emocje. Mimo że bezpośrednim czynnikiem warun-

¹³ A.B. Dobrowolski, *O pilnej potrzebie wychowania umysłowego...*, s. 499.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Zwrot za: M. Castelles, *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2008.

¹⁶ P. Waszak, *Ideat uczonego*, „Forum Akademickie” 2009, nr 12.

¹⁷ Za: <http://pl.shvoong.com/exact-sciences> [data dostępu: 8.05.2011].

kującym twórczość są procesy poznawcze, czyli są warunkiem koniecznym, to jednak niewystarczający warunek działania twórczego. Czynniki motywacyjne i emocjonalne pełnią bardzo ważną rolę, gdyż są tymi, które mogą procesy twórcze inicjować, zaburzać lub nawet skutecznie blokować.

Edward Nęcka poddając analizie rolę motywacji w procesie twórczości wskazał na następującą zależność: „emocje nie tylko wpływają na przebieg procesu twórczego, ale też stanowią jego istotną część składową. Pełnią bowiem funkcje motywujące i pobudzające, a także quasi-poznawcze, polegające na sterowaniu procesem twórczym”¹⁸.

Na jeszcze jedną wartość autobiografii wskazał Józef Kozielecki (1936-), twórca teorii transgresji, mianowicie pracując nad własną, napisał: „zauważyłem jako psycholog, że autobiografia odgrywa ogromną rolę w samopoznaniu i w wiedzy o innych ludziach [...] Autobiografia rozwinęła mnie jako osobę”¹⁹.

Cechy osobowe nauczyciela akademickiego w autobiografiach, czyli „co do procesu twórczego, tak lub owak, się przyczyniło”

Sylwetki nauczycieli akademickich, jakie wyłaniają się z autobiografii naukowych oraz z licznych wypowiedzi o charakterze autobiograficznym, to osoby, które łączyły pracę dydaktyczną z naukową, ale ceniąc, poświęcając się, można powiedzieć, gorliwiej pracy naukowej. Można u nich wyodrębnić pewną grupę charakterystycznych cech, które, jak pisał A.B. Dobrowolski, „tak czy owak przyczyniają się do procesu twórczego”, a do których można zaliczyć przede wszystkim: zapał do pracy, zainteresowanie, zdolność do długotrwałej, wytężonej pracy (pracowitość), nawet mimo niekiedy braku satysfakcjonujących wyników, pozytywne emocje w stosunku do przedmiotu swojej pracy, „obcowanie” z pozytywnymi wzorami osób żyjących lub z ich dziełami, czyli potrafili wzbudzać i utrzymywać w wysokim stopniu motywację do pracy twórczej. Ich wypowiedzi, mające swoje źródło w osobistych doświadczeniach, ich wyznania i opinie jako tych, którzy wnieśli swój niezaprzeczalny wkład do nauki dla wielu pracowników nauki, szczególnie młodych, mogą mieć wartość motywującą, wyzwalającą i podtrzymującą potencjał twórczy. Wyniki bowiem ich pracy naukowej, osiągnięcia i sukces, potwierdzające głoszone poglądy, czynią je **wiarygodnymi**.

¹⁸ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 77.

¹⁹ J. Kozielecki, *Moje wzloty i upadki. Autobiografia z psychologią w tle*, Sopot 2010, s. 213, 214.

„Obcowanie” z pozytywnymi wzorami (osób żyjących lub z ich dziełami)

Już jeden z wcześniejszych tekstów, mianowicie *O wychowaniu królewicza. Traktat humanistyczno-pedagogiczny z roku 1502*, opublikowany w przekładzie A. Danysza w 1921 roku zwraca uwagę, że w wielu działaniach podejmowanych w celu wychowania syna królewskiego przewidywano i takie, które miały przedstawiać wzory osobowe: „przez podawanie charakterów literackich, jako wzorów do naśladowania, ma nauczyciel zachęcać królewicza do cnoty”²⁰.

Jak przekazał również A. Danysz w *Studiach z dziejów wychowania*, dla francuskiego pisarza, filozofa – humanisty Michaela Montaigne’a (1533–1593), szczególnie ważne wydało się tzw. historyczne obcowanie, tj. „poznawanie charakterów historycznych osobistości, które stają się równie pouczające, jak obcowanie z osobistościami żyjącymi”²¹.

Myśl ta wyrażana jest nadal w nowszych pracach, np. z okresu międzywojennego; w tekście z 1937 r. w „Nauce Polskiej” socjolog, metodolog nauk społecznych Stanisław Ossowski (1897–1963), prof. Uniwersytetu Łódzkiego i Warszawskiego, do czynników kształtujących postawy względem nauki zaliczył przede wszystkim wzory osobowe wytworzone w środowisku akademickim²².

Mieczysław Kreutz (1893–1971) psycholog i filozof, profesor Uniwersytetów we Lwowie, Wrocławiu i Warszawie w pracy *Kształcenie charakteru* z 1946 r. zalecał w pracy nad charakterem czytanie budujących lektur, dzieł literackich, biograficznych, życiorysów²³.

Prof. filologii klasycznej na Uniwersytetach we Lwowie i w Krakowie, członek PAU i PAN, Tadeusz Sinko (1877–1966) przekazał autentyczny przykład rozczytania się w *Życiorysach* Plutarcha przez Józefa Wybickiego, polskiego patrioty, autora pieśni *Jeszcze Polska nie zginęła*, i pod ich wpływem świadomego kształtowania własnej osobowości. J. Wybicki za namową ks. Wulfersa, ówczesnego dyrektora Biblioteki Załuskich, kiedy przeczytał dzieło Plutarcha, napisał:

dał mi dzieło Plutarcha i przyrzekł, że je wraz ze mną czytać i rozbierać będzie. Po kilkudziesięciu lekcjach też wstrzymać nie mogłem, iż mi cnoty tak wielkich ludzi aż dotąd tajne były. Wyprosiłem sobie na nocne czytanie, co się przez dzień nie odczytało i już odtąd nie żyłem, tylko Arystydesem, Sokratesem, [...] Fabrycjuszem itd. Dzieło z jego rąk otrzymane rzuciło pierwsze nasienie prawdziwej moralności i cnoty obywatelskiej w duszę moją. Z tych wielkich wzorów

²⁰ A. Danysz, *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921, s. 19.

²¹ Tamże, s. 25.

²² S. Ossowski, *Nauki humanistyczne a ideologia społeczna*, „Nauka Polska...” 1937, t. XXII, s. 1–24.

²³ M. Kreutz, *Kształcenie charakteru...*, s. 76–87.

pewne sobie w życiu prywatnym i publicznym założywszy prawidła, nigdy aż dotąd od nich nie odbiegłem²⁴.

Prof. Andrzej Nowicki (1919-), filozof kultury, historyk filozofii, prof. Uniwersytetów w Warszawie, Wrocławiu i Łodzi, w swojej pracy *Nauczyciele* z 1981 r. wyznał, że gdy sam został nauczycielem, i kiedy chciał tę pracę wykonywać dobrze, wówczas praca innych wybitnych pracowników nauki stawała się wzorem, który warto było naśladować²⁵.

Zdolność do długotrwałej, wytężonej pracy, pasja, zainteresowanie, mimo niekiedy niepowodzeń, porażek i trudnych warunków

Hans Seyle (1907–1982), lekarz, zasłużony w badaniach nad stresem, który zjawisko stresu wprowadził do obiegu języka nie tylko naukowego, ale i potocznego, pisząc o swoim naukowym życiu, wskazywał na rytm pracy, którego cechą od wczesnej młodości było zainteresowanie i ogromna, nieprzerwana pracowitość:

Kiedy w wieku osiemnastu lat wstąpiłem na akademię medyczną, byłem tak zafascynowany możliwościami badań nad życiem i chorobą, że wstawałem codziennie o czwartej rano, by prowadzić prace badawcze w naszym ogrodzie z bardzo małymi przerwami do około szóstej wieczór [...] Obecnie, mając lat 67, nadal wstaję o czwartej albo o piątej rano i z bardzo krótkimi przerwami pracuję do szóstej po południu. Nadal jestem całkowicie szczęśliwy prowadząc tego rodzaju tryb życia. Jedynym ustępstwem, jakie zrobiłem na rzecz walki z fizycznym załamaniem się spowodowanym starością jest, jak dotąd, wygospodarowanie jednej godziny w ciągu dnia, którą spędzam na pływaniu albo przejażdżce rowerowej o piątej rano wokół terenów uniwersyteckich, dla utrzymania w dobrej formie²⁶.

Wytężona pięćdziesięcioletnia praca przyniosła wyniki, ale H. Seyle nie doczekał się satysfakcjonującej nagrody, gdyż dziesięciokrotnie nominowany do Nagrody Nobla przeżywał rozczarowanie, ponieważ nigdy tej nagrody nie otrzymał.

Wspomniany już Mieczysław Kreutz wyznał: „Jednak nie zawsze i nie od razu praca daje dobre wyniki, często napotykaemy na ogromne trudności i przeszkody ze strony innych; często zamiast zadowolenia zbieramy rozczarowania i przykrości [...] Wtedy potrzebna jest zachęta, bo nie wielu jest takich, dla których trudności są największym bodźcem do wzmożenia wysiłków”²⁷.

²⁴ T. Sinko, *Literatura grecka*, Kraków 1951, t. III, cz. II, s. 255.

²⁵ A. Nowicki, *Nauczyciele*, Lublin 1981.

²⁶ H. Seyle, *Stres okiełznany*, Warszawa 1977, s. 93.

²⁷ M. Kreutz, *Kształcenie charakteru...*, s. 76–77.

Charakterystyczne w tej kwestii są słowa Williama Thomsona (lorda Kelvina; 1824–1907), wybitnego angielskiego fizyka i matematyka, które oddają trud pracy naukowej i towarzyszące jej nierzadko porażki: „Można określić jednym wyrazem większość gorliwych wysiłków, które wytrwale podejmowałem przez 55 lat dla postępu nauki, a wyrazem tym jest – niepowodzenie”²⁸. Charakterystyczny jest również w tym względzie tytuł autobiografii z 2010 r. wspomnianego już Józefa Kozielskiego *Moje wzloty i upadki*.

Stanisław Marian Leszczycki (1907–1996), prof. geografii Uniwersytetów Jagiellońskiego i Warszawskiego, w swojej autobiografii naukowej napisał, iż doświadczył wielu porażek, że wiele lat czekał na ukazanie się drukiem pracy habilitacyjnej; porażką zakończyło się przedstawienie pracy habilitacyjnej w 1937, książka napisana ponownie po wojnie, doczekała się druku po ponad pięćdziesięciu latach. Jednak niepowodzenia nie umniejszały jego pasji badawczej i dał temu wyraz nawet w trudnych okolicznościach wojennych: „głęboko tkwiły we mnie problemy planowania przestrzennego, świadczy fakt, że kiedy zostałem aresztowany w 1939 r. w tak zwanej Sonderaktion Krakau razem z licznymi naukowcami UJ, w więzieniu we Wrocławiu wygłosiłem w jednej z cel wykład o planowaniu regionalnym”²⁹.

Podobny przykład pasji badawczej w skrajnie trudnych warunkach można zauważyć u Łucji Charewiczowej (1897–1943), autorki licznych prac naukowych związanych z przeszłością Lwowa (pierwsza „kobieca” habilitacja z historii w Uniwersytecie we Lwowie w r. 1937). Kiedy przebywała w obozie w Auschwitz, jej słuchaczkami były współwięźniarki, a salą wykładową miejsce wokół śmietnika, pełnego insektów, wydającego okropny fetor i dlatego omijanego przez służbę obozową. Nawet w tak tragicznych warunkach nadal przy każdej nadarzającej się okazji „wykładała”: „Ł. Charewiczowa opowiadała pięknie o ukochanym przez siebie Lwowie, o jego wielkiej przeszłości. Ciemne jej oczy płonęły, zapal udzielał się słuchaczkom”³⁰.

Wypowiedzi autobiograficzne wskazują, mimo trudności i przeszkód, na takie cechy ludzi nauki, jak wytrwałość i niczym niezachwiana wiara w słuszną realizację zamierzonego celu – jak to określił współodkrywca struktury DNA, noblista z 1962 r., James D. Watson – „na ten «prawdziwy duch przygody», gdzie [...] nierzadko towarzyszyło przekonanie, że prawda po odkryciu musi okazać się jednocześnie i prostą i piękną”. Sam pragnął też innym wskazać trudy poznania naukowego i jednocześnie zachęcić do ich przewycięzania. J.D. Watson w swojej pracy autobiograficznej *Podwójna spirala* przedstawiając wydarzenia prowadzące do odkrycia naukowego wyznał: „Myśl o tym, że będę musiał napisać tę książkę,

²⁸ W.I. Beveridge, *Sztuka badań naukowych...*, s. 163.

²⁹ Stanisław Marian Leszczycki (8 maj 1907–17 czerwiec 1996), „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1991, z. 3, s. 1–54.

³⁰ Zob. J. Suchmiel, *Łucja Charewiczowa 1897–1943. Życie i dzieło*, Częstochowa 2001.

towarzyszyła mi właściwie od chwili wykrycia podwójnej spirali”³¹. Dodać tylko można, że trud autora nie był daremny, gdyż ta autobiograficzna książka jest bardzo chętnie czytana; przetłumaczona na kilkadziesiąt języków, w tym również polski, osiągnęła łączny nakład przekraczający ponad 20 milionów egzemplarzy.

Pozytywne emocje w stosunku do przedmiotu swojej pracy, zainteresowanie

Wspomniany już inicjator idei polskich autobiografii naukowych Antoni B. Dobrowolski wyznał: „Nie umiałem już robić roboty, do której bym się choć trochę nie «pałił», nie przejmując się tym, co robię [...] By móc po prostu wytrwać w swej pracy codziennej, zmuszony byłem znaleźć w niej samej coś interesującego, zrobić ją samą interesującą – tak, iżbym mógł ją **polubić**, inaczej bym w niej nie wytrzymał” [podkr. – J.S.]³².

O stymulującej i niezwykle silnej roli uczucia w pracy nad rozprawą *Czy rozwój sztuk i nauk przyczynił się do skażenia, czy oczyszczenia obyczajów*, filozof i pedagog Jan Jakub Rousseau (1712–1778) może w nieco ekstatyczny sposób pisał w swoich *Wyznaniach*:

W chwili, gdym czytał te słowa [tzn. gdy natrafił na tytuł rozprawy konkursowej, nad którą pracował – J.S.] ujrzałem przed oczyma inny świat, stałem się innym człowiekiem. Uczucia moje wzbiły się z niepojętą chyżością do tronu moich myśli. Wszystkie małe namiętności ucichły, zdławione entuzjazmem prawdy, wolności, cnoty: co zaś najbardziej zdumiewające, to iż owo wrzenie utrzymało się w mym sercu przez więcej niż cztery lub pięć lat w tak wysokim napięciu, jakie nigdy może nie istniało w sercu żadnego człowieka³³.

Na wagę emocji towarzyszących funkcjom czysto intelektualnym w procesie działalności twórczej zwracał uwagę z pozycji psychologa Józef Koziński: „Niewiele jednak osiągnie w nauce ktoś, kto zajmuje się problemami, które nie wywołują uczuć poznawczych i estetycznych, które nie są intelektualną przygodą. Osobiście nie byłbym zdolny ślęczyć nad jakimkolwiek problemem bez pobudzenie emocjonalnego i zaciekawienia”³⁴.

Stefan Błachowski (1899–1962), psycholog, prof. Uniwersytetu Poznańskiego, zajmując się m.in. analizą wyobraźni, twórczości i czynnikami, które je warunkują wyznał: „Trudno wyobrazić sobie jakąkolwiek pracę naukową, dokonaną

³¹ J.D. Watson, *Podwójna spirala*, Warszawa 1975, s. 7.

³² A.B. Dobrowolski, *Mój „życiorys naukowy”...*, s. 170.

³³ J.J. Rousseau, *Wyznania*, Warszawa 1956, s. 97.

³⁴ J. Koziński, *Nauka i osobowość*, Warszawa 1979, s. 31.

z obojętnością. [...] Przeciwnie, przyjąć należy, że pracy tej towarzyszyć musi zainteresowanie, spotęgowane niejednokrotnie do najwyższego napięcia”³⁵.

Trafność takiego wyznania potwierdzają liczne wypowiedzi ludzi nauki, podkreślających, że same uzdolnienia nie wystarczają do osiągnięcia sukcesów w nauce. Konieczne jest także wyraźne zainteresowanie przedmiotem badań i silna motywacja, gdyż, jak zauważał M. Siemieński, nie zdarzyło się nigdy, by wielkie myśli powstały w głowie człowieka, który jest obojętny w stosunku do przedmiotu swej pracy³⁶.

Podsumowanie

Analiza autobiografii naukowych wybitnych pracowników nauki pozwala wskazać na kilka aspektów, mianowicie:

– Autobiografie naukowe przedstawiają obraz nauczyciela akademickiego jako osoby poświęcającej się głównie **nauce** i w działalności naukowej odnajdującej „spełnienie się”.

Naukowa działalność „przypada” na większą część wspomnień autobiograficznych. Wynika to z wielowiekowej tradycji, traktującej naukę jako najważniejsze posłannictwo uniwersytetu, z rozumieniu idei uniwersytetu, etosu nauki, pojmowaniu nauki w kategoriach patriotycznych, służby społecznej, obowiązku moralnego.

– Natomiast **dydaktyka** jest traktowana jako ważne zadaniem każdej szkoły wyższej i wpisana również w obowiązki nauczyciela akademickiego. Jednak nie tylko zajmuje objętościowo mniejszą część autobiografii, ale jest traktowana wręcz sprawozdawczo, marginalnie, niekiedy jako obowiązek wręcz przeszkadzający w pracy naukowej. Zadania pracowników nauki czytelne na kartach autobiograficznych są traktowane w kategoriach badania naukowego.

Przywołać można w tym momencie główną myśl teoretyczno-filozoficzną jednego z przedstawicieli nauki dwudziestolecia międzywojennego Kazimierza Twardowskiego, wyrażoną w *Dostojeństwie Uniwersytetu*³⁷, która przekładała się na traktowanie działań ludzi nauki również w aspektach pedagogicznych, ale dopiero i tylko jako następstwo idei uprawiania nauki. K. Twardowski traktował nauczyciela akademickiego przede wszystkim przez pryzmat codziennego obowiązku badań naukowych. Nauczyciel akademicki miał dopełniać idee uniwersy-

³⁵ S. Błachowski, *Zagadnienie twórczości naukowej*, „Nauka Polska...” 1928, t. IX, s. 57.

³⁶ M. Siemieński, *Psychologiczne i społeczne uwarunkowania procesu uczenia się w szkole wyższej*, Kraków 1960.

³⁷ K. Twardowski, *Dostojeństwo Uniwersytetu*, Poznań 1933. Zob. także: J. Suchmiel, „Dostojeństwo Uniwersytetu...” *kategoria zapomniana*, [w:] *Edukacja akademicka wobec prawdy*, red. A. Murawska, I. Kość, Szczecin 2010, s. 67–74.

tetu „rozgłaszając je słowem”³⁸, słowem mówionym i drukowanym, z zachowaniem rzetelności nie tylko w badaniach, ale i w ich upowszechnianiu. Za znamiennej wypowiedź oddającą stosunek do dydaktyki można uznać słowa Józefa Kozieleckiego, który w wyznaniach autobiograficznych z 2010 r. sam o sobie napisał:

poza tym, że jestem uczonym, jestem także belfrem i moim niezbywalnym zadaniem jest prowadzenie zajęć. [...] Mimo, że stosuję nowe metody, takie jak nauczanie problemowe, zespoły studenckie, zajęcia autorskie, gry dydaktyczne, nie udaje mi się unikać nudy, monotonii i szablonowości. [...] Edukacja to sztuka, którą opanowali nieliczni³⁹.

– Twórczości ludzi nauki towarzyszą **pozytywne emocje**. Na wartość emocji sprzyjających twórczości, na ich „ułatwiający” wpływ zwraca uwagę szczególnie Edward Nęcka⁴⁰. Tomasz Kocowski nazwał emocje tego typu **filokreatywnymi**.

Według T. Kocowskiego emocje filokreatywne sprzyjają pracy twórczej, stymulują twórczą aktywność, przyczyniają się do powstawania nowych pomysłów, natomiast emocjom negatywnym w zasadzie nie przypisuje się właściwości filokreatywnych, mają przeważnie działanie zakłócające prawdopodobnie ze względu na specyficzny wpływ znaku emocji na procesy poznawcze. Emocje pozytywne związane są z funkcjami umysłu na wyższym poziomie abstrakcji i przyczyniają się do większej kreatywności. Do emocji filokreatywnych zaliczył T. Kocowski również, można powiedzieć, że „zwyczajne” zaciekawienie: „zaciekawienie jako stan emocjonalny sprzyja procesom twórczym, a ciekawość poznawcza jest charakterystycznym wyposażeniem twórczym jednostki”⁴¹.

– Z autobiografii naukowych jawi się obraz nauczyciela akademickiego, który w codzienności nie jest wolny od porażek, niepowodzeń, napotykający na swej drodze **trudności, bariery, przeszkody**. Ale którego równocześnie cechuje

³⁸ Dzisiaj natomiast, jak wynika z wypowiedzi niektórych pedagogów, uczelnie zainteresowane są dydaktyką i niekiedy nakładane liczne obowiązki dydaktyczne i organizacyjne są realną przeszkodą w „uprawianiu” nauki. Mogą powodować, że nauczyciel akademicki nierzadko „szmocząc się” między problematyką badawczą a zajęciami ze studentami – wybiera zajęcia (s. 16). Ponadto, jak wskazuje na to praktyka codzienności akademickiej „jest angażowany do koleżeńskich prac, opracowuje projekty, plany, ma coraz więcej zajęć. Nadmiar dydaktyki spycha jego zainteresowania naukowe na bliżej nieokreślone «kiedyś» [...]. Zanurzony w wielości działań, uśpiony rozlicznymi zaproszeniami nadsyłanymi przez organizatorów konferencji, rozmienia się na drobne” (s. 14). Towarzyszy temu przeświadczenie, że mieści się „w określonych kanonach ról społecznych nauczyciela akademickiego” (s. 16). I jeszcze jedna wypowiedź: „Ujęci, uwiedzeni dydaktyką, zaniedbujemy naukowy aspekt pracy na uczelni i nie wykazujemy dbałości o własny rozwój naukowy” (s. 17). Wypowiedzi za: R. Wawrzyniak-Beszterda, *Co to znaczy być pedagogiem akademickim dzisiaj? Dyskusja panelowa młodych pedagogów*, „Rocznik Pedagogiczny” 2007, t. 30, s. 9–20.

³⁹ J. Kozielecki, *Moje wzloty i upadki...*, s. 162, 163.

⁴⁰ E. Nęcka, *Psychologia twórczości...*, s. 79–81.

⁴¹ T. Kocowski, *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, red. H. Sękowska i A. Tokarz, Kraków 1991, s. 9–35, 94.

wytrwałość, siła woli, pracowitość, niezachwiana wiara w słuszność idei pracy badawczej.

– Autobiografie naukowe przez swą niezaprzeczną **wiarygodność** mogą być jednym z czynników wspierających aktywność twórczą. Można przywołać pewne zasady zawarte w prakseologii, które mogą mieć wartość uzasadniającą potrzebę korzystania z doświadczeń osobistych, jednostkowych. Tadeusz Kotarbiński analizując problematykę sprawnego działania w aspekcie jego przygotowania, sformułował zasadę, że człowiek może być **przysposobiony** do przyszłego działania także i przez to, że się „w nim wzbudza **chęć** do takiego działania”⁴².

Można przywołać stanowisko Wojciecha Świątosławskiego z 1960 r., wyrażone w pracy *Obowiązki kierowników zespołów naukowych*⁴³, które do dzisiaj nie straciło na aktualności. Poddając szczegółowej analizie obowiązki przełożonych zakładów, katedr, instytutów itp. Świątosławski podkreślał, że powinni oni podejmować przede wszystkim **działania zachęcające** pracowników nauki do pracy związanej z wysiłkiem twórczym. W owym „zachęcaniu” dostrzegał istotę funkcji kierownika zespołu naukowego, który tak w trakcie zebrań naukowych, jak i podczas indywidualnych rozmów z poszczególnymi pracownikami nie powinien ominąć żadnej okazji, sposobności, aby „pobudzać do wysiłku twórczego”⁴⁴.

Przy różnych, wysuwanych aktualnie zastrzeżeniach w odniesieniu do autobiografii, wydaje się, że nadal mogą pełnić funkcję wspomagającą proces efektywnej pracy nauczyciela akademickiego przez stymulowanie, motywowanie, stwarzanie właściwego klimatu itp., czyli stanowić sprzyjające okoliczności do wzbudzenia i pogłębiania motywacji, która niemal nieustannie wymaga stymulacji.

Model nauczyciela akademickiego zmienia się, gdyż diametralnie szybko zmieniają się oczekiwania i warunki, w jakich współcześnie funkcjonuje nauczyciel akademicki. Jest przede wszystkim członkiem – jak nazywa współczesną rzeczywistość Manuel Castells – „społeczeństwa sieci”. Doświadcza wszystkich dobrodziejstw i zagrożeń ery elektronicznej, stoi przed licznymi, nowymi wyzwaniami. I mimo, że czasy wielkich mistrzów, jak się wydaje przemijają, spychane m.in. przez traktowanie uczelni jako nowoczesnej instytucji regulowanej zasadami ekonomicznymi, ukierunkowanej na utylitarny aspekt pracy twórczej i kształcenia, to nadal źródłem oferowanej studentom wiedzy jest nauka, a więc zalety umysłu oraz cechy osobowe ludzi nauki i okoliczności jej uprawiania, **czyli „co do procesu twórczego, tak lub owak, się przyczynia”** mają niezmiennie, tak jak dotychczas, istotne znaczenie. Można tylko dodać, że do czynników „tak lub

⁴² T. Kotarbiński, *Walory dobrego planu*, „Nauka Polska” 1961, nr 1, s. 47.

⁴³ W. Świątosławski, *Obowiązki kierowników zespołów naukowych*, „Nauka Polska” 1960, nr 3, s. 127–145.

⁴⁴ Tamże, s. 133. Na „brak atmosfery pobudzającej do pracy naukowej” zwracają niekiedy dzisiaj uwagę pracownicy nauki. Zob. szerzej: R. Wawrzyniak-Beszterda, *Co to znaczy być pedagogiem akademickim dzisiaj?*..., s. 9–20.

owak” przyczyniających się do procesu twórczego należy aktualnie w ogromnym stopniu również „wszechobecne” środowisko elektroniczne.

U progu XXI wieku model nauczyciela akademickiego przebijający z zapisów autobiograficznych jest faktycznie nie zbyt wprawdzie odległą, ale jednak przeszłością. Aktualnie badania naukowe mają przede wszystkim wartość ekonomiczną, a wiele uczelni od nauczycieli akademickich oczekuje w wysokim stopniu sprawności dydaktyczno-informatycznej. Wydaje się jednak, że autobiografie naukowe nadal mogą pełnić funkcję wspomagającą proces kształtowania wartościowych postaw nauczyciela akademickiego. Mimo że trudno jest u progu XXI wieku odpowiedzieć na postawione przez Romana Króla pytanie: „jaki powinien być nauczyciel akademicki jako prekursor i moderator społeczeństwa wiedzy, aby **sprostą wymogom przygotowania studenta do wyzwań przyszłości, których nie jesteśmy w stanie sobie wyobrazić?**” [podkr. – J.S.]⁴⁵.

⁴⁵ R. Król, *Być nauczycielem akademickim*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego” nr 36, Seria Pedagogiczna, Pedagogika i Psychologia 3, red. J. Szempruch, 2006, s. 156.

MARIYA SHVED

Антропологічний вимір навчально-виховного процесу вищої школи

Anthropological dimension of the educational process of the high school

The article dwells on the contemporary tendencies of development of high education, the peculiarities of its reformation in Ukraine and requirements to a high school teacher training in the context of contemporary social development. We analysed the main scientific works on contemporary training of high school teachers, according to which the education should become the most significant sphere of life. We ascertained that the teacher should be a person with innovative culture, innovative type of thinking, capability and ability to innovative activity, that is to say, a self-sufficient person.

The important mark in the development of high education in Ukraine is entering to the European area of high education, the main idea of which is to train students of high educational establishments to become active members of the democratic society. It is determined that the priority strategic task of the society, according to forecasts of European specialists, lies in the determination of the sense of education as a specific form of socialization.

Keywords: reformation of the high education, the preparation of the teacher of the high school, anthropological approach, anthropocentric preparation

Нові складні завдання, що постали перед вітчизняною системою вищої освіти у новому тисячолітті, і насамперед, прийняте на державному рівні рішення про рівноправну і партнерську інтеграцію вищої освіти України у загальноєвропейський освітній простір вищої школи, пришвидшують розгортання різноманітних наукових досліджень з проблем подальшого розвитку вищої школи і педагогічної науки.

Йдеться вже про якісно інший етап поступу вітчизняної вищої школи: не стільки про відшукування внутрішніх резервів удосконалення навчально-виховного процесу за рахунок впровадження апробованих підходів, оскільки вони частково зреалізовані за останні роки, скільки про започаткування власної наукової традиції з актуальних проблем сучасної вищої школи. Вища освіта сьогодні повинна відповідати умовно визначеному обсягу змісту та характерним способам існуючих норм культури, за яких людина свідомо формується не стільки як фахівець, але, насамперед як інтелігент, котрий мусить відповідати очікуванням суспільства стати носієм культури. За словами колишнього Генерального директора ЮНЕСКО Федеріко Майора, “місія вищої освіти виходить далеко за рамки простої передачі знань. Сьогодні вища школа покликана готувати таких громадян, які б уміли самостійно мислити й вбачати в культурних різницях добру можливість для плідного діалогу, а не загрозу”¹.

Ці та інші суспільно-культурні виклики зумовили потребу реформування вищої освіти, про що йдеться у наукових дослідженнях В.Г. Кременя, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, Г.П. Васяновича та ін.

Реформування вищої освіти в Україні обговорювалося на Всеукраїнському конгресі працівників освіти України 23–24 грудня 1992 р., на якому прийняли документ надзвичайної ваги – проект державної національної програми “«Освіта»: Україна ХХІ століття”. У програмі визначено зміст усіх ланок освіти, питання національного виховання молоді, окреслено стратегічні завдання, пріоритетні напрями й основні шляхи реформування вищої освіти України².

Новий етап розвитку вищої освіти в Україні розпочався з прийняттям “Національної доктрини розвитку освіти”, затвердженої Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. та Закон України “Про вищу освіту”³, а також входженням України у 2005 р. до загальноєвропейського простору вищої освіти. Для того, щоб участь України у Болонському процесі не була формальною, необхідно провести серйозні реформи української освітньої галузі з метою відповідності її європейським стандартам.

Європейська орієнтація України, її приєднання до Болонського

¹ Пріоритети сфери програми ЮНЕСКО в галузі прав людини // <http://www.unesco.ru/rus/pages/buthemes/serhio23032005175949.php>.

² О.О. Любар, М.П. Стельмахович, Д.П. Федоренко, *Історія української педагогіки*, ред. М.Г. Стельмахович, К., 1988, с. 32–34.

³ Національна доктрина розвитку освіти. Затв. Указом Президента від 17 квітня 2002 року № 347/ 2002. *Педагогіка і психологія вищої освіти*, „Науково-методичний журнал” 2002, № 2, с. 9–22.

процесу зумовили кардинальні структурні, функціональні й змістовні зміни у системі вищої освіти. Досягнення стандартів європейської освіти, забезпечення її якості в Україні можливе, передовсім, за умови розбудови інноваційного навчального середовища у закладах вищої освіти, що передбачає модернізацію процесу підготовки фахівців, перепідготовку педагогічних кадрів, удосконалення педагогічної майстерності викладачів. Базовим принципом нових якісних змін у вищих навчальних закладах вважають самостійність і творчу активність того, хто навчається і хто навчає, як рівноправних суб'єктів, яких об'єднує спільна мета і діяльність⁴.

Модернізація освітнього процесу сучасного суспільства актуалізувала проблему побудови адекватних моделей виховання, навчання, основною ланкою яких виступає людина як творчий суб'єкт. Виходячи з цього, можна визначити сутність освіти, як специфічної форми соціалізації, за якої здійснюється процес засвоєння знань, формування вмінь і навичок, ідеалів, норм, зразків тими, хто їх засвоїв. Вона спрямована на розвиток особистості, діяльність якої повинна пов'язуватися із збереженням соціокультурних стандартів і цінностей, властивих даному суспільству⁵.

На жаль, ні науково-концептуальні напрацювання нових освітніх технологій, ні практична реалізація механізмів навчальних і виховних інновацій не приділяють необхідної уваги питанням антропологічного виміру в освіті. Сприймаючи антропологію як широку галузь пізнання людини та її внутрішнього (біологічного і духовного) світу у контексті природи, культури і суспільства, сучасний освітній процес передбачає збереження і відтворення тих ідеалів, які впливають на поведінку особистості і є настановою на свідомий вибір життєвого шляху.

Виконаний аналіз загальних тенденцій розвитку освіти і виховання дав змогу обґрунтувати сучасні реалії й перспективи вдосконалення освітньої галузі і запропонувати теоретико-практичний підхід до її реформування у сучасних соціально-економічних і морально-культурних реаліях.

На особливу увагу заслуговує нині якість вищої гуманітарної освіти як морально-духовної безпеки держави. Особливо ця теза стає очевидною сьогодні, коли втрачені моральні, духовні і культурні цінності.

⁴ Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник, ред. В.Г. Кремен, Тернопіль 2004, с. 242.

⁵ Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття, К., 1994, 62 с.

Знецінення гуманітарним знанням, яке окрім всього містить у собі антропологічний, культурологічний, аксіологічний, духовний, громадянсько-патріотичний компоненти, які у своєму діалектичному взаємозв'язку сприяють формуванню гуманітарної спрямованості особистості, наповнюють розум і душу молодого людини сенсом буття, свободи, права вибору призводить до того, що в Україні практично відсутні стандарти вищої гуманітарної освіти, навчальні програми змінюються щороку (в гірший бік)⁶.

Змістове наповнення предметів соціально гуманітарного циклу потребує радикального оновлення, щоб відповідати соціально-економічним, політичним, культурним-духовним запитам суспільства. Це свідчить про необхідність посилити увагу до наукових досліджень гуманітарного знання, а отже і знання про людину.

І тому реформа української вищої школи вимагає зміни розгляду парадигми становлення особи студента і особи викладача, особливостей їхньої навчально-пізнавальної і соціально-фахової діяльності. З огляду на це особливої актуальності набирає питання впливу антропологічного чинника на навчально-виховний процес вищої школи.

Відповідно до наукових досліджень⁷ педагогічна антропология сьогодні посідає гідне місце в системі педагогічного знання і є важливою складовою педагогіки. Серед трьох галузей педагогіки, які умовно скомпонував Б.М. Бім-Бад, – 1) педагогіка як наука і мистецтво; 2) теорія освіти, виховання і навчання; 3) педагогічна антропология як фундамент усього каркасу педагогіки, – особливого значення він надавав третій галузі. Науковець вважав педагогічну антропологию частиною педагогіки, яка присвячена пізнанню людини як вихователя і вихованця, що відповідає на питання про природу людини і суспільства, про вихованість і навченість людини і груп людей. На педагогічній антропології ґрунтується теорія освітньо-виховних процесів, а на ній теорія педагогіки⁸. Якщо умовно уявити структуру педагогіки як піраміду, – її фундамент формують узагальнюючі положення про людину як суб'єкта і об'єкта виховання, тобто педагогічна антропология. На першому поверсі знаходиться теорія виховання, а на вершині знаходяться ідеї про педагогіку як науку і мистецтво – загальна педагогіка (філософія педагогіки). Звісно, “міцність і надійність” цієї “будівлі” залежить від стійкості фундаменту, тобто педагогічної

⁶ Г. Васянович, *Тенденції реформування вищої освіти в Україні*, [в:] *Третій український педагогічний конгрес. Зб. наук. пр.*, Львів 2010, с. 67.

⁷ І.П. Аносов, *Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. Монографія*, К., 2003; В. Приходько, В. Бочелюк, О. Шевяков, В. Малій, *Педагогічна антропология і вища школа: Навчальний посібник*, Дніпропетровськ 2008.

⁸ Б.М. Бим-Бад, *Педагогическая антропология*, М., 1998.

антропології, яка напрацьовує теорії, ідеї, поняття, що пронизують усі поверхні складної конструкції педагогічної теорії і практики.

Педантропологічні основи педагогіки пов'язані, насамперед, із розумінням природи людини у світлі природничо-наукового підходу, який розглядає особистість як частину природи, тобто її біологічну компоненту. Тому педантропологічний напрямок у педагогіці відзначається багатовекторним підходом до питань походження і, відповідно, становлення і розвитку особистості. Саме тому, педагоги-антропологи досліджують структуру особистості, використовуючи взаємодію біологічних, соціальних, культурних і духовних чинників у структурі особистості. Відтак, якщо будь-хто, виходячи із своїх світоглядних позицій, полишає без увагу якусь групу чинників, він не лише неправомірно збіднює природу людини, але одночасно неприпустимо спрощує зміст педагогіки як науки, збіднює зміст освіти, виховання і навчання. Невідкладність відновлення і розвитку педагогічної антропології як цілісного і системного знання про людину як суб'єкта і об'єкта освіти зумовлена завданнями реформи змісту, методів і форм освіти, пошуком нових видів освітніх практик, оскільки структуру процесів освіти і виховання можна зрозуміти лише з позицій дослідження структури цілісної природи людини.

Виходячи з вищесказаного, педагогічна антропологія покликана визначати методологічні орієнтири для освітніх наук, а також стратегію освіти, оскільки вона вивчає розвиток людини системно і цілісно у перспективі всього її життя (від дитинства до зрілості і старості). Вона також є незаперечною основою діагностичної і психологічної, профорієнтаційної і санітарно-гігієнічних служб.

Виступаючи наукою інтегральною антропологія, що є одним із методологічно-інструментальних векторів освітнього простору, у свою чергу, враховує міждисциплінарний підхід до освітнього процесу. Такий підхід зорієнтований на підготовку "цілісної людини" в єдності її біологічно-духовних, політико-громадських, компетентно-професійних і соціо-культурних характеристик. На думку І.П. Аносова за такого підходу забезпечується ефективність дії освітніх систем педагогічних технологій, враховується антропологічний чинник із оперттям на такі принципи саморозвитку, як: відповідність педагогічного впливу природі студента; культуровідповідність; культура виховання і виховання культурою; соціовідповідність – створення сприятливих соціальних умов для успішного розвитку і саморозвитку студента; амбівалентність – організація педагогічного впливу, який узгоджено з постійно змінюваними природними та внутрішньо особистісними умовами⁹.

⁹ І.П. Аносов, *Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. Монографія*, К., 2003, с. 132.

У вітчизняній педагогіці існують чудові приклади створення антропологічно вдалих концепцій і відповідні їм педагогічні практики. Наприклад, це дидактичні системи Л. Занкова та Ш. Амонашвілі, виховні системи В. Сухомлинського та Г. Ващенко. Ретельний аналіз кожної з цих концепцій свідчить про їхню високу виховну ефективність, адже і молодь, і дорослі брали участь у їхній реалізації, отримували потужний імпульс до саморозвитку. Загалом для антропологічно бездоганного виховання характерні наступні особливості:

- усвідомлена постановка гуманістичних цілей як пріоритетних;
- антропологічна орієнтованість, тобто зміщення акцентів у бік розвитку людини (як педагога, так і дитини);
- високі моральні орієнтири й природовідповідні, ненасильницькі методи виховання.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що усі антропологічно довершені, гуманістичні педагогічні системи:

- підтримують властиву дітям і молоді активність;
- спираються на їхній життєвий досвід;
- передбачають необхідні зусилля, аби забезпечити кожному вихованцеві успіх у тій, або іншій діяльності і визнання досягнень від важливих для них людей;
- організують творчу співпрацю одне з одним, а також поміж педагогами і батьками;
- створюють умови для активного освоєння молодого людиною простору власного буття.

Саме тому сьогодні доцільно говорити насамперед про те, як необхідно організувати педагогічну діяльність, виходячи з тих ідей і концепцій, які вже були викладені. Це важливо для того, щоб окреслити вимоги до професійної діяльності педагога, що сповідує ідеї педагогічної антропології, які реалізуються найперше через особисто-орієнтований зміст освіти. Адже цінність індивідуально вільного для кожної людини життя повинна розвиватися згідно до її особистісних потреб, здібностей і задатків.

Досліджуючи проблеми освіти в антропологічному контексті В. Максакова зробила спробу окреслити низку вимог до сучасного педагога як антрополога¹⁰. Вона відмічає, що його антропологічний світогляд містить наступне:

- органічну орієнтованість на кожну дитину як на людину, що являє собою величезну цінність, яка має невід’ємні права і обов’язки;
- визнання базових антропологічних цінностей (таких як життя, здоров’я людини, дотримання її прав і свобод тощо) у якості пріоритетних у педагогічній діяльності;

¹⁰ Там само, с. 209.

- формування ціннісного відношення до кожного конкретного дня і періоду життя, до дитинства і юності як самоцінної пори розвитку людини;
- глибоке усвідомлення й органічне прийняття гуманістичних цілей виховання; цілісного розвитку дитини як людини, становлення її індивідуальності, гармонізації у природному середовищі, суспільстві, гармонії самої з собою;
- створення комфортної емоційної атмосфери у закладах освіти;
- установка на виховання як найбільш важливу складову освітнього процесу, а також на взаємодію, діалог;
- визнання того факту, що успішно можна виховати лише за умови співпадіння уявлень дорослого і дитини про досконалу людину; що аналіз стану і проблем виховання завжди є предметом рефлексії і самоаналізу думок і дій суб'єкта виховання, яким виступає педагог.

Усе це сприяє індивідуалізації навчально-виховного процесу, забезпечує розвиток не лише інтелектуальної, але й емоційної сфери, креативності і рефлексії, формування індивідуальності усіх його учасників (як студентів, так і викладачів). Проте, якщо розглядати педагогічну діяльність серед інших типів людської діяльності (наприклад, дослідження, конструювання, управління та інші), які вже до початку ХХ століття міцно вкоренились у свідомості різних прошарків суспільства, уявлення про освіту, виховання, педагогіку у суспільній свідомості виявилися чи не найменш артефікованими¹¹.

Саме тому так важливо окреслити вимоги до професійної діяльності викладача вищої школи у контексті основних теоретичних напрацювань педагогічної антропології як оптимальне поєднання педагогічних підходів, технологій, методів і методик оволодіння педагогічними знаннями з антропологічним доробком і набуття навиків практичної педагогічно-антропологічної діяльності. З огляду на це виділяємо декілька стратегічно-важливих напрямів навчання і виховання студентів, які доцільно реалізувати викладачеві вищої школи у процесі своєї професійної діяльності:

1. Стратегія навчання і виховання, що ґрунтується на антропологічному підході. Вона охоплює п'ять ступенів опанування знаннями: спостереження і формування власних уявлень про предмет вивчення; обмін інформацією між суб'єктами навчального процесу; спільний аналіз (обговорення) інформації; самостійне формулювання власних суджень і висновків; активне використання засвоєного матеріалу в навчально-виховному процесі вищої школи і у власному житті;

¹¹ В. Приходько, В. Бочелюк, О. Шевяков, В. Малий, *Педагогічна антропологія і вища школа...*, с. 212.

2. Стратегія прямого впливу через навчальний і виховний процес. Вона передбачає лекційно-семінарську діяльність викладача, формування у студентів здатності до критичного мислення, творчого розвитку, вміння аргументовано і переконливо відстоювати власні погляди на педагогічні проблеми та шляхи їхнього вирішення;

3. Стратегія непрямого (опосередкованого) навчання, що полягає у створенні додаткових дидактичних матеріалів, читанок, словників, каталогів довідкової і навчальної літератури тощо та активне їхнє використання у навчально-виховному процесі;

4. Стратегія взаємодіючого навчання і виховання. За такої стратегії педагог – антрополог відіграє роль помічника, консультанта, проєктанта, діагноста, фасилітатора, організатора дискусії, регулятора процесу засвоєння знань, формування вмінь і навичок;

5. Стратегія самостійного навчання, яка в сучасних умовах набуває особливого пріоритетного значення. Важливим елементом стратегії самостійного навчання є підготовка педагогом навчально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

Важливе значення в антропоцентрованому формуванні викладача має процес виховання. На відміну від освіти і фахової підготовки виховання тісно пов'язане з морально-духовним розвитком особистості студента, з набуванням ним цінностей, які б на рівні самосвідомості дозволяли би здійснювати свідомі вчинки. Тобто виховання спрямоване на культивування таких форм свідомості, які б дозволяли діяти і жити в суспільстві, що складається з різних особистостей, співтовариств і груп людей, суттєво відмінних одне від одного віруваннями, культурою, традиціями, побутом, структурами індивідуальної і групової свідомості. Виховання допомагає молодій людині усвідомити свою приналежність до відповідної спільноти людей, котрі мають загальне минуле, традиції, культуру. Виходячи з вищесказаного, виховання виконує функцію “включення”, тобто залучення молодої людини до існуючих соціальних інституцій і їхнього способу організації. І як наслідок – виховання, не зважаючи на його тісний зв'язок з індивідуальною свідомістю, більше орієнтоване на соціалізацію людини, ніж на її подальше особистісне зростання.

У цьому контексті важливе значення має самовизначення особистості, яке, зазвичай, є наслідком педагогічного впливу на особу, у тому числі й через застосування на практиці основних теоретичних положень педагогічної антропології, і яке набуває сенсу на певних етапах життєвого шляху людини.

Підсумовуючи зазначимо, що зміни потреб і акцентів суспільного розвитку в умовах постіндустріального, інформаційного суспільства обумовлюють перехід в освіті від науково-технократичної до гумані

тарно-культурологічної парадигми, коли головною цінністю є сама людина, її внутрішній світ, специфіка індивідуального процесу пізнання й набування досвіду емоційно-ціннісних відносин. Виховання й освіта постають провідним чинником, що визначає відповідну життєву і професійну траєкторію людини. Саме вони надають молодим людям впевненість у власних силах, перший досвід розв'язання різноманітних проблем, допомагають визначити стратегію їхнього життєвого шляху. Очевидно, з плином розвитку людства виховання і навчання закономірно стає антропологічно орієнтованим, а антропологічне обґрунтування виховання і навчання стає довершеним.

MARIANA SIROTOVÁ

Vysokoškolský učiteľ – vzdelávateľ v pregraduálnej príprave učiteľov

University teacher – educator in pre-gradual teacher training programme

A university teacher, as well as a teacher at any other school, introduces new facts to his students and helps them extend their knowledge. The teacher develops competencies that are required for the student's future professional as well as his active personal life. This process is carried out in different forms of university education through various pedagogical activities. It is needless to say that if a teacher is supposed to be successful, he or she must know the content of his/her pedagogical activity and methods of work so as to guarantee quality and effective educational performance.

The importance of university pedagogical activity is obvious when taking into consideration its impact on the student's personality as well as on the whole society. Generally speaking we may say that the university teacher's pedagogical activity forms personalities of young people. Economical, political, social and cultural development of the society depends much on the level of preparation of young people. Future teachers are those who will be transferring information to our children and also forming their personalities during their formal education.

Keywords: university teacher, teacher trainees' educator, student, university education, pedagogical activity

Vysokoškolský učiteľ, rovnako ako učiteľ inej školy sprostredkúva študentom nové poznatky a vedie ich k osvojovaniu si nových vedomostí, rozvíja ich kompetencie vychádzajúce z profilu absolventa nevyhnutné pre výkon budúceho povolania a aktívny osobný život. Tento proces sa realizuje v jednotlivých formách vysokoškolskej výučby prostredníctvom pedagogickej činnosti. Je samozrejmé

konštatovanie, že ak má byť učiteľ úspešný, musí poznať náplň svojej pedagogickej činnosti a metódy práce, ktoré zabezpečia jej kvalitnú a efektívnu realizáciu.

Vysokoškolská pedagogická činnosť naberá na význame pri uvedení si dopadu výsledkov jej realizácie nielen pre osobnosť študenta, ale aj pre samotnú spoločnosť. Vo všeobecnosti môžeme totiž konštatovať, že pedagogická činnosť vysokoškolského učiteľa je špecifickým druhom spoločensky prospešnej činnosti, pretože formuje osobnosti mladých ľudí. Od úrovne ich prípravy do značnej miery závisí ekonomický, politický, sociálny a kultúrny rozvoj spoločnosti. Je preto potrebné bližšie sa zamerať najmä na pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov, ktorí sú nielen nositeľmi a sprostredkovateľmi informácií, ale aj výchovným pôsobením formujú osobnosť našich detí a mládeže počas formálneho vzdelávania. Kvalitná pregraduálna príprava učiteľov si okrem iného vyžaduje i kvalitných vzdelávateľov učiteľov.

Vzdelávatelia učiteľov by mali byť vzdelaní nielen v oblasti svojho vedného odboru, ale taktiež by mali byť profesionálni v odovzdávaní poznatkov a rozvíjaní kompetencií svojich študentov. Študenti učiteľstva si všímajú vyučovací štýl svojich učiteľov, a do značnej miery si odnášajú, spolu s poznatkami, aj spôsoby akými boli vzdelávaní. Práve preto by mali mať najmä vzdelávatelia učiteľov rozvinuté pedagogicko-psychologické kompetencie, ktoré zabezpečia kvalitnú pregraduálnu prípravu učiteľov. V tejto súvislosti je však potrebné uvedomiť si, že vysokoškolský učiteľ je nielen učiteľom, ale aj vedcom, ktorý výsledky svojej vedecko-výskumnej práce prenáša do vyučovacieho procesu. A taktiež, že morálny profil vysokoškolského učiteľa je neoddeliteľnou súčasťou nielen jeho osobnosti, ale aj jeho práce. Všetky tri zložky osobnosti vysokoškolského učiteľa tak vytvárajú ucelený komplex pre efektívnu a kvalitnú realizáciu pregraduálnej prípravy učiteľov a preto je potrebné rozvíjať komplexne osobnosť vysokoškolského učiteľa po všetkých stránkach.

M.M. Ficula charakterizuje pedagogickú činnosť vysokoškolského učiteľa ako špecifickú formu vysoko kvalifikovanej rozumovej činnosti tvorivého charakteru. Je zameraná na vzdelávanie, výchovu a rozvoj študentov, formovanie ich odborných vedomostí, návykov a zručností a výchovu aktívnej životnej pozície¹.

Objektom pedagogickej činnosti vysokoškolského učiteľa sú študenti. Osobnostné charakteristiky, intelekt a nadobudnuté poznatky študentov sú rôznorodé, rovnako ako motív k štúdiu zvoleného vedného odboru, emocionálne prežívanie či záujmy. Prostredie a klíma pedagogickej činnosti nie je identická, ale závislá od mnohých faktorov akými sú napr. veľkosť študijnej skupiny, zloženie študijnej skupiny, vek študentov, forma štúdia v ktorej študenti štúdiom realizujú, ale taktiež obsah vzdelávania či použitá vyučovacia metóda. Vzhľadom na tieto skutočnosti je potrebné uvedomiť si, že vysokoškolská pedagogická činnosť má svoje viaceré špecifiká, ktoré je nutné rešpektovať pri jej realizácii. Jedným zo základných špecifik pedagogickej činnosti je fakt, že jej objekt a prostredie sa neustále

¹ M.M. Ficula, *Vysokoškolská pedagogika*, Kijev 2006.

mení a vyvíja. Úlohou vysokoškolského učiteľa je postrehnúť dynamiku vývoja a zmeny a primerane na ňu reagovať flexibilitou v pedagogickej činnosti. Túto realitu vo všeobecných súvislostiach učiteľského povolania potvrdzuje i B. Kosová, ktorá uvádza, že

svetová pedagogika sa odkláňa od chápania učiteľstva ako technologického postupu, ktorý možno presne naplánovať a po rokoch realizovať, ale chápe ho ako zložitý, premenlivý a tvorivý proces osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom obsahu vzdelávania, učiteľa poníma ako experta na toto stretávanie, na uľahčovanie procesov učenia sa, experta na riešenie školských edukačných situácií².

Nevyhnutným predpokladom, aby sa vysokoškolský učiteľ stal expertom pre realizáciu pedagogickej činnosti, je osobnostná zrelosť a psychické zdravie. L. Višňovský – V. Kačáni a kol. zostavili osobnostné charakteristiky učiteľa vychádzajúc z prác mnohých významných autorov³. Tieto osobnostné charakteristiky by mali byť rozvinuté rovnako i v osobnosti vysokoškolského učiteľa. Rovnako i E. Smetanová kladie dôraz na osobnostné črty a vlastnosti učiteľa, ktoré „môžu výrazne ovplyvniť jeho úspech v práci a kvalita vyučovania bude tým vyššia, čím bude rozvinutejšia jeho kompetentnosť“⁴.

Vysokoškolský učiteľ by mal byť schopný primerane posúdiť realitu edukačného procesu. Učiteľ je v každodennom styku postavený pred riešenie rôznych pedagogických situácií. Mal by byť schopný rýchlo a adekvátne v týchto situáciách reagovať a rozhodovať sa, mal by byť samostatný a pružný, verbálne pohotový a tvorivý pri ich riešení. Obdobne je táto schopnosť nevyhnutná i v procesoch hodnotenia študentov. Aj vysokoškolský učiteľ podľahne rôznym omylom v sociálnej percepcii a v jeho výberovej zameranosti sa odrážajú sympatie, resp. antipatie. Tie môžu mať priamy dosah na hodnotenie študentov. Nedostatky v učiteľovej sociálnej percepcii spojené s neadekvátnym vnímaním reality sa potom môžu prejavovať nielen v nesprávnom hodnotení, ale i v nepriaznivom vplyve na študentovu osobnosť.

V súvislosti s predchádzajúcou požiadavkou, by si učitelia mali klásť rôzne reflektujúce otázky, ktoré im spätne dajú odpoveď na rôzne problémy tykajúce sa ich postupu pri vzdelávacích alebo hodnotiacich stránkach práce. Sebareflexia a sebapoznanie učiteľa zlepšuje prehĺbenie jeho empatie, zvyšuje sociálnu senzitivnosť, uľahčuje sociálnu komunikáciu, a tým zvyšuje úroveň jeho pedagogickej činnosti. Práca so študentom – dospelým človekom – je veľmi náročným pro-

² B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, M. Valica, *Profesijný rozvoj učiteľa*, Prešov 2006, s. 13.

³ L. Višňovský, V. Kačáni, a kol., *Základy školskej pedagogiky*, Bratislava 2001.

⁴ E. Smetanová, *Učiteľ cudzieho jazyka v podmienkach súčasnej školy*, [in:] *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*, Trnava 2009, s. 91.

cesom. Práve z tohto dôvodu je sebareflexia a sebaopoznanie dôležitou súčasťou osobnosti vysokoškolského učiteľa. Nedostatok vlastného sebaopoznania sa prejavuje v neistote, obavách o zvládnutie pedagogickej činnosti, chronicky zlej nálađe, pasivite alebo naopak agresii, striedaní autokratického, až krajne liberálneho prístupu ku študentom a podobne. Preto sebaopoznanie a sebareflexia sú neoddeliteľnou súčasťou rozvoja a kultivácie osobnosti vysokoškolského učiteľa, ktorý má zabezpečovať navodenie pozitívnych zmien v jeho pedagogickej práci.

Emocionálna stabilita je jednou z najdôležitejších aspektov osobnosti vysokoškolského učiteľa. Niektorí študenti poukazujú na agresívne, ironizujúce alebo manipulatívne správanie zo strany učiteľov. Toto správanie môže mať viaceré príčiny – nespokojnosť s výberom profesie, preťaženosť, konflikty v medziľudských vzťahoch, nízke finančné ohodnotenie, ale môže taktiež súvisieť s emocionalitou a temperamentovými vlastnosťami učiteľa. V snahe každého učiteľa by malo byť trénovať schopnosť ovládať svoje konanie, aby tak predchádzal nežiaducemu správaniu, ktoré často krát prechádza až do hnevu, agresie, či netrzeplivosti.

Tvorivosť je ďalším dôležitým predpokladom práce vysokoškolského učiteľa. Iba učiteľ tvorivý môže žiadať tvorivosť od svojich študentov. Tá sa musí prejavovať vo všetkých stránkach učiteľskej práce – pri výbere vyučovacích metód, pri voľbe okruhov seminárnych prác, pri vedení študentov, pri zostavovaní syllabov, pri hľadaní výskumných problémov a podobne. Tvorivosť je cvičiteľná funkcia, a preto by malo byť v snahe každého vysokoškolského učiteľa ju rozvíjať. Tvorivosť učiteľov sa spája nielen so zaujímavým či netradičným podaním nových poznatkov, ale aj s vytvorením atmosféry, kde vládne zmysel pre humor, optimizmus, odolnosť voči záťaži a vyššia aktivita, činorodosť a iniciatíva študentov i samotného učiteľa. Medzi základné črty učiteľovej osobnosti zaraďuje tvorivosť i E. Frýdková a R. Pospíšil, ktorí kladú doraz i na zásadový morálny postoj učiteľa, pedagogický optimizmus, pedagogický takt, pedagogický kľud, pedagogické zaujatie, hlboký prístup k žiakom a prísna spravodlivosť⁵. Tieto všetky vlastnosti prispievajú k rozvoju schopnosti vytvárať pozitívne emocionálne väzby.

Schopnosť vytvárať pozitívne emocionálne väzby je v práci učiteľa nevyhnutnou podmienkou pre vytváranie optimálnej atmosféry výchovno-vzdelávacieho procesu. Vysokoškolský učiteľ by mal disponovať emocionálnou inteligenciou, ktorá sa prejavuje v znalosti a zvládaní vlastných emócií, vo vnímanosti k emóciám druhých a v schopnosti motivovať sám seba. V súvislosti s touto problematikou je potrebné zaoberať sa i otázkou dominancie učiteľa. V prípade vysokoškolského učiteľa sa nejedná o dominanciu v zmysle vedenia študenta, ale skôr o formulovanie jasných požiadaviek na prácu študenta a jeho hodnotenie. Pozitívny vzťah ku študentom by sa mal prejavovať priateľskosťou, autenticitou, empatiou, akceptáciou ich osobností a primeranou mierou dominancie.

⁵ E. Frýdková, R. Pospíšil, *Pohľad českých a slovenských študentov pedagogických fakúlt na učiteľské povolanie*, [in:] *Učiteľské povolanie...*, s. 384–395.

Záťaž a stres pre typický najmä pre pomáhajúce profesie v ktorých prichádzajú zamestnanci každodenne do kontaktu s druhými ľuďmi. Dlhodobé vystavenie organizmu stresu a psychickej záťaži môžu viesť až k syndrómu vyhorenia, ktorý sa prejavuje nielen únavou a vyčerpaním, ale aj celkovou apatiou, stratou optimizmu a chuti zdokonaľovať sa, pracovať a podobne. Obdobný proces sa vyskytuje i u vysokoškolských učiteľov, kde tieto prejavy dopĺňa nechuť k vedecko-výskumnej činnosti, účasti a prezentácii vedy na rôznych podujatiach, nepublikovanie svojich nových zistení a teórií, stagnácia vo vednom odbore atď., preto dôležitou požiadavkou na učiteľovu osobnosť je odolnosť voči záťaži.

Ďalšou potrebnou súčasťou učiteľovej osobnosti je humor, ktorý môže do veľkej miery prispieť k vytvoreniu adekvátnej klímy výchovno-vzdelávacieho procesu. Zmenšuje psychologickú vzdialenosť medzi učiteľom a študentom, zlepšuje ich vzájomné vzťahy, pôsobí motivačne a podporuje kreativitu. Mal by byť prirodzený v osobnosti každého vysokoškolského učiteľa.

Na záver nesmieme zabudnúť na schopnosť optimálnej komunikácie učiteľa. Táto schopnosť sa vzťahuje na verbálnu i neverbálnu komunikáciu. Práve v tejto oblasti môže vysokoškolský učiteľ sprostredkovať najviac informácií, motivovať študentov k ďalšiemu hlbavému štúdiu problematiky, nasmerovať jeho ďalší osobnostný rozvoj. Prostredníctvom komunikácie odráža svoj postoj k pedagogickej práci, k sebe samému a k študentom. Z hľadiska komunikácie so študentom rozoznávame nasledovné typy učiteľov:

– **Primitívny** – postoj k študentom je založený na primitívnych pravidlách a reakciách správania – ambíciách, sebauspokojení a pod. Učiteľ demonštruje svoju zvrchovanosť. Študent je preňho prostriedkom splnenia cieľa.

– **Manipulatívny** – vzťah medzi učiteľom a študentom je založený na hre s cieľom za každú cenu vyhrať. Učiteľ používa pochvalu, lesť a pod. Študent je objektom manipulácie, je infantilný, zastrasený.

– **Štandardizovaný** – vo vzťahu dominuje formálna štruktúra komunikácie. Je pozorovateľná nepatrná orientácia na osobnosť: učiteľ sa riadi štandardnými pravidlami etikety, ale jeho správanie je povrchné a realizuje sa na rovine „masiek“. Študent cíti ľahostajnosť učiteľa za maskou a ostáva objektom manipulácií.

– **Vecný** – v orientácii na činnosť učiteľ zohľadňuje osobnostné charakteristiky študenta iba v kontexte efektivity činnosti. Dodržiava štandardy etikety, uznáva právo študenta na samostatnosť. Význam študenta pre učiteľa závisí od jeho prínosu do spoločnej činnosti. V osobnostnom živote študent ostáva sám.

– **Osobnostný** – komunikácia je založená na hlbokom záujme o študenta, uznaní samostatnosti jeho práce. Pedagóg má rád študentov, všetka jeho činnosť je zameraná na ich intelektuálny rozvoj, vzájomná komunikácia sa stáva komunikáciou intelektuálnou. Študent má dôveru v učiteľa, ktorý je preňho autoritou⁶.

Zo študentských výpovedí je zrejmé, že aj v súčasnosti pôsobia na vysokých školách učiteľia, ktorých by sme mohli zaradiť do prvých dvoch kategórií. Smut-

⁶ M.M. Ficula, *Vysokoškolská pedagogika...*

ným konštatovaním ale zostáva iba fakt, že takýto učitelia nielenže, kvalitne nevykonávajú pedagogickú činnosť, ale ani nezabezpečujú všestranný rozvoj osobnosti študentov.

Organizácia a riadenie pedagogickej činnosti spolu s osobnosťou učiteľa do určitej miery predurčujú i všeobecný štýl jeho komunikácie, ktorý sa najčastejšie uvádza v troch kategóriách.

Autoritatívny štýl vytvára diktát, ktorý pretvára jedného z účastníkov komunikácie na pasívneho vykonávateľa. Autoritatívny učiteľ sám určuje smer činnosti skupiny. Brzdí tým aktivitu a iniciatívu študentov. Základnými formami spolupráce je monológ, príkaz, požiadavka, inštrukcia, výčitka. Učiteľ nepripúšťa námietky a diskusiu k problému. Pedagogická činnosť učiteľa nevytvára potrebnú klímu na rozvoj výchovno-vzdelávacieho procesu. Takáto klíma najčastejšie vyúsťuje do tichej študentovej ignorácie osobnosti učiteľa pri splnení jeho požiadaviek na získanie hodnotenia z predmetu. Na druhej strane ale môže taktiež vyvolávať odpor k nastolenému tlaku zo strany učiteľa prostredníctvom konfrontácií.

Demokratický štýl prezentuje humanisticky orientovaný prístup k osobnosti študenta a je založený na hlbokkej úcte a dôvere v schopnosti študenta rozvíjať svoju osobnosť. Základnými prostriedkami interakcie je motivácia, rada, informovanie. Pedagogická činnosť je založená na dialógu rovnocenných subjektov, prostredníctvom ktorého učiteľ privádza študenta k uvedomeniu si cieľa učebnej činnosti a zapája všetkých študentov do aktívnej participácie na spoločnej vyučovacej činnosti. Vo výchovno-vzdelávacom procese sa vytvára pozitívna klíma vzájomnej dôvery a priateľstva, ktorá umožňuje študentom optimálny rozvoj ich osobnosti. Študenti uznávajú svojho učiteľa ako profesionála s ľudskou tvárou, s ktorým je možné diskutovať a v prípade potreby požiadať o pomoc v riešení študijných i osobných problémov.

Pri **liberálnom štýle** učiteľ nemá pevnú pedagogickú pozíciu, čo sa prejavuje v nezasahovaní do riešenia problémov študentov a v nízkej úrovni požiadaviek vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Tento typ učiteľa sa obmedzuje v pedagogickej činnosti iba na vzdelávaciu stránku. Vo výučbe odprezentuje potrebné informácie a nezaobera sa dopadom vyučovacej činnosti na študenta, sleduje rozvoj osobnosti študenta iba po vedomostnej stránke. Preferujúcou metódou pedagogickej činnosti je monológ, ale je ochotný pristúpiť i k dialógu so študentom v prípade, ak ide o odbornú stránku riešenia prezentovanej informácie vedného odboru. Výsledkom jeho pedagogickej činnosti však býva strata záujmu študentov, zhoršuje sa ich úspešnosť a disciplína študijnej činnosti.

V práci vysokoškolského učiteľa sa často zabúda na dôležité súčasti vyučovacieho procesu, ktoré sa zvyknú podceňovať vzhľadom k veku študentov. Učiteľ sa často domnieva, že postačí, ak je jeho výučba zrozumiteľná a nekladie dôraz na jej motivačnú zložku. Usudzujeme, že je tomu tak z dôvodu nahrádzania motivácie samotnou voľbou a záujmom študenta o zvolený odbor. Ďalšou často podceňovanou oblasťou pedagogickej činnosti učiteľa je i nasmerovanie aktivít samostatnej

práce študenta. V dnešnej informačnej explózii poznatkov je potrebné študentov usmerňovať, viesť ich, radiť im, učiť ich orientovať sa v záplave informácií a poznatkov a vyberať z nich kľúčové a podstatné. Výchovno-vzdelávací proces sa stáva účinným iba za predpokladu, ak je samotný študent jeho aktívnym účastníkom, využíva osvojené poznatky ako prostriedok pre sebazdokonaľovanie.

Pedagogickú činnosť vysokoškolského učiteľa môžeme rozdeliť do niekoľkých oblastí. Za hlavné oblasti považujeme vzdelávaciu činnosť, výchovné pôsobenie, metodicko-didaktickú činnosť a vedecko-výskumnú činnosť.

Výchovnú činnosť učiteľ realizuje predovšetkým v prostredí procesu vzdelávania. J. Pelikán charakterizuje výchovu ako „cieľavedomé a zámerné vytváranie a ovplyvňovanie podmienok, ktoré umožňujú optimálny rozvoj každého jednotlivca v súlade s individuálnymi dispozíciami a stimulujúce jeho vlastnú snahu stať sa autentickou, vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou“⁷. Vychádzajúc z tejto definície by mala vysoká škola vytvárať také akademické prostredie, ktoré by rozvíjalo na jednej strane intelekt a na druhej strane osobnosť študenta. Kultúra vzťahov, komunikácie a estetickosť akademického prostredia do veľkej miery ovplyvňujú charakter a hodnotovú orientáciu študentov. Najdôležitejším činiteľom univerzitného prostredia, ktorý ovplyvňuje proces formovania osobnosti vysokoškolských študentov, však vždy ostáva samotný učiteľ. Podľa J. Daneka vychovávaný je súčasťou školy v zmysle prežívania javov prebiehajúcich v nej samotnej, ktoré výrazne ovplyvňujú formovanie jeho hodnotovej orientácie, životných cieľov, správanie sa, a teda formovanie jeho charakteru, potrebných vlastností a kvalít osobnosti⁸.

Tento proces však nie je realizovateľný v podmienkach prostredia školy, kde požadované vlastnosti a hodnoty absentujú. Z toho vyplýva, že vysokoškolský učiteľ musí byť nositeľom vlastností a kvalít, ktoré chceme u vysokoškolských študentov rozvíjať. Učiteľ výchovne vplýva celou svojou osobnosťou a kvalitou svojej pedagogickej činnosti rovnako vo vyučovacom procese, tak aj v čase mimo vyučovania. Je preto nevyhnutné, aby si každý učiteľ uvedomil význam svojho výchovného vplyvu na študentov, ktorí budú po ukončení štúdia zodpovední za budúcnosť našej spoločnosti.

M.M. Ficula uvádza, že hlavnou dominantou funkciou vysokoškolského učiteľa je vzdelávacía činnosť, ktorá je zameraná na organizáciu procesu vzdelávania v súvislosti s normatívnymi dokumentmi. Spája teoretický komponent, spojený s vysvetľovaním podstaty vedy, nových zákonitostí, a praktický, zameraný na riešenie pedagogických úloh⁹. Učiteľ určuje cieľ a úlohy vzdelávania z príslušnej disciplíny v spojení s inými disciplínami, uvažuje nad obsahom vzdelávania, modernými formami a metódami, ktoré podporujú vzdelávacio-poznávacie čin-

⁷ J. Pelikán, *Výchova jako teoretický problém*, Ostrava 1995, s. 37.

⁸ J. Danek, *Výchova ako súčasť života – teória a prax*, Trnava 2007.

⁹ M.M. Ficula, *Vysokoškolská pedagogika...*

nosti študenta a stanovuje formy kontroly. Medzi základné formy tejto činnosti patrí prednáška, seminár, cvičenie, konzultácie, realizácia skúšania študentov s cieľom udeliť hodnotenie pre získanie kreditov študenta, oponentúra, usmerňovanie a vedenie vedecko-výskumnej činnosti študentov, vedenie bakalárskych a diplomových prác a pod.

Neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacej činnosti učiteľa je **didakticko-metodická činnosť**. Do tejto činnosti zaraďujeme prípravu vzdelávacieho procesu, jeho organizáciu a zdokonaľovanie. Východiskom pre realizáciu didakticko-metodickej činnosti je spracovanie sylabu vyučovacieho predmetu, v ktorom učiteľ stanovuje čiastkové ciele a témy jednotlivých vyučovacích jednotiek a spôsoby hodnotenia študentov práce. Na jeho podklade potom učiteľ volí adekvátne vyučovacie metódy, spracováva prípravy na prednášky či semináre, usmerňuje samostatnú prácu študenta zadávaním tém seminárnych prác či riešením rôznych problémov vedného odboru a spracováva didaktické testy alebo okruhy otázok ústneho skúšania.

Dôležitou oblasťou didakticko-metodickej činnosti vysokoškolského učiteľa je spracovávanie študijných materiálov pre študentov v podobe skrípt a vysokoškolských učebníc. V procese didakticko-metodickej činnosti sa zvyšuje úroveň pedagogického majstrovstva učiteľa iba za predpokladu neustáleho oboznamovania sa s novými poznatkami pedagogických a psychologických vied, štúdiá a implementácie moderných pedagogických poznatkov do pedagogickej činnosti s cieľom vlastného sebavzdelávania. Iba prostredníctvom neustáleho sebavzdelávania môže vysokoškolský učiteľ realizovať kvalitne pedagogickú činnosť a zabezpečovať celkový rozvoj osobnosti svojich študentov. Preto vyvstáva do popredia otázka pedagogicko-psychologického vzdelávania vysokoškolských učiteľov. Učiteľ na nižšom stupni vzdelávania má zákonom predpísanú povinnosť pedagogickej spôsobilosti, bez ktorej nemôže vykonávať svoje povolanie. Pedagogická spôsobilosť učiteľa vysokej školy je však ponechaná iba na jeho záujme a aktivite. I. Turek píše, že „pre kvalitu vyučovania na vysokej škole je rozhodujúca osobnosť vysokoškolského učiteľa. Aj učiteľ na vysokej škole je najprv učiteľom a až potom vedcom. Preto každý vysokoškolský učiteľ by mal mať aj pedagogickú kvalifikáciu a mal by sa v oblasti vysokoškolskej pedagogiky ďalej vzdelávať a zdokonaľovať“¹⁰.

V rôznych spracovaných materiáloch a projektoch nachádzame nie príliš optimistické vyjadrenia spojené s pedagogicko-psychologickou pripravenosťou vysokoškolských učiteľov. V roku 1999 vymenoval vtedajší minister školstva Komisiu pre tvorbu koncepcie rozvoja vysokých škôl, ktorá vo svojom materiáli uvádza: „Sekundárnym, ale pritom veľmi vážnym problémom je aj neexistencia systému ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov, najmä pokiaľ ide o zdokonaľovanie ich pedagogickej činnosti“. Kritické vyjadrenia nájdeme aj v Návrhu vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR (1999), v ktorom sa konštatuje že mnohí vysokoškolskí učitelia nemajú pedagogickú kvalifikáciu, a že sa

¹⁰ I. Turek, *Didaktika*, Bratislava 2008, s. 135.

v oblasti pedagogiky vôbec nevzdelávajú. Preto už v Národnom programe výchovy a vzdelávania Konštantín, ale aj v projekte Milénium nájdeme zdôraznenie potreby ďalšieho pedagogického vzdelávania vysokoškolských učiteľov. Zdôrazňovanie tejto potreby sa však bude míňať účinku do tej doby, pokiaľ si samotní vysokoškolskí učitelia neuvedomia dôležitosť pedagogicko-psychologického vzdelávania pre výkon svojho povolania.

SHUNJI TANABE

The continuing education of teachers in Japan

Kształcenie ustawiczne nauczycieli w Japonii

Ciągły rozwój nauczyciela jest jednym z kluczowych elementów do rozważenia w kontekście promowania jakości kształcenia. Budowanie potencjału nauczyciela stanowi bardzo istotny czynnik decydujący o rozwoju szkolnictwa w Japonii. Doskonalenie zawodowe nauczycieli powinno być skoncentrowane na stworzeniu możliwości systemowego działania, opartego na trzech zasadniczych elementach: kształcenie przed podjęciem pracy zawodowej, w miejscu pracy, uzupełnione o doksztalcenie poza miejscem pracy. W japońskim systemie edukacji nauczyciele zobowiązani są do potwierdzenia swoich kompetencji poprzez system certyfikacji co dziesięć lat.

Keywords: teacher training, continuing education, in-service training, off-the-job training

Introduction

The quality of education has been greatly concerned as one of the contemporary educational policy issues in every country. When we discuss on the quality of education, nobody disagree that capacity building of teachers is one of the fundamental matters. At this point, it should be concentrated on establishment of systemic teaching capacity as follows; 1) correlation from pre-service to in-service training, 2) continuity as for the professional development, and 3) capacity building in individual school as well as area-wide.

Back to 1966, UNESCO recommendation was submitted concerning the Status of Teachers. It recommended as guiding principle for teachers that it should be recognized that advance in education depends largely on the qualifications and ability of the teaching staff in general and on the human, pedagogical and technical qualities of the individual teachers. And also, it pointed up that teaching

should be regarded as a profession: it is a form of public service which requires of teachers expert knowledge and specialized skills, acquired and maintained through rigorous and continuing study. Roughly speaking, systemic teacher education makes up of two stages; 1) preparation for the profession and 2) further education for the teachers. In this article, I would highlight on how the in-service training of teachers is structured in Japan. Teachers in Japan are required by legislation to make a continuous development through in-service training, but the implementation structure depends on the policy of local education agency. Each one has a slight difference. Here I focus on a case of one region; Ishikawa prefecture.

In-service training of teachers

There are two type of in-service training in general. One is 'off-the-job' training, and other is 'on-the-job' training. 'Off-the-job' training is provided by the institution for the teacher training. On the other hand, 'on-the-job' training is implemented at the school site, such as lesson study, model lessons, and consulting workshops with colleagues sharing a common interest in school.

In-service training institution

The institution for the teacher training is basically established by the regional board of education. Characteristics of the in-service training institution are; 1) where skillful staffs, whose background are successful teaching career, could consult on teaching and learning issues, 2) where teachers are easily accessible to fruitful training programs, and 3) where teachers could find appropriate facilities to promote teachers' qualifications upgrade.

In-service teacher training institute is a place where teachers could find any aspect of programs based on their needs. Structure of development program is basically in the followings.

Table 1. In-service training institution's programs

| |
|----------------------------------|
| Category I: Mandatory program |
| Fundamental required training |
| Designated training |
| Category II: Recommended program |
| Specialized training |
| Category III: Selective program |
| Optional training |

Recently the number of programs in each category has been gradually changing, especially shifting to more fundamental required program from recommended program. In case of one region, the differences between 2007, 2010, and 2011 are as follows.

Table 2. The number of in-service training institution's programs in 2007, 2010 and 2011

| | 2007 | 2010 | 2011 |
|--------------------------------------|------|------|------|
| Fundamental required program | 92 | 170 | 169 |
| Induction training | 52 | 87 | 93 |
| Follow-up training | 0 | 4 | 3 |
| 6 th experience training | 12 | 16 | 16 |
| 10 th experience training | 19 | 47 | 41 |
| 15 th experience training | 9 | 16 | 16 |
| Designated program | 32 | 25 | 21 |
| ICT leader training | 30 | 0 | 0 |
| School management training | 1 | 6 | 6 |
| School leader training | 0 | 4 | 4 |
| Miscellaneous training | 1 | 15 | 11 |
| Specialized program | 119 | 53 | 47 |
| Optional program | 8 | 38 | 46 |

Program title as well as program contents has been modified to respond the teachers in need and also to follow the policy targets set by local education agency.

In addition, there are newly introduced program in case of the same region, which is a site-based school support. Improving student performance is now getting a great concern in country-wide. Each school is facing to make a suitable strategy on it. As a result, a site-based consultation and support has a strong demand nowadays. Responding to this demand from the school side, a site-base school support system is initiated from 2009. A number of applications following procedures has been rapidly growing; at the beginning from 458 in 2009 to 702 in 2010. We must concern it could face some difficulties on time management, because a consulting staff provide a training program at institution as well as provide a support outside institution.

Fundamental requirement for continuous development of teachers

Teacher is supposed to be stepping up several stages during their career. It is necessary to set up in-service training program corresponding to developmental stages of teaching career. In case of one region in Japan, for example, the fundamental mandatory training program is structured as follows.

Stepping up those fundamental programs is required to every teacher based on their career. The contents in the program are strongly concerned on the needs at the suitable stages of teaching career.

Another legal requirement to teachers was recently introduced; a renewal system for teacher's certification every 10 years. According to the new enactment, renewal programs are provided by university mainly. Each renewal program should be concerned to provide the latest knowledge and skills concerning practical teaching and learning. Every teacher is now required to take lessons counting over 30 hours and to pass exams in each lesson. 12 hours lessons out of 30 hours consist of compulsory required program, the rest is optional. If one fails to pass, one would affect to continue his/her teaching career.

Conclusion

Continuous development of teacher is one of the key components to consider on promoting a quality of education. Through a life time career of teacher, what structure should be set up as an effective in-service teacher education takes a great concern, especially in the rapidly changing society. Teacher could be a role model as lifelong learner, standing in front of the future generations. Key concepts as a lifelong learner could be pointed out as follows; 1) "footwork" towards up-dating and up-grading, 2) "teamwork" towards capacity building, and 3) "network" towards collaborating with stakeholders.

MARIYA CHEPIL

Tradycja i nowoczesność w edukacji nauczycielskiej w uniwersytetach współczesnej Ukrainy

Traditions and contemporaneity in the preparation of teacher at Ukrainian universities

Modern higher school must take into consideration the rich and various academical tradition with its flexible activity, effectiveness and the ability to cooperate with the environment. The state and tendencies of the higher education development, regionalism and processes of glottalization as well as their fulfillment in the context of educational and upbringing process, the concept of authoritarian and democratic pedagogy, pedagogical techniques, pedagogy of partnership, the role of informational technology in the preparation of the teachers-to-be at universities of Ukraine all these features are outlined in the article. The reformation of higher education in the mainstream of general European tendencies sets a highly important task before the pedagogues, scientists, state and public men, that is, to form the teacher-to-be as a patriot of Ukraine and a highly qualified specialist.

Keywords: Ukraine, university, tradition, contemporaneity, education of the teachers-to-be

Wprowadzenie

Na współczesnym etapie rozwoju cywilizacji wyjątkową rolę odgrywa innowacyjny potencjał społeczeństwa, potrzebującego ludzi zdolnych myśleć systemowo i konstruktywnie, szybko znajdować potrzebną informację, podejmować optymalne i zarazem odpowiedzialne decyzje, tworzyć całkowicie nowe idee w różnych gałęziach nauki. To z kolei kształtuje zamówienie społeczne na nowe rozwiązania w systemie oświaty, a także na nowoczesne myślenie pedagogiczne. W warunkach rozbudowy narodowego systemu oświaty na Ukrainie oraz jego

integracji z europejską i światową przestrzenią edukacyjną, palącym problemem pozostaje porównawcza analiza stanu i tendencji rozwoju oświaty w naszym kraju, jak i na świecie. Jedyne bowiem zestawiając ze sobą wyniki tej analizy, można zaproponować kierunki adekwatnego rozwiązania narastających problemów i prognozować najbardziej wiarygodne drogi rozwoju oświaty w naszym kraju.

Istnieje przecież bardzo szeroka globalna i europejska perspektywa, która zawiera nowe wymogi związane z rozwojem kształcenia wyższego. U jej podstawy ponownie pojawia się ideologia neoliberalna głosząca hasło restrukturyzacji oświaty wyższej, osnową realizacji którego mają stać się: pomoc, nauczanie i rozwój społeczeństwa informacyjnego, czyli posiadanie odpowiednich kompetencji w dziedzinie technologii komputerowych, propagowania i wprowadzania wiedzy gospodarczej, a także konieczności tworzenia kapitału ludzkiego. Opiera się to na indywidualizacji umiejętności, które powinny się ujawniać w procesie pracy zespołowej oraz w sieci¹.

Do chwili obecnej trwają dyskusje na temat statusu uniwersytetów oraz polityki państwa wobec ich celów i zadań, o wolności badań naukowych i autonomii uczelni. W warunkach Ukrainy nie jest to proste, lecz bardzo złożone zadanie podejmowane nie tylko przez same środowiska akademickie. Ranga i poziom odpowiedzialności tych dyskusji ciągle wzrasta w miarę coraz szerszego otwierania się instytucji edukacyjnych na świat zewnętrzny i tzw. wolny rynek. Jednak, jak dotychczas, nie jest możliwe rozwiązanie problemu autonomii uniwersyteckiej w izolacji od otaczającej rzeczywistości. Nie ulega także wątpliwości, że uniwersytet nie powinien przejawiać izolacyjnych aspiracji wobec zewnętrznego świata, dla którego istnieje i działa. Popularna prawie do dzisiaj formuła uniwersytetu jako instytucji zbiurokratyzowanej powoli odchodzi w przeszłość. Nowoczesna szkoła wyższa powinna łączyć bogatą i różnorodną tradycję akademicką z działalnością elastyczną, efektywnością i umiejętnością współpracy z otoczeniem.

Regionalizm i globalizacja

Jednym z ważnych aspektów modernizacji oświaty na uniwersytetach Ukrainy jest regionalizm i procesy globalizacji oraz ich realizacja w trakcie procesu edukacyjno-wychowawczego². Regionalna edukacja podkreśla znaczenie spuścizny kulturowej jako niezbędnego elementu składowego osobistej i społecznej identyfikacji, dzięki której będzie możliwe zakorzenienie się w „małej ojczyźnie” (S. Rusowa). Edukacja globalna przewiduje szerokie rozumienie procesu edukacyjnego, który obejmuje wiedzę o problemach wykraczających poza granice po-

¹ R. Pachociński, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa 2004, s. 42–43.

² *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości: Teoria i praktyka pedagogiczna*, red. J. Szempruch, Rzeszów 2006, s. 207–215.

szczególnych państw. Zadaniem procesu edukacyjno-wychowawczego na uczelni wyższej ma być formowanie wyraźnej postawy życiowej jednostki i jej zachowań, wyrażających się aktywnym udziałem w życiu społecznym, wsparciu innych kultur, tolerancji, sprawiedliwości i współpracy między nimi. Te dwa procesy, które mają odmienne cele i zadania, powinny się wzajemnie uzupełniać, dzięki czemu wychowanek będzie jednocześnie świadomym i pełnoprawnym obywatelem ojczyzny własnej, oraz obywatelem Europy i świata. Globalna i regionalna edukacja stanowią dzisiaj ważny element procesu wychowania, który przygotowuje młodzież do życia w świecie nowoczesnym.

Reformowanie oświaty wyższej w nurcie tendencji ogólnoeuropejskich stawia przed inteligencją ukraińską, a zwłaszcza przed pedagogami, uczonymi, działaczami państwowymi i społecznymi, niezwykle ważne zadanie – wychowanie przyszłego pedagoga jako ukraińskiego patrioty i fachowca. To oznacza, że proces przygotowania młodej osobowości ma opierać się na najlepszych osiągnięciach światowej pedagogiki, najlepszych tradycjach narodu ukraińskiego, jego historii i kultury, szkoła ukraińska zaś powinna utwierdzać narodowe tradycje oraz system wartości oparty na zasadach regionalizmu.

Na Ukrainie zderzają się ze sobą rozmaite relikty dawnego systemu społeczno-politycznego z wpływami procesów o charakterze globalnym, a politycy i działacze społeczni coraz częściej uświadamiają sobie, że postęp i rozwój ich narodów będzie przede wszystkim zależeć od tego, jak szybko, oraz w jaki sposób oni sami zdołają rozstrzygnąć problemy uwarunkowane procesami globalizacyjnymi. W tym kontekście edukacja staje się w coraz większej mierze terytorialną rzeczywistością i praktyką społeczną jako swoisty wytwór działalności ludzkiej oraz jednocześnie narzędzie zmian we wszystkich sferach życia społecznego. Ukraina w pewnej mierze także odczuwa wyżej wspomniane procesy.

Nowoczesna ukraińska rzeczywistość edukacyjna, ukierunkowana na wychowanie europejskie, przeżywa jednak określone trudności, które negatywnie odbijają się na procesie konkretnej pracy edukacyjnej. Fakty te chętnie opisują media, dla których większość negatywnych zjawisk w pedagogice ma posmak sensacji jako ciekawy i propagandowy materiał. Pytania retoryczne: dlaczego? jak mogło tak się stać? jakie nauki można wyciągnąć z istniejącej sytuacji? nie zawsze wywołują dodatkowe problemy i pytania trudniejsze: co się stanie, jeśli? co trzeba zrobić żeby? Jednak, aczkolwiek podobne pytania nie są nagłaśniane, to nie oznacza, że współcześni pedagodzy o nich nie wiedzą, nie uświadamiają sobie potrzeby takiego pytania i nie szukają odpowiedzi na nie, albo też nie poprzedzają ich refleksją na temat długotrwałych skutków.

Działalność szkoły wyższej wywiera znaczący pozytywny wpływ na proces powstawania pozytywnego wizerunku całego regionu, a nawet konkretnej miejscowości, pomaga w poszukiwaniu nowych inwestorów stwarzających kolejne nowe miejsca pracy. Szkoła wyższa coraz bardziej sprzyja regionalnemu rozwojowi wtedy, kiedy proponuje nie tylko postęp w sferze technologii, ale i jedno-

częśnie tworzy szerokie możliwości dla mieszkańców oddzielnego regionu w zakresie nauczania i doskonalenia wiedzy, staje się istotnym czynnikiem rozwoju regionalnego przyczyniając się do zmniejszenia kosztów nauczania. To sprzyja procesowi demokratyzacji edukacji na poziomie wyższym. Szkoły wyższe w poszczególnych regionach są ośrodkami nauczania i zdobywania wiedzy, istotnym elementem miejscowego środowiska kulturalnego i znaczącym elementem pozytywnego obrazu miejscowości, czy też regionu jako całości.

Wspomniane pozytywne przykłady edukacyjnej i organizacyjnej działalności wyższych instytucji edukacyjnych, zwłaszcza prywatnych, nie powinny zachęcać do ukrywania zjawisk negatywnych. Jest bowiem wiele instytucji o bardzo niskim dydaktycznym i naukowo-badawczym poziomie funkcjonowania, gdyż ich założyciele i właściciele są nastawieni na osiągnięcie zysków maksymalnych. W wielu z nich nie ma dostatecznej liczby odpowiednich pracowników naukowo-pedagogicznych, i tylko z wielkimi trudnościami mogą one sprostać nawet minimalnym wymaganiom Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Pedagodzy nie mają wątpliwości, że akurat reformy mogłyby polepszyć trudną sytuację w systemie edukacyjnym i pomóc zniwelować negatywne skutki pomyłek decyzyjnych popełnionych w sferze organizacji procesu edukacji i wychowania. Misją szkoły i pedagogów jest przygotowanie ucznia do wykonania określonych ról społecznych, które odpowiadają wymogom współczesności i przyszłego społeczeństwa, jest to także pomoc jednostce w formowaniu własnej strategii życia, odpowiednio do własnych oczekiwań i marzeń oraz potrzeb nadchodzącego świata.

Analiza teoretycznych i praktycznych zasad edukacji młodych pokoleń świadczy wymownie o trudnościach procesu formowania nowej społecznej świadomości w warunkach ustawicznej transformacji. Stąd wielka waga powinna być przykładana do ogólnego rozwoju osobowości, do podejmowania decyzji, krytycyzmu i wysokiej kultury myślenia, formowania umiejętności informacyjnych i społecznych.

Wzrosło także zainteresowanie nietradycyjnymi formami kształcenia w uczelniach wyższych. Jednak dużo uwagi zwraca się, tak samo jak i wcześniej, na metody tradycyjne (pierwszoplanowe miejsce lekcji, semestralna ocena wyników działalności edukacyjnej itp.). Jednak zbyt powolne wprowadzanie innowacyjnych metod nauczania to brak odpowiedniej liczby przygotowanych menedżerów dla wszystkich poziomów systemu edukacyjnego, w tym również i dla samych uczelni wyższych.

Już dziś rodzi się społeczne zapotrzebowanie na fachowców, zdolnych do pracy niezależnej, którzy dysponują elastycznością myślenia i odczuwają potrzebę ustawicznego kształcenia. We współczesnych warunkach nowoczesnego procesu kształcenia podstawowym zadaniem staje się przygotowanie do wspólnej działalności wykładowcy i studenta w zakresie badań i twórczości naukowej. Jednak wynikają problemy z ryzykiem wprowadzania innowacyjnych technologii edukacyjnych przez wykładowców, gdy mówimy o regulacjach prawnych relacji wza-

jemnych między studentami, wykładowcami i administracją uczelni. Wykładowca bowiem powinien mieć prawo do eksperymentowania, lecz i ponosić odpowiedzialność za wyniki. Studenci powinni mieć prawo wyboru wykładowcy, lecz zarazem ponosić osobistą odpowiedzialność za wyniki nauczania.

Pedagogika autorytarna i demokratyczna

Współczesna pedagogika ukraińska przeżywa burzliwy okres przemysłów, powstawania nowych rozwiązań, odchodzenia od dawniej ustalonych tradycji i stereotypów socjalistycznych. Dla pedagogiki autorytarnej najważniejsze pozostaje przekonanie, zgodne z którym, ażeby pełnoprawnie żyć w społeczeństwie, ludzie powinni opanować określone role społeczne (obywatela, członka rodziny, przedstawiciela zawodowej lub religijnej grupy itp.). Dlatego potrzebne jest im opanowanie pewnych sposobów działalności i komunikacji, norm zachowania, znaczących systemów wartości, które stworzone przez poprzednie pokolenia zawierają w sobie, w tym lub innym zakresie, społeczne i kulturowe doświadczenie ludzkości. To znaczy, że pedagog (państwo, społeczeństwo) lepiej aniżeli dziecko wie, kim powinno się ono stać w przyszłości oraz w jakim kierunku się rozwijać.

W kontekście autorytarnej pedagogiki nauczyciel nie ukrywa swojej pozycji lidera w procesie edukacyjnym. Odwrotnie, on maksymalnie tę przywódczą rolę dziecka eksponuje, nakazując mu iść za nim i podporządkować się jego wymaganiom. Jaskrawym przykładem tego jest pedagogiczna praktyka Antoniego Makarenki, który w imieniu zespołu stawiał bezpośrednie wymagania i wymagał od wychowanków ich bezwzględного wykonania. Nie dopuszczał też żadnych protestów ani sprzeciwu. Nie wyobrażał sobie, żeby można było dyscyplinować luźny, zdenerwowany zespół bez takiego chłodnego tonu wymagania zewnętrznego organizatora³.

Historyczne doświadczenie wychowania wskazuje wymownie, że opisany model pedagogiczny pełną parą „pracuje” tam i wtedy, kiedy wyraźnie określa, kim powinien stać się wychowanek, co musi opanować, jakie sposoby wychowania zabezpieczą osiągnięcie postawionych celów. Przy tym nie ma znaczenia, czy w momencie jego włączenia do procesu edukacyjno-wychowawczego dziecko samo doszło do zrozumienia potrzeby tego sposobu rozwoju, który został wyznaczony przez nauczyciela.

W rezultacie umocnienia się demokratycznych tendencji w życiu społecznym, systemy oświatowe jako jego znaczące składniki, zaczęły przenosić akcent z masowych zjawisk pedagogicznych na osobowość dziecka, na warunki własnej kreacji i samorealizacji człowieka na różnych etapach jego życiowej aktywności. Tendencja do osobowościowej orientacji systemów oświatowych ujawnia

³ A. Makarenko, *Pedagogičeskie sočinenija*, t. 4, Moskwa 1984, s. 152.

się i w oświacie pedagogicznej. Dlatego jednym z głównych zadań powinno się stać stworzenie takiego środowiska, w wyniku współpracy z którym u przyszłego pedagoga uformuje się gotowość do pracy w oparciu o nowoczesne technologie pedagogiczne, zrozumienia istoty swoich indywidualnych zadań. To właściwa podstawa narodzin nowej osobowościowej koncepcji pedagogicznej.

Przygotowanie nowoczesnego pedagoga, zdolnego do stosowania oryginalnych rozwiązań aktualnych zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz problemów społeczno-kulturowych, wymaga odpowiedniej organizacji jego praktycznej i intelektualnej działalności. Osobowościowo rozwijająca koncepcja oświaty stwarza przyszłemu fachowcowi możliwość stania się podmiotem działalności edukacyjnej, rozwija granice twórczości pedagogicznej, proponuje szeroką zmienność metodyk oświatowych, znaczną ilość technologii oraz metodycznych opracowań. To wszystko wymaga od osobowości przyszłego pedagoga wielkiego wewnętrznego uporządkowania, strukturyzacji zawodowej wiedzy i wartości, odpowiednich motywów działalności edukacyjnej, zdolności do wewnętrznego dialogu jako podstawy poznania siebie, formowania nowego typu komunikacji i zdolności komunikatywnych, stawia specjalne wymagania jego systemowi, tak zewnętrznej, jak i wewnętrznej kontroli.

Pedagogika naciskana przez informatyzację i potrzeby rynkowe podeszła ze zrozumieniem do tego, że pedagogiczna praca tylko specyfiką odróżnia się od innych rodzajów społecznie korzystnej pracy, ma swój produkt, swoje technologie oraz ich wartość rynkową. Posiadanie technologii staje się powszechną i priorytetową potrzebą rynku, wyznacza kierunki opanowania zawodowych umiejętności, jest brane pod uwagę przy ocenie jakości i wartości usług edukacyjno-wychowawczych. Według ukraińskich uczonych (A. Nisimczuka, O. Padałka, O. Szpak) „technologia” w jakiegokolwiek bądź sferze pozostaje tą działalnością, która maksymalnie odzwierciedla obiektywne zasady funkcjonowania sfery podmiotowej, i dlatego gwarantuje najwyższy w danych warunkach poziom działalności, zgodny z postawionymi celami⁴.

Współczesne spectrum zamówień pedagogicznych jest bardzo szerokie. Pedagog ma być gotowy wykonać każde zamówienie rynkowe – od wysokoefektywnego nauczania i nauczania elitarnego poczynając aż do elementarnej opieki pedagogicznej. Trzeba zatem opanowywać odpowiednie technologie. Główny problem, na który jest nastawiona technologia stanowi poziom skuteczności form, metod, środków, czyli jak nauczać, jak obliczać, jak kształtować.

Wchodzenie Ukrainy do wspólnej europejskiej przestrzeni europejskiej, globalizacja procesów oświatowych, przejście od społeczeństwa technologicznego do informacyjnego, sprawia, że rozwój człowieka jako jednostki staje się głównym celem, kluczowym wskaźnikiem i zarazem zasadniczą dźwignią współczesnego

⁴ A. Nisimczuk, O. Padałka, O. Szpak, *Suczasnii pedagogiczni technologii*, Kijów 2000.

postępu⁵. Rozwiązanie tych zadań jest niemożliwe bez zmiany w zarządzaniu instytucją edukacyjno-wychowawczą: rezygnacji z systemu „zarządzania i kontroli” oraz zasadniczej rekonstrukcji zarządzania procesem edukacyjnym. Powstaje potrzeba wprowadzenia wewnętrznego szkolnego zarządzania, nastawionej na dziecko orientacji, która pozwoli skupić wysiłki pedagogicznego zespołu na wszechstronnym rozwoju uczniów. Wszystko to wymaga od administracyjno-pedagogicznego zespołu odmiennego wewnętrznego zarządzania o charakterze rozwijającym i szerokiej demokratyzacji.

„Nowa filozofia” szkoły wymaga od dyrektora, jako lidera–kierownika, zmiany poglądów na własną rolę i miejsce w procesie zarządzania. Kierownik jest projektantem „wagonu, który jedzie sam”, społecznym architektem, który łączy wolę pojedynczych nauczycieli w zbiorową, pedagogiczną, twórczą działalność. Jest on społecznym inżynierem, który projektuje i wprowadza w życie współpracę między ludźmi, wyprowadzające każdego nauczyciela z objęć jego własnej inercji, który uruchamia mocny silnik domu pedagogicznego, w jakim wzrasta i twórczo się rozwija każda osobowość.

Pedagogiczna technologia

Zawodowo-praktyczne przygotowanie nauczycieli przewiduje zapoznanie się przyszłych fachowców z kluczowymi zasadami i problematyką pedagogicznej technologii, aktualnymi kierunkami w zakresie treści, form, metod wychowania i nauczania; formowania własnej pedagogicznej pozycji w procesie wychowawczym; nabycia niezależnego doświadczenia oraz twórczej analizy i oceny pedagogicznych zjawisk i sytuacji; formowania pedagogicznego myślenia i zawodowej samoświadomości. Zapoznanie się z technologiami pedagogicznymi odbywa się tak samo jak z autonomicznymi zjawiskami – zagadnieniami, między którymi trudno określić związki przyczynowo-skutkowe. To powoduje, że przyszli pedagodzy niewystarczająco przemyśleli wiedzę dydaktyczną, nie umieją jej elementów zmaterializować w formie składników nauczania i procesu pedagogicznego. Dlatego nie są gotowi twórczo ich wykorzystywać w praktyce.

Podejścia nowoczesnych badaczy do zdefiniowania pojęcia „pedagogiczna technologia” są rozmaite. Interpretuje się pojęcie jako: 1) całość psychologiczno-pedagogicznych wyznaczników, które określają specyficzny układ i połączenie form, metod, sposobów nauczania, instrumentów wychowawczych, tj. jako swoiste instrumentarium organizacyjno-metodyczne (B. Lychaczow, I. Pidlasyj); 2) opis systemu działań nauczyciela i uczniów, od których nie wolno się uchylać; (I. Wolkow, P. Moskalenko); 3) projekt pewnego pedagogicznego systemu, który wprowadza nauczyciel (W. Bepalko).

⁵ M. Chepil, *Innowacyjni procesy u wyszczizj oswiti: poszuky i perspektywy*, [w:] *Oswitianski obrii: realii ta perspektywy*, zb. nauk. prac, Kijów 2007, s. 248–252.

G. Selewko wyodrębnia cztery postawy w naukowym pojmowaniu i wykorzystaniu terminu „pedagogiczna technologia”⁶:

– pedagogiczna technologia jako narzędzie (W. Buczwałow, B. Lychaczow, S. Smyrnov, N. Kryłowa, M. Mejer);

– pedagogiczna technologia jako sposób (W. Bepalko, M. Czoszanow, W. Slaktionin, A. Kuszniir, B. Skinner, S. Ibson i in.);

– pedagogiczna technologia jako kierunek naukowego myślenia (I. Pidkasy-styj, W. Guzejew, M. Jeraut, R. Kufman, S. Wedemeier);

– pedagogiczna technologia jako wielowymiarowe pojęcie, w tym system (W. Bogolubow, M. Klaryn, W. Dawydow, J. Korotajewa, P. Mitchel, R. Thomas).

Po analizie ich treści i sensu badacz dochodzi do wniosku, że pedagogiczna (oświatowa) technologia to system funkcjonowania wszystkich składników procesu pedagogicznego, zbudowany na podstawie naukowej, zaprogramowany w czasie i przestrzeni, co prowadzi do założonych, z góry przewidzianych wyników. Uważamy, że pedagogiczna technologia to układ systemowy wszystkich komponentów procesu pedagogicznego, ukierunkowany na osiągnięcie postawionego celu, treści techniki realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego; algorytm działalności pedagogów i uczniów, wychowawców i dzieci; przemyślana poprawna pedagogiczna działalność, służąca realizacji naukowo uzasadnionego projektu procesu dydaktyczno-wychowawczego o wyższym poziomie efektywności aniżeli metodyki tradycyjne. Pedagogiczna technologia obejmuje technologię nauczania, technologię wychowania i technologię zarządzania.

Istnieje różnica między definicjami „technologia” i „metodyka”. Od metodyki technologia różni się swoją odtwarzalnością, stabilnością wyników, brakiem wielu „jeśli”: „jeśli wychowawca jest utalentowany, dzieci są utalentowane, a szkoła jest bogata”. Różnica między metodyką a technologią polega przede wszystkim na rozłożeniu akcentów.

Priorytetowe pytanie metodyki brzmi – „jak?”, technologii natomiast – „jak to zrobić optymalnie?” W technologii więcej mówi się o komponentach celu, a także o składnikach proceduralnych, wtedy, gdy w metodyce – o treści oraz o wariantach części. Technologie nauczania jakiegokolwiek dyscypliny różnią się od ogólnych metodyk wyższym stopniem uogólnienia, szerszym zakresem wykorzystania, jasnością precyzowania celu, jego diagnostycznością, głębszym opracowaniem teoretycznym, wyższym poziomem projektowania systematycznego, wyższym poziomem regulacji, algorytmizacji itp.

Metodyka nauczania to zbiór zasad, technik i narzędzi, przy pomocy których przekazuje się wieloletnie doświadczenie jednego pokolenia następnemu i buduje się nowe doświadczenie życiowe ludzi. Technologia nauczania to wiązanie metodyki z konkretnymi warunkami, system wykorzystania opracowanych zasad z uwzględnieniem czasu, miejsca, konkretnych podmiotów oświaty, warunków

⁶ G. Selewko, *Encyklopedia obrazowatelných technologii*, Moskwa 2006, t. 1 i 2.

organizacji i czasu trwania procesu pedagogicznego. Oto dlaczego o efektywności technologii można mówić nie ogólnie, a wyłącznie odnosząc ją do konkretnych uczniów i pedagogów. Metodyki nauczania są bardziej stabilne niż technologie, zmieniają się one wraz ze zmianą celu edukacyjnego. Technologie pozostają wielowariantowe nawet w obrębie jednej metodyki.

Technologia pedagogiczna posługuje pedagogiczną techniką i walorami osobowości pedagoga, jego mistrzostwem. Z tego powodu ustalenie, który z wymienionych czynników jest wiodący bywa niemożliwe. Głównymi cechami technologii pedagogicznej są konceptualność; diagnostyczne określenie celów; ekonomiczność (wyraża jakość procesu edukacyjnego); algorytmiczność; możliwość korygowania; wizualizacja (wykorzystanie audiowizualnego i komputerowego narzędzia); koordynacja i etapowość podejmowanych działań itp.

W oświatowej praktyce technologia pedagogiczna funkcjonuje na następujących poziomach:

- ogólnopedagogicznym – reprezentuje całościowy proces oświatowy w regionie, zakładzie edukacyjnym i staje się odpowiednikiem systemu pedagogicznego, ponieważ zawiera całość celów, narzędzi i metod nauczania (wychowania), algorytm działalności pedagogów i uczniów;
- przedmiotowo-metodycznym – wykorzystanie odrębnej metodyki w granicach jednego przedmiotu;
- lokalnym – realizuje się ona jako technologia odrębnych części procesu dydaktyczno-wychowawczego w celu rozwiązania odrębnych zadań wychowawczych i dydaktycznych.

Jak już powiedziano, zróżnicowane treściowo są następne pojęcia, takie jak: „technologia edukacyjna”, „technologia pedagogiczna”, „technologia nauczania”, co warunkuje cele, zadania i treść tego, czego dotyczą. Jeśli bowiem porównywać technologię i metodykę, to warto zaznaczyć, że metodyka jest determinowana odrębną dydaktyką, która poddaje analizie oryginalność treści edukacyjnych oraz instrumentów jej opanowania. W zakresie treściowym pojęcie „metodyka” jest szersze od pojęcia „technologia”, dlatego że obejmuje wraz z treścią, także i instrumentalny aspekt procesu pedagogicznego. W obrębie danej metodyki mogą współistnieć ze sobą różne technologie. Metodyka zatem jest teorią odrębną, a technologia pozostaje algorytmem jej wprowadzenia do praktyki.

Większość badaczy i pedagogów – praktyków wyraża opinię o ograniczonych możliwościach posługiwania się pojęciem „technologia” w procesie wychowania. Jest to zrozumiałe, gdyż w dydaktyce funkcjonowanie technologii jest oczywiste, poziom bowiem opanowania materiału można skontrolować i sprawdzić, natomiast w procesie wychowania trudniej określić cel diagnostyczny oraz sam skutek oddziaływania sformułowanej wartości moralnej. W procesie wychowania można korzystać z istniejących metodyk, a także metod kontroli pedagogicznej ze strony podmiotu. Technologii wychowawczej natomiast nie można utożsamiać z metodami wychowawczymi.

Ważny jest moralny aspekt procesu technologizacji oświaty. Mówimy wówczas o „czystości pedagogicznej” (O. Piechota), bezpieczeństwie moralnym, ekologiczności duchowej. Ważne jest również, żeby u podstaw każdej z nich znajdowały się zasady światopoglądu humanistycznego, które przewidują formowanie takich jakości, jak: uświadomienie jedności przyrody i człowieka, odejście od autorytarnego stylu myślenia oraz współpraca pedagoga i ucznia, tolerancja, skłonność do kompromisu, szacunek dla opinii innego człowieka, innych kultur oraz moralnych i duchowych wartości itp. To wszystko zależy od nauczyciela. Nowe czasy wymagają nowych rozwiązań.

Trzy technologie bazowe

Nowoczesne technologie pedagogiczne I. Pidłasyj uznaje za ogólną podstawę w pewien sposób organizowanej działalności pedagogicznej, a także za najbardziej rozszerzone modyfikacje, zgodne ze specyfiką wykorzystywania technologii w szkolnictwie różnych typów i poziomów kształcenia. Zgodnie z tym wyodrębnia on trzy bazowe technologie, przenikające się w procesie dydaktyczno-wychowawczym: nauczanie ukierunkowane przedmiotowo i nastawione na opanowanie przedmiotu; nauczanie zorientowane osobowościowo i ukierunkowane na zaspokojenie potrzeb ucznia; nauczanie w toku współpracy i partnerstwa, które łączy zaspokojenie potrzeb ucznia z podstawowym celem nauczania przedmiotu⁷.

Przedmiotowo ukierunkowana technologia. Czołowe miejsce w niej zajmuje przedmiot nauczany. Opanowanie przedmiotu jest głównym celem nauczania. Kontrola jakości opanowania nie zwraca uwagi na osobowość ucznia i ogranicza się do kontroli opanowania przedmiotu. Kontrola jest obiektywna. Ten, kto nie jest w stanie opanować przedmiotu, musi odpaść. Przedmiotowo ukierunkowana technologia jest bezlitosna wobec ucznia, jednak gwarantuje wysoki poziom nauczania. Osiągnięcie zaplanowanych celów w określonych terminach i na określonym poziomie to podstawowe wskaźniki nauczania.

Osobowościowo ukierunkowana technologia. W centrum uwagi znajduje się uczeń. Celem jest rozwój jego osobowości. Miernikiem skuteczności nauczania jest nie ilość i jakość opanowanego przedmiotu, ale doskonalenie osobowości, a mianowicie: rozwój, emancypacja własnego „ja”, poznanie siebie, samookreślenie, samodzielność i niezależność myślenia itp. Nie ma tu żadnej przemocy i przymusu. Podstawowym miernikiem jest natomiast zaspokojenie potrzeb osobowości oraz stworzenie warunków dla jej samorealizacji.

Partnerska technologia współpracy. Pedagog jednakowo dobrze troszczy się o opanowanie przedmiotu programu nauczania, jak i o rozwój osobowości. Jego zamiary polegają na tym, żeby uczniowie wynieśli z klasy maksimum kon-

⁷ I. Pidłasyj, *Praktyczna pedagogika albo trzy technologie: interaktywny podręcznik dla pedagogów i rynkowej systemy oświaty*, Kijów 2004, s. 65.

kretniej wiedzy, umiejętności, rozumienie ogólnych prawidłowości w połączeniu z rozwojem własnego „ja”, kryteria osobowościowego wartościowania, a także inne, potrzebne człowiekowi zalety osobowości. Program nauczania zgodnie z technologią współpracy ma charakter wieloaspektowy, a jego wprowadzenie jest sprawą niełatwą, ponieważ trzeba połączyć skuteczną naukę z delikatnymi próbami dotarcia w głąb duszy każdego ucznia, działać tak, żeby każdy wychodził z lekcji z nowymi wiadomościami, wzbogaconą osobowością i był zadowolony⁸.

W ukraińskiej szkole jutra należy przestrzegać zasady rozumnego połączenia edukacji ogólnej i profilowanej. To oznacza, że wyspecjalizowane placówki edukacyjne są zobowiązane budować swoją politykę oświatową na koncepcji połączenia wszechstronnego rozwoju i profilowania, wprowadzać technologie sprzyjające rozwiązaniu tego zadania.

Pedagogiczne technologie na podstawie oceny poziomu współdziałania nauczyciela i uczniów można podzielić na niżej wymienione grupy: technologie autorytarne (pedagog jako jednoosobowy podmiot procesu edukacyjno-wychowawczego, uczeń jako przedmiot poddany nauczaniu); technologie skoncentrowane na dydaktyce (priorytet nauczania nad wychowaniem, a formowanie osobowości ucznia deklaruje nauczyciel za pośrednictwem nauczania wychowującego); technologie zorientowane osobowościowo (w centrum uwagi realizatorów procesu dydaktyczno-wychowawczego znajduje się osobowość ucznia), które dodatkowo dzielą się na: humanistyczno-osobowościowe (miłość i szacunek wobec uczniów, nauczanie i wychowanie jako pomoc i zarazem wsparcie); współpracujące (demokratyzm, działalność wspólna, wzajemne rozumienie); swobodnego wychowania (swoboda wyboru, samodzielność); ezoteryczne (nauczanie jest drogą do prawdy, proces pedagogiczny jest zachęcaniem do poszukiwania prawdy, na przykład szkoła Pitagorasa, szkoła babilońska, hinduska, szkoły tybetańskie).

Zatem, poddając analizie, rozpatrując i uogólniając teoretyczno-metodologiczne ujęcia pedagogów, możemy wywnioskować, że przyszłość jest przed systemem: uczeń – technologia – nauczyciel, w którym wykładowca staje się pedagogiem – metodologiem, technologiem, a uczeń natomiast jest aktywnym uczestnikiem procesu edukacyjno-wychowawczego.

Pedagogika partnerstwa. Pedagogika humanistyczna otwiera szerokie pole dla urzeczywistnienia wysokiej rangi dziecka w procesie nauczania i wychowania. W kontekście humanistycznego paradygmatu edukacyjnego zasadniczo inna jest sama pozycja pedagoga, który powinien się stać nie źródłem, lecz znaczącym czynnikiem procesu edukacyjnego, satelitą dziecka na jego drodze do wiedzy. Nauczyciel-wychowawca jest postacią prowadzącą do udanej pedagogicznej interakcji z wychowanymi, od niego zależy operatywność uwzględniania ich zalet i talentów osobowościowych, które nieustannie się zmieniają pod wpływem oddziaływania warunków zewnętrznych oraz rozwoju indywidualnego.

⁸ Tamże, s. 66–73.

Humanistyczne ukierunkowanie procesów innowacyjnych w systemie oświaty jest uwarunkowane istnieniem obok siebie trudnych relacji w pedagogice naukowej i pedagogicznej praktyce tradycyjnej pedagogiki naukowej, zorientowanej na obiektywne prawidłowości wychowania, i uważającej za główne swoje źródło badania naukowe, a także stworzonej przez pedagogów nowatorów pedagogiki współdziałania.

Nowatorski kierunek w pedagogice, którego przedstawiciele zapoczątkowali i rozwinęli innowacyjne systemy oraz metody nauczania i wychowania w połowie lat 80. XX wieku, uformował się jako pedagogika partnerstwa. Dzięki staraniom pedagogów – nowatorów pedagogiczna praktyka wzbogaciła się o wielką ilość programów autorskich, które są pomyślnie realizowane w nowoczesnych uczelniach. W pedagogice nowatorskiej została wszechstronnie urzeczywistniona twórcza istota procesu dydaktyczno-wychowawczego. Stąd, jeżeli pedagogika naukowa analizuje ogólne prawidłowości oraz teoretyczne problemy wychowania, nowatorska nadaje im pedagogiczną skuteczność.

Pedagogika partnerstwa rozpatruje dziecko jako aktywny podmiot wspólnej z pedagogiem działalności, prowadzonej w oparciu o twórcze i demokratyczne zasady; wspólna praca uczniów i nauczyciela, która opiera się na zrozumieniu wzajemnym i humanizmie, na wspólnocie wzajemnych interesów i pragnień, której celem jest rozwój osobowości uczniów w procesie nauczania i wychowania. Nauczanie w procesie partnerstwa to system nauczania, który opiera się na wspólnej pracy nauczyciela i uczniów, wzajemnym porozumieniu i humanizmie, wspólnocie interesów i pragnień wszystkich uczestników dydaktyczno-wychowawczego procesu, celem czego jest rozwój osobowości uczniów.

Pedagogika partnerstwa rozpatruje proces pedagogiczny pod kątem organizacji pracy. Uwzględnia troskę o dzieci, jeśli nauczanie rozwija intelekt dziecka, umacnia wiarę we własne zdolności, stymuluje aktywność, twórczość, samoświadomość. Nauczyciel występuje jako organizator, starszy kolega, pomocnik. Podstawowym jego zadaniem jest dążenie do rozwoju twórczego myślenia ucznia w procesie nauczania, udzielenie uczniowi pomocy w zakresie odczuwania radości poznania.

Już Demokryt stwierdzał, że lepszym nauczycielem jest ten, który motywuje do dobroczynności przez potrzeby wewnętrzne, słownym przekonywaniem, aniżeli ten kto straszy prawem i siłą.

Idee współpracy i partnerstwa w nauczaniu zaczęły być wprowadzane do praktyki w latach 20. ubiegłego wieku. Uzewnętrzniły się najmocniej w pedagogicznym systemie Celestyna Freineta. Podstawą systemu tego uczonego stał się priorytet doświadczenia uczniów, zdobytych przez nich umiejętności i nawyków oraz wtórny charakter wiedzy. Ideę partnerstwa w Niemczech uwzględniono w systemie P. Petersena, nazwanym Jena Plan. Był to dydaktyczny system nauczania dzieci połączonych w grupy o zróżnicowanym wieku na podstawie zintegrowanych programów oraz planów indywidualnych. Indywidualne podejście

w procesie dydaktyczno-wychowawczym, rozwój samorządu uczniowskiego, partnerstwo nauczycieli, uczniów i rodziców, wychowanie dobrego obywatela członka społeczeństwa – to były najważniejsze priorytety programu nauczania. Dodajmy, że ów system nauczania realizowany jest w wielu krajach europejskich. Natomiast w pedagogice amerykańskiej przez nauczanie partnerskie rozumie się pracę z uczniami w niewielkich zespołach lub grupach. Rozszerzonym wariantem nauczania partnerskiego w Stanach Zjednoczonych jest model grupowego rozwiązywania problemów w oparciu o myślenie metaforyczne, czyli synektyczne. Jego podstawą jest opracowany w latach 60. ubiegłego wieku model grupowego generowania idei, czyli burzy mózgów. Metodę tę opracował amerykański psycholog A. Osborne. Znajduje ona swoich naśladowców również na współczesnej Ukrainie.

Wraz z owymi wspomnianymi systemami pedagogicznymi, także na Ukrainie, została opracowana metoda oparta na współdziałaniu uczniów w toku pracy w parach o zmiennym składzie osobowym (O. Rywin 1918). Podstawą owej metody było opanowanie przez uczniów podstawowej wiedzy przedmiotowej w ściśle określonym terminie, wyrobienie nawyków myślenia logicznego, zdolności głębokiego wniknięcia w tekst, umiejętność formułowania opisu treści przeczytanego fragmentu. Nauczyciel był koordynatorem pracy uczniów w parach.

Szkoda, że we współczesnej praktyce szkolnego nauczania partnerskiego odbywa się ono na poziomie odrębnych metod oraz zasad nauczania i nie posiada charakteru systemowego. We współczesnej literaturze dydaktycznej pedagogikę współpracy rozpatruje się z rozmaitych pozycji: jako alternatywę dla autorytarnego systemu wprowadza się humanistyczną metodę kontaktu pod hasłem: „każdy uczeń może i powinien skutecznie się uczyć”, jako uogólnienie idei empirycznych, co też proponują nauczyciele nowatorzy, jako uogólnienie technologii dydaktyczno-wychowawczych, jako uogólnienie nowych naukowych koncepcji, zasad, form i metod.

Jednak pedagogiczne mistrzostwo współczesnego nauczyciela powinno się rozwijać „nie poprzez wyposażenie go w wielką ilość metodycznych podręczników oraz szerokie wykorzystywanie przez niego gotowych opracowań. Niezbędne są mu przede wszystkim podstawowe wiadomości z bazowego przedmiotu, wysoka kultura ogólna oraz gruntowna dydaktyczna kompetencja” (S. Sysojewa). Pomoże nauczycielowi wypracować sobie dydaktyczną kompetencję opanowanie kursu teorii i praktyki wprowadzania technologii pedagogicznych, opracowanych przez ukraińskich i zagranicznych uczonych, pedagogów nowatorów i to będzie teoretyczną bazą dla zbudowania własnej kompetencji pedagogicznej i doprowadzi go do osobistego uznania siebie za pedagoga.

Do grupy podstawowych czynników kompetencji profesjonalnej zaliczamy zawodową i praktyczno-metodyczną wiedzę. Pierwsza charakteryzuje się kompleksowością, polegającą na łączności wiedzy z różnych dziedzin teorii i praktyki; systemowością, która zabezpiecza całość i jedność rozwoju osobowościowego

i profesjonalnego; skutecznością zakładającą zdolność do realizowania działalności praktycznej. Wszystkie inne obsługują bezpośrednio działalność praktyczną, która rozpoczyna się od dydaktycznej, dydaktyczno-wytwórczej oraz wytwórczej praktyki magistrantów. Praktyka stwarza możliwość aktywnego ukazywania siebie jako organizatora, wykładowcy i badacza. Jednocześnie, w okresie jej odbywania, przyszli pedagodzy powinni pracować nad doskonaleniem własnych zdolności pedagogicznych, które uwzględniają przede wszystkim ukierunkowanie osoby, cechy zawodowe, cechy charakteru (umiejętność kontaktowania się z ludźmi w każdym wieku, równowaga emocjonalna).

Technologie informacyjne. Technologia perspektywiczna trochę straszy, ponieważ jedynie ta technologia, która odpowiada danemu czasowi, odpowiada zarazem jego wymogom i możliwościom. Decydującym czynnikiem efektywnego wykorzystania nowych technologii informacyjnych jest zawsze wiedza i umiejętności nauczyciela, w zakresie zastosowania i integracji tych technologii w procesie nauczania. Wśród celów nowoczesnej informatyzacji w oświacie, obok uniwersalnych (rozwój zdolności intelektualnych, humanizacja, dostępność oświaty), określa się cały szereg celów specyficznych, takich jak: umiejętność pisania na komputerze, informacyjne zabezpieczenie oświaty (bazy danych), zindywidualizowana oświata na podstawie nowych komputerowych technologii nauczania.

Komputerowa metodologia nauczania zawiera wiele aktywnych metod, właściwych dla informatyki pedagogicznej, zwłaszcza dla komputerowego modelowania nauczania, informowania, programowania działalności edukacyjnej, asocjacyjna, testowania, zabawowe metody nauczania aktywnego.

Podczas wprowadzenia technologii informacyjnych w oświacie wynikają problemy, które trzeba rozwiązywać kompleksowo:

1. Standaryzacja i wybór dostępnego efektywnego oprogramowania dla użytkowników i specjalnych klas, szkół, specjalizowanych centrów oświatowych.

2. Psychologiczno-pedagogiczne badania uzasadniające potrzeby wypracowania rekomendacji o metodach zagwarantowania „ekologii świadomości” przy opracowaniu i wprowadzeniu multimediiów do procesu edukacyjnego.

3. Przygotowanie technologicznie wykształconej kadry pedagogicznej w uniwersytetach, jakościowe doszktałanie i przekwalifikowanie w instytutach doskonalenia kadr pedagogicznych.

4. Integracja treści edukacyjnych, jeśli bazy danych zintegrują źródła i umożliwią kompleksowe rozwiązanie problemu.

5. Wypracowanie technologii programowo-metodycznych w celu połączenia tradycyjnych metod nauczania z aktywnymi organizacyjno-czynnościowymi gramami (projektami). Przejście od poziomów opisowych i wyjaśniających do kreatywnych.

6. Ocena i popularyzacja najnowszych edukacyjnych planów, wyników konkursów, konferencji, wymiana doświadczeń dla koncentracji sił i środków pedagogicznego ukierunkowania.

W kontekście zastosowania nowych technologii informacyjnych, punktem odniesienia staje się uczeń, który aktywnie kształtuje swój edukacyjno-wychowawczy proces, wybierając podstawową trajektorię w środowisku oświatowym, a ważną cechą nauczyciela jest jego intelektualno-metodyczna umiejętność pomagania uczniom w efektywnym i twórczym opanowaniu informacji, rozwijaniu myślenia krytycznego.

Zamiast zakończenia

Współczesne uniwersytety na Ukrainie honorują tych, którzy mniej lub więcej zasługują na otrzymanie dyplomów bakałarzy, magistrów, kandydatów (doktorów filozofii) i doktorów nauk (doktorów habilitowanych), atestatów docenta i profesora. W celu otrzymania odpowiednich uprawnień do nadawania stopni i tytułów naukowych, a także prowadzenia działalności związanej z usługami oświatowymi w ramach wyznaczonych kierunków i specjalności, uniwersytety muszą prowadzić badania naukowe i drukować ich wyniki. Kilkaset wydawnictw uniwersyteckich oraz setki i tysiące czasopism naukowych publikuje na swoich stronach wyniki badań, przede wszystkim dlatego, żeby można było je uwzględniać w odpowiednich corocznych sprawozdaniach. Funduszy na finansowanie prowadzonych badań nie ma, ich mało istotną część pokrywa budżet państwa. Innych możliwości dotacji badań przeważnie brak, gdyż w rzeczywistości nie są one nikomu potrzebne, poza samymi autorami.

Pytanie retoryczne: czy wykładowca szkoły wyższej powinien prowadzić poszukiwanie nowej formuły edukacji uniwersytetu, która lepiej wiązałaby nas z najlepszą tradycją uniwersytecką, jak i z potrzebami nowej rzeczywistości społecznej? W tym kontekście tradycyjne połączenie „wykładowca – student” może otrzymać nową jakość, a przyszłość zdecyduje, co robić z kłopotliwą i niejednoznacznie nowoczesną działalnością edukacyjną na poziomie wyższym.

Przejście do dynamicznego stopniowego systemu przygotowania fachowców, formowania sieci instytucji edukacyjnych, która zadowoliliby potrzeby każdego człowieka i państwa jako całości, sprzyjałoby mobilności młodych fachowców, ich konkurencyjności na międzynarodowym rynku usług oświatowych. A to z kolei wzmocniłoby wymagania wobec naukowych kompetencji fachowca z wykształceniem wyższym, który powinien umieć myśleć twórczo, samodzielnie uzupełniać swoją wiedzę, orientować się w „burzliwym” potoku informacji naukowej.

OKSANA TOKARENKO

Współczesny system kształcenia nauczycieli na Ukrainie i w Polsce – aspekt porównawczy

Contemporary models of teacher training in Ukraine and Poland – comparative aspects

The paper describes the system of teacher training in Ukraine compared to the Polish higher education system. The first part presents the main changes of teacher training in the context of the Bologna Process. The author points out to the similarity of the two systems of teacher training and also some essential differences. In the conclusion the author highlights the necessity to modernize the practical teacher training at Ukraine.

Keywords: model, preparation, teacher

Druga połowa XX wieku upłynęła pod znakiem zasadniczych reform oświatowych w krajach europejskich. Pomimo odrębności politycznych, gospodarczych, przemysłowych i społecznych reformy te miały wspólny mianownik, w którym zamykały się dążenia do zmiany treści programowych, metod nauczania i wychowania, zwiększenia nakładów na szkolnictwo i badania oświatowe. Zarówno na Ukrainie, jak i w Polsce aktualne pozostają dążenia do dostosowania systemu oświatowego do standardów światowych i wymagań konwencji bolońskiej.

Nie ulega wątpliwości, że postęp modernizacji systemu edukacji w obu krajach zależy od przygotowania kadr oświatowych, zdolnych do kształtowania rozwoju intelektualnego i formowania twórczej osobowości ucznia w warunkach zachodzących zmian oświatowych. Zarówno polscy badacze (H. Kwiatkowska, W. Komar, T. Lewowicki, H. Tadusewicz, B. Kwiatkowska-Kowal, E. Łapiński, Z. Wolny, P. Ossowski, C. Banach), jak i ukraińscy (S. Artiur, S. Gonczarenko,

O. Gluzman, I. Ziaziun, O. Kowalenko, W. Kremeń, H. Nyczkało, O. Piechota, O. Sawczenko, S. Sysojewa, W. Semyczenko) zgodnie zwracają uwagę, że zmiany oświatowe uzależnione są od fachowego przygotowania kadr pedagogicznych. Pomimo dużej liczby prac i analiz na temat modeli kształcenia nauczycieli, problem ten w dalszym ciągu pozostaje otwarty i będzie jeszcze przedmiotem wielu rozpraw naukowych.

Przystępując do porównawczej analizy systemów kształcenia nauczycieli w obu krajach, należałoby wskazać w pierwszej kolejności pewne cechy wspólne, do których, naszym zdaniem, można zaliczyć:

1. Narodowe systemy i modele edukacji pedagogicznej, rozwijające się w pewnych historycznych, politycznych i socjalnych warunkach.

2. Edukacje pedagogiczną z jej strukturą i instytucjami odzwierciedlającymi historyczne i kulturalne tradycje, poglądy na rolę nauczyciela, jego status i kompetencje.

3. Uwarunkowania reform oświatowych i cel ich realizacji (np. uzawodowienie, integracja, uniwersalizm).

Podstawą prawną studiów pedagogicznych w Polsce była ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990, zastąpiona ustawą z 27 lipca 2005 z uzupełnieniami z 26 stycznia 2006 r. Bardzo ważnym aktem prawnym jest Karta nauczyciela z 1982 r. ze zmianami z 2011, regulująca pragmatykę zawodu nauczycielskiego w Polsce. Z kolei na Ukrainie podstawę prawną edukacji pedagogicznej stanowi prawo O edukacji (2006), państwowy narodowy program Edukacja (Ukraina XXI wieku, 1993) państwowy program Nauczyciel (2002), Narodowa Doktryna Rozwoju Edukacji (2002) oraz normatywne dokumenty Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy¹.

Przygotowanie kadr w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce odbywa się w kolegiach nauczycielskich, wyższych szkołach pedagogicznych, uniwersytetach, akademiach rolniczych i artystycznych. W 1992 r. wprowadzono kolegia nauczycielskie, kształcące w trzyletnim cyklu nauczycieli przedszkoli i klas początkowych, pedagogów w zakresie pedagogiki społeczno-opiekuńczej. Obok kolegiów nauczycielskich, funkcjonują w Polsce kolegia językowe – w zakresie języka angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego².

System ten uległ w ostatnim czasie zasadniczym zmianom³. Zgodnie z tendencjami edukacji w Unii Europejskiej, wprowadzono kształcenie na poziomie wyższym. W 1994 r. zlikwidowano studia dla wychowawczyń przedszkoli. Wcześ-

¹ К.М. Біницька, *Реформування вищої педагогічної освіти в Республіці Польща*, „Шлях освіти” 2009, с. 17–20.

² <http://katalog.onet.pl/1670,uczelnie-pedagogiczne,k.html> Uczelnie pedagogiczne w Polsce.

³ K. Denek, *O wyższą efektywność procesu kształcenia i jego lepszą jakość*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Białystok 2003, s. 203.

niej w kolegiach przygotowywano nauczycieli w zakresie jednego przedmiotu nauczania, a po reformie wprowadzono dwukierunkowość kształcenia⁴.

Oprócz kolegiów, nauczycieli w Polsce kształcą także wyższe szkoły zawodowe, które wydają dyplom licencjata (pierwszy stopień w edukacji na poziomie wyższym), uprawniający do studiów II stopnia – magisterskich⁵. Cykl kształcenia na poziomie licencjatu trwa sześć semestrów i obejmuje minimum 1800 godzin na studiach stacjonarnych. Na studiach zaocznych może być skrócony o 25–30% ogólnej liczby godzin⁶. Absolwenci z tytułem licencjata mają możliwość kontynuowania nauki w dwuletnim cyklu kształcenia i uzyskania tytułu magistra, który oferują uniwersytetu i szkoły wyższe posiadające uprawnienia w tym kierunku, zarówno publiczne, jak i prywatne. Studia uzupełniające trwają cztery semestry i obejmują 800 godzin zajęć na studiach stacjonarnych i 600 na studiach zaocznych⁷.

Zgodnie z ustaleniami konwencji bolońskiej i przyjętą tradycją przygotowanie zawodowe nauczyciela klas początkowych i wychowawczyń przedszkoli odbywało się we wspólnym cyklu szkolenia. Podobne rozwiązania stosują także niektóre kraje europejskie. Ma to wiele pozytywnych aspektów. W pierwszej kolejności umożliwia lepsze przygotowanie do systematycznej nauki przedszkolaków ze starszych grup. Ma także pozytywne znaczenie dla absolwentów, którzy posiadając dwukierunkowe przygotowanie, łatwiej mogą znaleźć pracę⁸. W Polsce wygasa już system jednolitych pięcioletnich studiów magisterskich.

Na Ukrainie, podobnie jak w Polsce, system kształcenia nauczycieli klas początkowych i wychowawców przedszkoli został ostatnio zreformowany. W dotychczasowym systemie kształcenia, nauczycieli tych kierunków przygotowywały szkoły pedagogiczne i licea pedagogiczne. Ukończenie ich i złożenie stosownych egzaminów dawało absolwentom tytuł młodszego specjalisty i niepełne wyższe wykształcenie pedagogiczne. Uprawniało do podjęcia pracy zawodowej a jednocześnie otwierało drogę do dalszego kształcenia w kierunku pełnych studiów wyższych. Tytuł młodszego specjalisty nie odpowiada aktualnym potrzebom w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i ekonomicznej Ukrainy. Rozwiązaniem ma

⁴ Я. Морітз, „Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі”, автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.04; Я. Морітз, *Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*, Київ 2004, с. 26.

⁵ А.В. Василюк, *Система освіти Польщі: структура, управління, фінансування, підготовка вчителів*, „Освіта і управління” 1998, nr 1, t. 2, с. 172–173; М. Żyto, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli*, cz. 6, с. 88–103.

⁶ <http://vuzlib.com/content/view/263/84/> Е.С. Вільчковський, А.Е. Вільчковська, В.Р. Пасічник, *Підготовка педагогів для дошкільних закладів у польських ВНЗ в контексті Болонського процесу*, с. 8.

⁷ Там же.

⁸ Там же, с. 6.

być zorganizowanie dwustopniowych studiów i wprowadzenie tytułów bakałarza i magister. Jest to zgodne z ogólnoeuropejskimi tendencjami i konwencją bolońską⁹. W 2004 r. rozpoczął się na Ukrainie proces reorganizacji systemu kształcenia nauczycieli i przekształcanie szkół i techników w kolegia pedagogiczne. Do chwili obecnej (2011) nie został on w pełni zakończony.

Kolegia na Ukrainie funkcjonują według dwóch modeli:

- kolegia pedagogiczne, jako wydziały klasycznych uniwersytetów;
- kolegia pedagogiczne, jako samodzielne zakłady kształcenia¹⁰.

Liczba kolegiów pedagogicznych co roku rośnie i obecnie jest ich 23, a w 1997 roku było ich tylko 9¹¹. Kolegia kształcą w następujących kierunkach: edukacja przedszkolna, edukacja początkowa, edukacja muzyczna, plastyka, kultura fizyczna, technologia, edukacja zawodowa. Absolwenci tych zakładów otrzymują dyplom młodszego specjalisty i dyplom bakałarza (równorzędny polskiemu dyplomowi licencjata) i prawo do wykonywania zawodu. Jednak w przyszłości kolegia będą przygotowywały tylko bakałarzy. Kształcenie pedagogiczne prowadzą także instytuty pedagogiczne, które rozpoczęły swoje działanie z końcem lat 60. XX wieku¹². Przygotowują one specjalistów do poszczególnych przedmiotów nauczania, na poziomie specjalisty, bakałarza i magistra¹³. Instytuty na Ukrainie działały jako niezależne uczelnie lub jako wydziały uniwersytetów czy akademii. W ostatnim czasie wszystkie instytuty zostały przekształcane w wydziały uniwersytetów. W 1997 r. na Ukrainie działały 23 instytuty pedagogiczne, obecnie jest ich tylko 6.

Przygotowaniem nauczycieli średnich szkół w Polsce zajmują się uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne, politechniki i akademie. Kształcenie uniwersyteckie odbywało się na jednolitych pięcioletnich studiach magisterskich przygotowujących do nauczania wybranego przedmiotu. W ciągu pięciu lat studiów studenci stacjonarni mieli do zrealizowania od 1875 do 4155 godzin w kształceniu jednokierunkowym (studia zaoczne od 1090 do 2106) i od 3005 do 3495 w kształceniu dwukierunkowym¹⁴.

⁹ http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00219935_0.html Педагогічна освіта незалежної України – важливий чинник підвищення ефективності навчання.

¹⁰ <http://www.mon.gov.ua/education/higher> Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Наказ МОН, nr 998 від 31.12.2004 р.

¹¹ <http://www.ukrstat.gov.ua/> Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2010/11 навчального року.

¹² http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00219935_0.html Педагогічна освіта незалежної України – важливий чинник підвищення ефективності навчання.

¹³ Закон України про вищу освіту, Київ 2002.

¹⁴ I. Adamek, M. Guśpiel, *Edukacja nauczycielska w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach w Polsce w zakresie nauczania początkowego*, [w:] *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I–III i przedszkoli*, red. I. Adamek, Kraków 1998, s. 123 i n.

Po reformie studiów uniwersytety kształcą teraz na 3-letnich studiach licencjackich i 2-letnich studiach uzupełniających magisterskich. Nauczyciele w Polsce mają także szerokie możliwości doskonalenia zawodowego w ramach studiów podyplomowych¹⁵. Wyższe szkoły pedagogiczne kształcą na poziomie wyższym i są w strukturze organizacyjnej zbliżone do uniwersytetów. Uczelnie tego typu zostają przekształcane w akademie lub uniwersytety. W Polsce istnieje także Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, która kształci nauczycieli-wychowawców do szkół specjalnych¹⁶.

Na Ukrainie nauczycieli dla szkół średnich kształci się w akademiach, uniwersytetach pedagogicznych i klasycznych. Akademie i uniwersytety pedagogiczne kształcą na poziomie bakałarza, magistra i doktora. Obecnie na Ukrainie jest 5 akademii i 26 uniwersytetów pedagogicznych (w 1997 tylko 4). Uniwersytety klasyczne kształcą na poziomie bakałaratu i na poziomie magisterskim na kierunku „edukacja” i kierunkach pokrewnych. Uniwersytety klasyczne mogą tworzyć instytuty pedagogiczne jako własne wydziały¹⁷. Przygotowanie nauczycieli mogą prowadzić także inne zakłady kształcące na poziomie wyższym, pod warunkiem spełnienia wymogów określonych w standardach kształcenia¹⁸.

Zmiany w strukturze uczelni wyższych kształcących nauczycieli na Ukrainie związane są z przekształcaniem uniwersytetów pedagogicznych w uniwersytety klasyczne. Obecnie funkcjonuje ich 31, co w porównaniu z 14 w 1997 r. świadczy o szybkim tempie zachodzących zmian. Proces ten ma także negatywne skutki. W wyniku reorganizacji tworzone są wielkie centra kształcenia pedagogicznego kosztem regionalnych ośrodków, które ulegają likwidacji¹⁹. W uniwersytetach klasycznych i pedagogicznych kształcenie nauczycieli w ramach ogólnego kierunku „edukacja” obejmuje następujące specjalności: edukacja przedszkolna, edukacja początkowa, edukacja technologiczna, terapia pedagogiczna, praca socjalna, wychowanie fizyczne, edukacja zdrowotna. Natomiast w obrębie nauk humanistycznych i sztuki studenci mają do wyboru: muzykę, plastykę, historię i filologię. Na wydziałach nauk przyrodniczych kształci się biologów, chemików, matematyków i geografów. Kształcenie pedagogiczne w tego typu uczelniach zmierza do przygotowania nauczycieli do pracy we wszystkich typach szkół i zakładów wychowawczych, daje możliwości nauczania co najmniej dwóch przedmiotów i przygotowuje do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych.

¹⁵ M.S. Szymański, *Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce*, [w:] *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, red. W. Hörner, M. Szymański, Warszawa 2005, s. 73 i n.

¹⁶ А.В. Василюк, *Система освіти Польщі...*, с. 173–174.

¹⁷ http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00219935_0.html Педагогічна освіта незалежної України – важливий чинник підвищення ефективності навчання.

¹⁸ Тамże.

¹⁹ http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_kolupajeva_t.je.rf.htm Т.Є. Колупаєва, *Проблеми підготовки педагогів*.

Coraz większy nacisk kładzie się na kształcenie zintegrowane wprowadzając takie bloki tematyczne jak „człowiek i społeczeństwo”, „dziedzictwo kulturowe”, „wiedza o społeczeństwie”, człowiek we wszechświecie”. Zwraca się także uwagę na humanitaryzację oświaty, akcentuje się dominację przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych i znaczenie badań naukowych²⁰.

Współczesne uniwersytety proponują studentom różne modele organizacyjne studiów nauczycielskich:

- paralelny – buduje się na zasadzie paralelności kształcenia w wybranych kierunkach;
- zintegrowany – polega na łączeniu przedmiotów zawodowych, psychologiczno-pedagogicznych z praktyką pedagogiczną;
- konsekwentny – przewiduje na pierwszym etapie studiów przedmioty kierunkowe, a na drugim przedmioty psychologiczno-pedagogiczne i praktyki zawodowe²¹.

Uczelnie Ukrainy i Polski wykorzystują dwa ostatnie modele. Większość polskich uczelni stosuje system zintegrowany. Z doświadczeń wynika, że efekty kształcenia pedagogicznego są najlepsze, jeżeli cykl kształcenia obejmuje 430–450 godzin zajęć, w tym 90 godzin na psychologię i około 250 na przedmioty pedagogiczne. Praktyka pedagogiczna powinna trwać minimum 130 godzin, w tym 40 powinno być poświęcone na przeprowadzenie zajęć przez studenta²².

Na Ukrainie przygotowanie nauczyciela do pracy w szkole elementarnej na podbudowie pełnego średniego wykształcenia trwa 3–4 lat, w Polsce – 3 lata, kształcenie nauczycieli szkół średnich w Polsce trwa 5 lat, a na Ukrainie 5–6 lat.

Programy kształcenia pedagogicznego oparte są na modułach kształcenia. W Polsce program też składa się z trzech modułów i dwunastu mikromodułów, w których połączono teorię kształcenia z praktyką pedagogiczną. Zgodnie z wprowadzonymi zmianami ocena osiągnięć studentów mierzona jest według Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS). Zaliczenie roku studiów wymaga uzyskania 60 punktów, a semestr nauki 30 punktów. Na dyplomach ukończenia studiów pedagogicznych przy każdym przedmiocie podana jest liczba punktów zgodnie z ECTS²³.

System kształcenia pedagogicznego w Polsce i na Ukrainie różni się także wymiarem praktyk pedagogicznych. W Polsce wymaga się od przyszłego nauczyciela odbycia praktyk pedagogicznych w wymiarze nie mniejszym niż 150 go-

²⁰ Tamże, c. 2

²¹ <http://ua.textreferat.com/referat-13021.html> Професійна підготовка вчителів у країнах західної Європи: різноманітність і спільність.

²² Я. Морітз „Система професійної підготовки вчителя і шляхи...”; Я. Морітз, *Національний педагогічний університет...*, c. 34.

²³ К.М. Біницька, *Реформування вищої педагогічної освіти в Республіці Польща...*, c. 3.

dzin²⁴. Studenci realizują praktyki ciągle w przedszkolu (4 semestr) i w szkole (5 semestr) po 60 godzin, oraz praktyki okresowe, zazwyczaj we wrześniu trwające dwa tygodnie (40 godzin)²⁵.

W ukraińskich programach kształcenia pedagogicznego proporcje pomiędzy kształceniem teoretycznym a praktyką to odpowiednio 85:15%. Nie daje to gwarancji dobrego przygotowania do pracy pedagogicznej²⁶. Studenci uczelni publicznych zobowiązani są do odbycia praktyk w wymiarze określonym w standardzie kształcenia na poszczególnych kierunkach. Praktyka pedagogiczna w szkołach i kolegiach pedagogicznych na Ukrainie zaczyna się na drugim roku studiów (3 semestr) i trwa generalnie znacznie dłużej niż na tych samych kierunkach w instytutach i uniwersytetach pedagogicznych. W tych uczelniach praktyka zaczyna się na czwartym i piątym roku i trwa od 2 do 8 tygodni w roku. Studenci otrzymują tu znacznie szerszą wiedzę teoretyczną niż w kolegiach, ale wynoszą znacznie słabsze przygotowanie praktyczne do pracy w szkole. Generalnie praktyki pedagogiczne na Ukrainie trwają krócej niż w Polsce²⁷.

Podobne rozwiązania w obu systemach dotyczą kontroli i kierowania kształceniem pedagogicznym. Nowe prawo o szkolnictwie wyższym w Polsce znacznie ogranicza kompetencje Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, które sprawuje funkcje nadzorcze i kontrolne oraz czuwa nad uprawnieniami poszczególnych uczelni. Natomiast uczelnie mają szeroką autonomię w zakresie kierunków i form kształcenia. Ministerstwo czuwa jednak nad realizacją przez uczelnie określonych standardów kształcenia pedagogicznego²⁸.

Na Ukrainie polityka oświatowa leży w gestii Głównej Rady Ukrainy, która posiada odpowiednie organy wykonawcze i Wyższej Komisji Akredytacyjnej Ukrainy, sprawującej nadzór nad szkołami wyższymi²⁹. W ramach przyznanej autonomii uczelnie wyższe organizują własne formy kształcenia, określają programy i kierunki działalności naukowej i naukowo-dydaktycznej.

²⁴ http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/skolnictwo/Mobilnosc/Uznawanie_kwalifikacji_zawodowych/20111202_Zawody_Regulowane_Opis_Wymagan.pdf - Regulowane zawody i działalności w Rzeczypospolitej Polskiej. Opis wymagań kwalifikacyjnych.

²⁵ <http://vuzlib.com/content/view/263/84/> Е.С. Вільчковський, А.Е. Вільчковська, В.Р. Пасічник, *Підготовка педагогів...*

²⁶ http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2728/ Про практичну підготовку студентів, лист МОН 1/9-93 від 07.02.09 року.

²⁷ http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/peddysk/2009_5/bereka.pdf Погляди М.М. Дарманського на організаційні проблеми ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти.

²⁸ І. Шемпрух, „Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів в Польщі (1918–1999 рр.)”, дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.04 / І. Шемпрух. – Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2001. – 472 с.

²⁹ Л.П. Пуховська, *Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір*, Л.П. Пуховська // „Освіта” 2000, nr 3, с. 36–39.

Nauczyciele zarówno w Polsce, jak i na Ukrainie mają możliwość doksztalcenia w ramach studiów podyplomowych. Na Ukrainie kryteria doksztalcenia określa Ukraiński Instytut Podnoszenia Kwalifikacji Kadr Oświatowych, regionalne instytuty doskonalenia nauczycieli i studiów podyplomowych i fakultety (centra) doksztalcenia przy uniwersytetach, uniwersytetach pedagogicznych i instytutach pedagogicznych. W Polsce doksztalceniem nauczycieli zajmują się uczelnie wyższe oraz wojewódzkie ośrodki metodyczne pod nadzorem kuratoriów oświaty.

Kryteria doboru do zawodu nauczyciela w obu krajach nie są jeszcze dopracowane i jednoznaczne. Nie uwzględnia się prognoz dotyczących zapotrzebowania na nauczycieli, stąd też często absolwenci nie znajdują pracy w oświacie i podejmują inne zatrudnienia, bądź zasilają kadrę bezrobotnych. Nie są też sprecyzowane kryteria przydatności do zawodu, stąd też często studia pedagogiczne podejmuje młodzież bez odpowiednich predyspozycji, co skutkuje przerwaniem studiów bądź też szukaniem pracy w innych zawodach.

Wnioski

Analiza obydwu systemów kształcenia pozwala sformułować następujące wnioski:

1. Zarówno w Polsce, jak i na Ukrainie warunkiem rozpoczęcia studiów pierwszego stopnia jest posiadanie świadectwa dojrzałości. Na Ukrainie funkcjonują jeszcze instytucje, kształcące na poziomie młodszego specjalisty. Stopniowo zostają one przekształcane w kolegia pedagogiczne. Kształcenie na poziomie bakalaureatu na Ukrainie trwa 3–4 lata, w Polsce 3 lata.

2. Pełne wyższe wykształcenie w obu krajach można uzyskać w trakcie studiów magisterskich jednolitych bądź na bazie posiadanego licencjatu. Studia magisterskie w Polsce trwają 5 lat, na Ukrainie 5–6 lat.

3. Uczelnie Ukrainy i Polski wykorzystują dwa modele przygotowania pedagogów – „zintegrowany” i „konsekwentny”.

4. Oparcie programu kształcenia na modułach ułatwia rozwijanie indywidualnych zainteresowań studentów i wprowadzanie w miarę potrzeb nowych treści kształcenia.

5. Praktyczne przygotowanie nauczycieli na Ukrainie nie jest tak dobrze zorganizowane jak w Polsce. Reforma systemu kształcenia powinna tu iść w kierunku modernizacji kompleksowych programów kształcenia i reorganizacji praktyk pedagogicznych, jak również na zacieśnianiu współpracy pomiędzy uczelniami a szkołami. Szkoły powinny być bardziej zaangażowane i ponosić pewną odpowiedzialność za praktyczne przygotowanie studentów. Zasadniczo też powinien być wydłużony okres praktyk studenckich, aby wiedzę zdobytą w trakcie studiów można było weryfikować w praktyce pod okiem doświadczonych metodyków.

6. System zarządzania i kierowania kształceniem nauczycieli w obu państwach wykazuje duże podobieństwa.

7. W obu krajach istnieją też rozbudowane systemy doksztalcenia nauczycieli, opierające się głównie na studiach podyplomowych, dzięki którym nauczyciele mają możliwość systematycznej aktualizacji wiedzy i podnoszenia kompetencji psychologiczno-pedagogicznych.

Komparatystyczne ujęcie systemu kształcenia nauczycieli w Polsce i na Ukrainie wykazuje zdecydowanie więcej podobieństw niż różnic i w obu krajach w dalszym ciągu podejmuje się działania w kierunku podnoszenia jakości kształcenia.

KAZIMIERZ JURZYSTA

Kierunki i perspektywy zmian w kształceniu pedagogów

Directions and prospects of changes in teachers' education

The subject of consideration is the analysis of so far attempts at creating a modern life-long education system for the needs and challenges of the 21st century. They are only a part of necessary constructive discussion. Theoretical premises are derived from the output of consecutive conventions of Polish Pedagogical Association and a choice of latest publications of the research subject's literature. It follows that proper qualification and perfection of pedagogical staff is the main condition of searching and putting into practice optimal and real solutions in the field of education. Possibilities resulting from statutory conditions and ministerial executive acts are also very important for educational practice. The prospects of further changes in the conceptions of teachers' education were outlined on the basis of last years' experience, introducing educational standards by universities at pedagogical majors and suggestion to replace them with National Evaluating Frame in accordance with the amendment of the Higher Education Act of 5 April 2011. It is assumed that the announced increase of organizational as well as content- related and methodological autonomy of universities will allow to prepare the graduates better for realization of their educational tasks in accordance with high public demands and expectations.

Keywords: education, educator, teaching, standards, National Evaluating Frame, directions of changes, expectations, prospects, statutory conditions

Bezpośrednią inspiracją do zajęcia się tak sformułowanym tematem jest zmiana ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych

innych ustaw”, podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Bronisława Komorowskiego w dniu 5 stycznia 2011 roku. W tym samym dniu w piśmie skierowanym do rektorów polskich uczelni minister nauki i szkolnictwa wyższego Barbara Kudrycka, dziękując za wspieranie rządu w doskonaleniu ustawy, wyraziła opinię, że

reforma szkolnictwa wyższego, której dokonujemy dzięki wysiłkowi całego środowiska akademickiego, jest nowym rozdziałem w historii polskich uczelni wyższych, otwierających się bardziej niż do tej pory na poprawę jakości edukacji młodego pokolenia Polaków, na efektywniejsze konkurowanie w badaniach naukowych, nowoczesne zarządzanie, ale też wzmacnianie etosu akademickiego i nieustanną troskę o relację mistrz – uczeń.

Mając na uwadze także zmiany w kształceniu kadr pedagogicznych, należy wyrazić nadzieję, że tym razem zakładane cele reformy zostaną osiągnięte, a procesy edukacyjne rzeczywiście będą się opierały głównie na właściwych relacjach mistrz – uczeń. Niepowodzenia dotychczasowych reform oświatowych miały wiele przyczyn. Jednakże, jak wynika z analizy bardzo bogatej i krytycznej literatury, podstawowym warunkiem skutecznego wdrażania nowych strategii i koncepcji edukacyjnych jest ich akceptacja i twórcze wspieranie przez nauczycieli i wychowawców.

Istnieje więc ścisła zależność między jakością studiów i poziomem przygotowania do zawodu absolwentów kierunków pedagogicznych, a dalszym rozwojem kulturowym i cywilizacyjnym naszego kraju. To w pierwszej kolejności pedagog: nauczyciel, wychowawca, opiekun, powinien być przygotowany w toku studiów do kreowania wśród uczniów i podopiecznych oczekiwanych przez społeczeństwo korzystnych zmian. On sam musi prezentować twórcze, innowacyjne postawy wobec życia i umieć je kształtować w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Jak dobrze wiemy nie zawsze i nie wszędzie tak się dzieje, mimo tego, iż w okresie naszej transformacji systemowej zarówno w sferze teorii, jak i praktyki edukacyjnej można odnotować znaczący i widoczny postęp w tym zakresie.

Nie wszystko jednak zależy od środowisk naukowych, akademickich i oświatowych. Warto w tym miejscu podkreślić, iż w 2000 roku najwyższym władzom Rzeczypospolitej Polskiej, tj.: Prezydentowi, Prezesowi Rady Ministrów, Marszałkom Sejmu i Senatu przedstawiono „Strategię długookresową rozwoju społecznego i gospodarczego Polski na lata 2001–2020” opracowaną przez Komitet Prognoz Polskiej Akademii Nauk. Strategia zakładała trzy główne uderzenia już w pierwszych latach nowego stulecia i zarazem tysiąclecia:

1. Przejście do intensywnego inwestowania w edukację, począwszy od 2001 roku najpóźniej.
2. Zapoczątkowanie przełomu w budownictwie mieszkaniowym, począwszy od 2002 roku najpóźniej.

3. Intensyfikację wydatków na naukę i zaplecze badawczo-rozwojowe, począwszy od 2003 roku najpóźniej.

Uderzeniem pierwszym, realizowanym już począwszy od 2001 roku, powinno być przejście do intensywnego inwestowania w edukację w najszerszym znaczeniu. Nakłady na edukację powinny być od roku 2001 zwiększane corocznie w tempie o 1,5 pkt szybszym od wzrostu PKB, tak, aby osiągnąć najpóźniej w roku 2010 udział wydatków na edukację ze wszystkich źródeł (łącznie z wydatkami na ten cel w budżetach rodzin) w wysokości 6,5% PKB i 7–7,5% w roku 2020 w porównaniu z obecnym poziomem 5,6%. Powinno to umożliwić osiągnięcie standardów edukacyjnych UE najpóźniej w latach 2010–2012¹.

Jak bywało, i jak jest z „intensywnym inwestowaniem w edukację” dobrze wszyscy wiemy. Zapewne mamy także świadomość, iż bez odpowiednich środków finansowych nawet najlepsze projekty zmian, czy to ewolucyjnych, czy nawet rewolucyjnych, nie będą w pełni zrealizowane.

Warto przypomnieć, iż przewodniczący Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Leszek Kuźnicki, otwierając ogólnopolską konferencję 10 lutego 2005 roku w Warszawie stwierdził, że

w latach 1997–1998 Komitet analizował krytycznie kolejne próby reformy edukacji przygotowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej wykazując, że rozmiągają się one z aktualnymi i perspektywicznymi potrzebami kraju. Tej też tematyce był poświęcony memoriał z 24 listopada 1997 roku wysłany do najwyższych władz państwowych. Niestety nasze uwagi i propozycje – stwierdza – nie zostały uwzględnione, a reforma okazała się nieudaną. Dzisiejszą konferencję zorganizowaną wspólnie z Wyższą Szkołą Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania [obecnie Lubelska Szkoła Wyższa w Rykach – K.J.] uważam za ważny etap walki o dobrą polską szkołę. Z perspektywy blisko półwiecza będziemy mogli ocenić przyszłość i wskazać drogi naprawy².

Tego typu konferencji w środowiskach akademickich, w większym lub mniejszym stopniu nawiązujących do polskich doświadczeń w reformowaniu szeroko pojętego systemu edukacji, w ostatnim dwudziestoleciu, odbyło się bardzo wiele. Niezwykle cenne są publikowane materiały pokonferencyjne zawierające nie tylko krytyczne uwagi, ale wiele konstruktywnych propozycji kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych.

Bezcennym źródłem wiedzy na interesujący nas temat są materiały z kolejnych zjazdów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Proponuję, aby wybrane celowo wypowiedzi z tych zjazdów stanowiły główną teoretyczną podstawę analizy problemu ujętego w tytule artykułu.

¹ *Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza*, Warszawa 2000, s. 35–36.

² *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*, Warszawa 2005, s. 8.

Na I po zmianie systemu społeczno-politycznego Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, który obradował w dniach 10–12 lutego 1993 roku w Akademii Obrony Narodowej w Rembertowie k. Warszawy, w słowie wstępnym Henryka Kwiatkowska stwierdziła:

Nauki społeczne, w tym zwłaszcza pedagogika, stają więc przed koniecznością sformułowania nowych pytań poznawczych i metodologicznych, a także nowych zadań dla praktyki edukacyjnej. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, skupiające przedstawicieli nauk o wychowaniu oraz twórczych nauczycieli, podejmuje to wyzwanie. Organizowany Zjazd Towarzystwa rozważył problemy: kondycji pedagogiki na tle radykalnej zmiany perspektywy poznawczej współczesnej nauki; refleksji poznawczej w pedagogice, a modele „uprawiania” pedagogiki; samowiedzy pedagogiki w sytuacji rezygnacji z perspektywy pozytywistycznego rozumowania na rzecz krytycznego, filozoficznego horyzontu myśli³.

Jako uczestnik obrad pragnę podkreślić specyficzną atmosferę zjazdu. Można było odnieść wrażenie, iż pedagogika jako dyscyplina naukowa i zarazem praktyka edukacyjna nie ma prawie żadnych osiągnięć i nie jest w stanie uczestniczyć w dokonującej się transformacji ustrojowej. Kwestia złego wykształcenia i braków w wychowaniu przejawiały się w wielu wystąpieniach. Obrady Sekcji IV na temat „Kształcenie pedagogów a przemiany rzeczywistości społecznej”, moim zdaniem, nie zarysowały spójnej koncepcji i nie nakreśliły kierunku koniecznych i pozytywnych zmian organizacyjno-programowych i metodycznych w kształceniu innych, nowych i lepszych kadr pedagogicznych dla polskiego systemu oświaty.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż obradujący w grudniu 1989 roku III Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – a więc nawet numeracja nie mogła wskazywać na kontynuację – uznał wypracowanie koncepcji kształcenia i doskonalenia nauczycieli odpowiadającej współczesności i przyszłości za najważniejsze zadanie kolejnej kadencji.

Otwierając II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny w Toruniu w 1995 roku Prezes Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Zbigniew Kwieciński, tak sformułował oczekiwania wobec obrad:

Pedagogika jako nauka może i powinna być formą społecznego i kulturowego krytycyzmu. Już nie może dalej zajmować się głównie sobą, co było nieco wcześniej zrozumiałe i czego wyrazem była problematyka I Zjazdu Pedagogicznego w Rembertowie. Musi ona podjąć wyzwanie praktyki społecznej. Musi tym bardziej, im trudniej jest nam zrozumieć samą rzeczywistość. Tylko pedagogika bowiem jest zarazem wiedzą (lub korzystaniem z wiedzy), mądrością rozumienia życia i uprzejmym jego perspektyw, wrażliwością na potrzeby rozwojowe ludzi w imię rozwoju ich ku wartości i upełnomocnieniu, a zarazem

³ *Zjazd Pedagogiczny. Ewolucja tożsamości pedagogiki (materiały)*, Warszawa–Rembertów, 10–12 luty 1993, s. 6.

jest budowaniem kompetencji do działań na rzecz rozwoju. Nie możemy uciec od wyzwań praktyki pogrążonej w kryzysie. Zjazd nasz jest właśnie próbą ich zrozumienia, krytycznego przeglądu, postawienia i rozwiązywania najważniejszych problemów edukacyjnych naszego czasu⁴.

Wychodząc naprzeciw tym oczekiwaniom wielu uczestników konferencji wygłosiło niezwykle interesujące referaty. Między innymi Irena Adamek na temat „Kształcenie nauczycieli (w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej) w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej”, obchodzącej wówczas 50-lecie utworzenia (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie).

Alicja Anna Kotusiewicz przedstawiła wyniki ciekawych badań empirycznych dotyczących „Percepcji zmian edukacyjnych w świadomości nauczycieli” stwierdzając: „Rezultaty prowadzonych badań empirycznych wskazują raczej na poczucie zagubienia poważnej części środowiska nauczycielskiego oraz trudność w intelektualnym opanowaniu zachodzących zmian i wyartykułowaniu swojej nowej roli zawodowej i społecznej”⁵.

Do podobnych wniosków doszedł Adam Rosół przeprowadzając badania empiryczne. Autor postawił tezę, że

polski nauczyciel nie rozumie, nie potrafi zdefiniować takich kategorii, jak „transformacja” czy „nowoczesność” i tym samym, nie potrafi sam określić swojego stosunku i stanowiska wobec tych problemów. Dla „poprawy” tej sytuacji potrzebne są działania na różnych poziomach i w odmiennych dziedzinach społecznej rzeczywistości, które nie mogą być zaplanowane i wykonane jako zadanie dla jakiejś grupy czy instytucji. Wydaje się, że dalej idąca zmiana postaw nauczycieli może mieć miejsce jako synergiczny efekt wielu różnorodnych podmiotów. Celem wystąpienia jest wskazanie niektórych z takich działań⁶.

Przytoczone i inne podobne wypowiedzi skłoniły uczestników obrad – jak pamiętam – do wniosku, iż oczekiwane zmiany w systemie edukacji zależą przede wszystkim od postaw i kompetencji pedagogów i będą miały długoletnią perspektywę. Miniony czas potwierdza te obawy.

Kolejny III Zjazd obradujący w 1998 roku w Poznaniu ma dla naszych rozważań istotne znaczenie m.in. z uwagi na trwający wówczas proces przygotowania reformy oświatowej. Wielce zobowiązujące hasło przewodnie zjazdu „Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności” trafnie ujmuje wciąż aktualną problematykę polskiej pedagogiki.

We wstępie Janusza Gnietckiego i Joanny Rutkowiak do publikowanych materiałów czytamy:

⁴ *II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Demokracja a wychowanie*, red. J. Gurniewicz, Toruń 1995, s. 5–6.

⁵ Tamże, s. 102.

⁶ Tamże, s. 155–156.

III Zjazd należał do znaczących wydarzeń naukowych kończącego się tysiąclecia. Był on powiązany w sposób symboliczny z tradycją – obchodami 150-lecia założenia przez Ewarysta Estkowskiego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w okresie tzw. Wiosny Ludów. Rocznica ta zyskuje znaczenie symboliczne i może być odczytywana na nowo we współczesnym, równie przełomowym okresie, *nowej niejako* – jak pisze prof. Tadeusz Lewowicki – *Wiosny Ludów*. O ile poprzednia Wiosna Ludów była zbiorowym upomnieniem się o prawo do życia w świecie wolnym, to współczesna Wiosna Ludów jest poszukiwaniem nowych sensów i znaczeń w poszerzonej już przestrzeni ludzkiej wolności. Ale zarazem przestrzeń ta nasycona jest sprzecznościami, przedziwnym splotem nadziei i zagrożeń. Dlatego wymaga ona czytania głębszego sensu współczesnych przemian społeczno-kulturowych – w tym także przemian oświatowych. Z tego odczytania mogą wynikać nowe konsekwencje dla rozumu pedagogicznego oraz kategorii wyznaczających specyficzny typ myślenia i wiedzy o edukacji. [...] Współczesna zmiana formacyjna wymaga nowego ujęcia kwalifikacji i kompetencji kluczowych nauczyciela, ucznia, absolwenta i pracownika: kompetencje uwikłane są w normę edukacyjną. Z kolei norma edukacyjna może być różnie pojmowana w kulturze słowa (ideologii) i kulturze obrazu (imagologii). W kulturze słowa chodzi zwykle o ścisły sens normy. Jej prezentacji dokonuje się zwykle przez liniowe wyliczenie norm wymagań – co obserwujemy chociażby na przykładzie przekazywanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej tzw. podstaw programowych. W kulturze obrazu określa się ustanawiający sens normy edukacyjnej – co niesie za sobą daleko idące konsekwencje dla formułowania podstaw programowych⁷.

Nasuwają się pytania, czy i w jakim stopniu reformatorzy systemu oświaty w najtrudniejszej sferze programowej, uwzględnili postulat środowiska pedagogicznego? Czy tak liczne i dobitne wypowiedzi krytyczne o reformie mają rzeczywiście merytoryczne uzasadnienie?

Zbigniew Kwieciński powiedział na III Zjeździe:

Jeżeli edukację rozumieć jako ogół warunków, procesów i czynności sprzyjających optymalnemu i adekwatnemu rozwojowi jednostki, to ukształtowanie wzoru człowieka na miarę złożonych wyzwań współczesności właśnie od edukacji zależy, i to od edukacji powszechnej, masowej, dostępnej dla wszystkich warstw społecznych i dla każdego pokolenia. Tymczasem sama ona, powszechna edukacja przeżywa obecnie swój „czas marny”. Tym trudniejsze zadanie przed nami, pedagogami i innymi zaangażowanymi humanistami⁸.

Warunkiem koniecznym powodzenia reformy – czytamy dalej w materiałach zjazdowych – jest wykształcenie i doskonalenie nauczycieli o nowych, innych niż dotychczasowe kompetencjach: w sensie treści – bardziej łącznych niż wąsko specjalistycznych, bardziej otwartych niż zamkniętych, bardziej twórczych niż

⁷ *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Warszawa–Poznań 1999, s. 12–14.

⁸ Tamże, s. 19.

odtwórczych, a w sensie charakteru roli zawodowej – odchodzących od funkcji przekaziciela i egzekutora do roli przewodnika i tłumacza. Dokumenty projektów reformy świadczą o posiadaniu świadomości tej potrzeby przez jej autorów, choć świadomość ta staje się mocno niespójna i rozmyta, gdy autorzy projektu wypowiadają się o wychowaniu⁹.

Z tą refleksją koresponduje następująca wypowiedź Tadeusza Lewowickiego:

Przemiany społeczne i oświatowe zależą m. in. od kształcenia nauczycieli. Kształcenie to ma dzisiaj charakter masowy i nieco żywiłowy, a przy tym chyba zbyt często tradycyjny. Środowisko pedagogiczne wydaje się szczególnie odpowiedzialne za przygotowanie i realizację zreformowanego modelu kształcenia nauczycieli. Jest to zadanie niełatwe w warunkach dużej samodzielności uczelni i braku wyraźnej koncepcji edukacji nauczycielskiej, ale pierwsze próby określenia nowych wymagań podstawowych (swoistego kanonu przygotowanie zawodowego) uznać można za godne uwagi i zapowiadające postęp w tej dziedzinie. W katalogu najważniejszych powinności czy zadań umieścić należy działalność ekspercką, której zadać trzeba cechy profesjonalizmu, obiektywizmu i odpowiedzialności. Środowisko pedagogiczne – niezależnie od nastawień administracji oświatowej i polityków – powołane jest do formułowania pogłębionych diagnoz, opinii, ocen, porad i sugestii we wszystkich ważnych kwestiach edukacyjnych. Od obowiązku takiego nic nie może zwalniać. Podkreślać to warto szczególnie teraz, kiedy społeczność pedagogów dysponuje coraz lepszym przygotowaniem merytorycznym, a tym czasem – paradoksalnie – funkcje eksperckie przejmują ludzie mający mgliste pojęcie o współczesnej pedagogice i edukacji¹⁰.

Warto w tym miejscu przytoczyć także cenną wypowiedź Joanny Rutkowiak, która uważa, że

W zakresie kształcenia nauczycieli chodziłoby o nasilenie wyposażenia ich w umiejętności interpretacyjne oraz poszerzenie horyzontu, jakie daje ogólna wiedza o kulturze i społeczeństwie. Odnoszenie do kształcenia pedagogów dodatnio wartościowanych haseł – „wiedzieć co?” i „wiedzieć jak?” – i to w dodatku koniecznie nazywanych po angielsku – owocuje dziś koncentrowaniem się nauczycieli na zewnętrznych aspektach własnych czynności z osłabieniem zastanawiania się nad ich sensem ukrytym, nad – niekiedy – niewidoczną na pierwszy rzut oka wymową wychowawczą, do dostrzegania i rozważania której trzeba dochodzić własnym wysiłkiem¹¹.

Moim zdaniem, tego typu wypowiedzi niewątpliwie bardzo słuszne i merytorycznie w pełni uzasadnione jedynie ukierunkowują zmiany w zakresie kształ-

⁹ Tamże, s. 32.

¹⁰ Tamże, s. 52.

¹¹ Tamże, s. 199.

cenia nauczycieli i wychowawców. Jednocześnie uświadamiając dość odległą perspektywę tych zmian.

Nie ulega wątpliwości, że człowiek współczesny musi się uczyć szybciej i inaczej. To za sprawą odpowiedniego sposobu uczenia się może radzić sobie z narastającą złożonością świata i dynamiką jego zmian. Uczenie się jest współcześnie podstawowym narzędziem człowieka w adaptacji do zmieniających się warunków życia. Jest ponadto zasadniczym faktem ludzkiej egzystencji¹²

– stwierdziła Henryka Kwiatkowska na początku swoich rozważań i wskazała na liczne nowe uwarunkowania procesu uczenia się. Nakreślają one także kierunki zmian w kształceniu nauczycieli.

Teresa Hejnicka-Bezwińska podsumowując swoje wystąpienie zauważyła

że mamy do czynienia z sytuacją, gdy model kształcenia pedagogicznego przestaje pasować do czegokolwiek. Pogłębia się dystans i sprzeczność tego modelu z potrzebami praktyki edukacyjnej i standardami wiedzy uznawanej za wiedzę wytwarzaną w wyniku prawomocnego myślenia o edukacji w poznawczej perspektywie nauk humanistycznych. Problem ten nie może się jednak doczekać należytego mu dyskursu¹³.

Kolejne trzy zjazdy Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, IV obradujący w 2001 roku w Olsztynie pod hasłem „Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie”, V obradujący w 2004 roku we Wrocławiu na temat „Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania” oraz VI obradujący w Lublinie w 2007 roku pod znamienym tytułem „Edukacja, moralność, sfera publiczna” nie wniosły, moim zdaniem, znaczącego postępu w ukierunkowywaniu perspektywicznym kształcenia pedagogów, mimo iż wiele wystąpień dotyczyło bezpośrednio lub pośrednio interesującej nas tematyki.

Należy odnotować fakt, iż organizatorzy VI Zjazdu wyrazili niepokój spowodowany brakiem zainteresowania zaproponowaną tematyką obrad. Czytamy w materiałach pozjazdowych:

z zastanowieniem odnotowujemy nieliczny udział w VI Zjeździe środowisk niektórych subdyscyplin pedagogicznych oraz ośrodków pedagogiki akademickiej i pytamy o przyczyny. Czyżby zjazdowe hasło „Edukacja – moralność – sfera publiczna” nie było wystarczająco pojemne i uniwersalne, aby dać pole do refleksji pedagogów o różnych ukierunkowaniach, zainteresowaniach i doświadczeniach naukowo-dziedzinowych? Czy oznacza to, iż uznajemy pedagogikę za „świat w sobie” i z zakresu naszych naukowych powinności wykluczamy

¹² Tamże, s. 214.

¹³ Tamże, s. 470.

głośne wypowiedzianie się o niepokojącym stanie sfery publicznej z wtopioną w nią edukacją?¹⁴

Jako uczestnik tego zjazdu, bardzo dobrze zorganizowanego, w pełni podzielałam zawarte pytania w powyższym cytacie. Stan naszej współczesnej rzeczywistości i społecznej i edukacyjnej jest daleki od powszechnych oczekiwań. Najlepiej świadczy o tym „Stanowisko uczestników VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce”, w którym czytamy m.in.:

oczekiwaliśmy też szkoły, której oddana zostanie profesjonalna wolność kształcenia, z nauczycielami nastawionymi na twórcze zmaganie się z wyzwaniami współczesności, które wymagają elastycznej, otwartej edukacji. Nadzieje te uważamy jednak za niespełnione, dostrzegając szereg zagrożeń w obszarze oświaty, które pozwalamy sobie zasygnalizować w niniejszym dokumencie¹⁵.

Uczestnicy obrad podpisując się pod dokumentem stwierdzili, iż

edukacja wymaga równolegle stabilizacji oraz permanentnych, przemyślanych zmian. Ponieważ obejmuje ona procesy długotrwałe i wieloczynnikowe, które zachodzą jednocześnie na wielu poziomach, niezależnie od cyklu kadencyjnego władz ustawodawczej i wykonawczej, wszelkie zmiany w systemie oświatowym muszą wynikać ze strategii względnie spójnej i respektowanej przez kolejne ekipy rządzące. Przyjęcie takiej strategii wymaga zatem możliwie szerokiej i rzeczowej debaty publicznej, ukierunkowanej na porozumienie dysponujące w miarę trwałym, co najmniej kilkunastoletnim, obowiązywaniem¹⁶.

Trudno nie podpisać się pod takimi i podobnymi stwierdzeniami.

Zapewne i VII Zjazd obradujący w Toruniu w 2010 roku pod hasłem „Po życie sięgać nowe” wniósł znaczny dorobek do polskiej pedagogiki.

Dokonana powyżej analiza krytycznej oceny stanu polskiej edukacji i wybranych pozycji ukierunkowujących ewentualne zmiany w zakresie kształcenia kadr pedagogicznych, zawarta w opracowaniach Polskiej Akademii Nauk i materiałach ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, winna stanowić podstawę merytoryczną wprowadzania niezbędnych zmian legislacyjnych.

Obowiązująca dotychczas ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku „Prawo o szkolnictwie wyższym”, przygotowywana przez kilkanaście lat, wymagała daleko idącej modyfikacji już po kilku latach. Opracowane na jej podstawie rozporządzenie

¹⁴ *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007, s. 17.

¹⁵ Tamże, s. 19–20.

¹⁶ Tamże, s. 23.

wykonawcze MNiSW nas interesujące: z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia warunków, jakie musi spełniać uczelnia, aby prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (szczególnie załącznik nr 78 – kierunek pedagogika i załącznik nr 79 – kierunek pedagogika specjalna) dotyczyło tylko jednego 3–4-letniego cyklu studiów. Należy podkreślić, iż dotychczas nie ukazało się nowe rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia nauczycieli zmieniające zapisy z 7 września 2004 roku MENiS wydane na podstawie ustawy z dnia 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym, a więc wydane na podstawie poprzedniej ustawy. Wprawdzie minister edukacji narodowej w rozporządzeniu z dnia 30 czerwca 2006 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych oraz w rozporządzeniu z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, precyzuje wiele kwestii, jednak, moim zdaniem, uregulowania te nie zastępują rozporządzenia z dnia 7 września 2004 roku o kształceniu nauczycieli. Być może jest tak, ponieważ funkcjonują dwa resorty zajmujące się szeroko pojętą edukacją.

Należy wyrazić nadzieję, że znowelizowana ustawa spowoduje w miarę szybkie opracowanie aktów wykonawczych ułatwiających, a przede wszystkim regulujących proces kształcenia i doskonalenia pedagogów. Na podstawie art. 9c minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania określi, w drodze rozporządzenia, mając na uwadze wymagania rynku pracy, standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, uwzględniając:

- efekty kształcenia w zakresie:
 - a. wiedzy merytorycznej i metodycznej;
 - b. wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, w tym w zakresie wychowania, z uwzględnieniem przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
 - c. przygotowania w zakresie stosowania technologii informacyjnej;
 - d. poziomu znajomości języka obcego;
- czas trwania studiów oraz studiów podyplomowych, wymiar i sposób organizacji praktyk;
- mając na uwadze wymagania rynku pracy.

Ustawodawca nakazuje określić efekty kształcenia a nie jak dotychczas kwalifikacje absolwenta, treści programowe i wymagane umiejętności. Nie ma także obowiązku ustawowego – zresztą bardzo kontrowersyjnego – przygotowania do nauczania dwóch przedmiotów (rodzajów zajęć).

Art. 1 pkt 18 określa standardy kształcenia jako zbiór reguł kształcenia na studiach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, a pkt 18a

wprowadza pojęcie Krajowych Ram Kwalifikacyjnych dla szkolnictwa wyższego – jako opis, określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobytych w polskim systemie szkolnictwa wyższego. Z tego nie wynika wprost jak to powszechnie zostaje przyjęte, iż dotychczas obowiązujące standardy kształcenia zostaną od 1 października 2012 roku zastąpione Krajowymi Ramami Kwalifikacyjnymi, przynajmniej w odniesieniu do kształcenia nauczycieli.

Obowiązujący od roku akademickiego 2007/08 standard kształcenia na kierunku pedagogika zawierał opis kwalifikacji absolwenta i określał minimalną liczbę godzin zajęć dla studiów I° – 1800 godzin, a II° – 800 godzin oraz wyszczególniał treści w dwóch grupach: podstawowej – 330 godzin i kierunkowej 210 godzin na studiach I°, a na studiach II° odpowiednio 180 i 120 godzin.

Biorąc pod uwagę inne wymagania wynikające ze standardu: 120 godzin języków obcych, 30 godzin technologii informacyjnych, treści poszerzające wiedzę ogólną – 60 godzin, a także wymagania metodyczne wynikające z rozporządzenia o kształceniu nauczycieli, to 50% ogółu zajęć jest określonych odgórnymi przepisami. Takie podejście w dużym stopniu ograniczało autonomię uczelni w zakresie tworzenia własnych programów.

Powstaje pytanie, czy od roku akademickiego 2012/13 te proporcje będą korzystniejsze? W jakim stopniu ramy, jak z samej nazwy wynika, ograniczą samodzielność podstawowych jednostek organizacyjnych prowadzących określone kierunki studiów. Czy słuszne jest założenie utrzymania w tym zakresie pełnej autonomii tylko silnych ośrodków akademickich, a pozostałe swoje propozycje programowe będą wysyłać do zatwierdzenia przez właściwego ministra?

Z dotychczasowych doświadczeń wynika, iż istnieje potrzeba bardzo starannego i wyczerpującego opracowania aktów wykonawczych do znowelizowanej ustawy. Konferencje organizowane na temat opracowania Krajowych Ram Kwalifikacyjnych potwierdzają taką potrzebę. Mam tu na myśli spotkania w SGGW i APS w Warszawie oraz na Wydziale Pedagogicznym UMK w Toruniu, w których uczestniczyłem. Istnieje wiele trudności terminologicznych, nie mówiąc już o rozbieżnościach merytorycznych typu, czy pedagogika to nauka społeczna, czy humanistyczna? Co to znaczy profil kształcenia praktyczny i teoretyczny, który powinien ukończyć pedagog? Nasuwa się wiele pytań i wątpliwości towarzyszących jak zwykle każdej zmianie rzeczywistości zastanej.

Najnowsza literatura pedagogiczna, mam tu na myśli wydawnictwa ostatnich lat z serii „Pedagogika wobec współczesności”, a przede wszystkim podręczniki akademickie: Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej *Pedagogika ogólna* oraz podręcznik Henryki Kwiatkowskiej *Pedeutologia*, zawierają wiele nowych, dotychczas niefunkcjonujących określeń i propozycji merytoryczno-metodycznych. Pierwsza z wymienionych pozycji na stronach 457–518 zawiera ponad 350 definicji. Druga cały 3 rozdział poświęca orientacjom w kształceniu nauczycieli, a rozdział 4 koncepcjom kształcenia nauczycieli. Dobrze by się stało, gdyby Krajowe Ramy Kwalifikacyjne dla kierunku pedagogika oraz nowe rozporządzenia w sprawie

kształcenia nauczycieli uwzględniały ostatnie osiągnięcia myśli pedagogicznej i reformowania systemu polskiej edukacji.

Postulat taki wynika właśnie z naszych nienajlepszych doświadczeń okresu zmian systemowych. Przed wprowadzeniem standardów kształcenia nauczycieli rozporządzeniem MENiS z dnia 7 września 2004 roku ukazało się wiele pozycji zawierających cenne propozycje, które dotychczas nie są uwzględnione w formie zapisów formalno-prawnych. Na przykład zaprezentowana w zbiorze artykułów trafnie zatytułowanych *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*¹⁷, odnoszących się w większości wprost do problematyki wdrożenia reformy oświatowej. Porównując propozycje teoretyków i praktyków umieszczanych w licznych materiałach pokonferencyjnych, artykułach i publikacjach zwartych z łatwością można dojść do wniosku, iż strona decyzyjna nie czuje się w obowiązku uwzględniania dorobku nauk pedagogicznych ani też doświadczeń praktyki edukacyjnej.

Myszę, że na zakończenie tych rozważań warto wymienić godne uwagi sugestie autorki *Pedeutologii* zawarte we wstępie do podręcznika, a jednocześnie uzasadniające jego niewątpliwą potrzebę opracowania:

- Chodzi o zainspirowanie myślenia o pracy zawodowej nauczyciela [...] nauczyciel ustawicznie podejmuje decyzje i działania przy niepełnych danych. Praca nauczyciela jest niedookreślona.
- Potrzebna jest refleksja nad kształceniem nauczycieli, świadomości do jakiej pracy jest on przygotowywany. Osoby kończące specjalizację nauczycielską twierdzą, że uzyskane w toku studiów kwalifikacje nie przystają do współczesnych wymagań pracy dydaktycznej, a zwłaszcza pracy wychowawczej [...].
- Namysłu wymaga tradycyjne pojmowanie zawodowej roli nauczyciela [...].
- Istnieje potrzeba odmitologizowania osoby nauczyciela jako kogoś postrzeganego negatywnie. Jednym z takich mitów jest kwalifikowanie jego pracy jako wprawdzie uciążliwej fizycznie i psychicznie, lecz dalekiej od wysiłku twórczego i intelektualnego [...] Nie może być bardziej błędnego sądu o zawodzie nauczyciela¹⁸.

Na dalszych stronach cytowanego podręcznika autorka stwierdziła, że

kształcenie nauczycieli ulega współcześnie dużemu zróżnicowaniu. Wiąże się to z określaniem podstaw skuteczności tej edukacji. Upatruje się tych podstaw w tradycji narodowej, w rozwoju nauk pedagogicznych, w nowoczesnych technologiach, w wymaganiach rynku pracy, w zmienionych oczekiwaniach pracodawców, w jakości kandydatów na studia, w ich zmienionych oczekiwaniach edukacyjnych itp.¹⁹

¹⁷ *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*, red. E. Sałata, A. Zamkowska, S. Ośko, Ryki–Radom 2003.

¹⁸ *Pedeutologia*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 2008, s. 11–13.

¹⁹ Tamże, s. 47.

Analizując „Przykładowy zbiór efektów kształcenia dla kierunku pedagogika” (studia I° i II°, profil ogólnoakademicki i profil praktyczny) opracowany przez prof. Mirosławę Nowak-Dziemianowicz, prof. Ewę Muszyńską i prof. Beatę Przyborowską, skierowany do MNiSW, można wyrazić przekonanie, iż tym razem próba reformowania kształcenia pedagogów ma szansę powodzenia. Uwzględnia liczne uwarunkowania, m.in. takie, które wymieniła w cytowanym wyżej fragmencie *Pedeutologii* Henryka Kwiatkowska.

Zapewne nie ostatnia to próba. Nie tylko bardziej czy mniej radykalne zmiany społeczno-ustrojowe wymuszają dostosowywanie się szkolnictwa do nowych, innych zadań. Także ewolucyjna dynamika powodowana naturalnym postępem cywilizacyjnym, wynikającym z rozwoju nauki i techniki, wymaga ciągłego dostosowywania edukacji do zmieniających się warunków życia i pracy.

Uwzględnianie w zawsze skomplikowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym trudno przewidywalnych zmian społecznych, kulturowych, ekonomicznych i jednocześnie integracyjnych, po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej, stało się jednym z głównych wyzwań szeroko pojętej edukacji. Natomiast sprośnięcie tym nowym oczekiwaniom zależy przede wszystkim od innowacyjnego kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych. Dlatego też tak trudno o oczekiwane efekty reformy oświatowej z 1998 roku, nie poprzedzonej właściwym przygotowaniem nauczycieli, wychowawców, opiekunów i dyrektorów szkół.

Jest to jeden z głównych, ale nie jedyny, warunek powodzenia. Reformowanie systemu oświaty bez udziału szkolnictwa wyższego i zmian organizacyjno-programowych w procesie studiowania na kierunkach pedagogicznych jest oczywistym błędem. Dobrze by było, aby owe zmiany wyprzedzały odpowiednio reformę oświatową i były z nią skorelowane.

Drugim ważnym warunkiem skutecznych reform jest wypracowanie spójnej i czytelnej strategii oraz jej zgodne zaakceptowanie przez wszystkie zainteresowane i odpowiedzialne za zmianę strony. Owa strategia lub bardziej konkretna koncepcja powinna być także otwarta na zmiany, które niesie życie, ale także w miarę możliwości stabilna, wieloletnia, a nie zmieniana przez kolejną opcję polityczną dochodzącą do władzy w wyniku wyborów demokratycznych. Bardzo istotne jest uwzględnianie w strategiach i koncepcjach dorobku teoretycznego pedagogiki i ostatnich doświadczeń praktyki edukacyjnej.

Trzeci, ale nie mniej ważny, podstawowy warunek, to rzeczywiste, a nie deklaratywne, finansowanie szeroko pojętej edukacji i racjonalne wykorzystywanie przeznaczonych środków. W powszechnym odczuciu funkcjonuje zgodne przekonanie, iż na służbę zdrowia i edukację następnych pokoleń nie powinno zabraknąć środków finansowych. Jeżeli tak jest, to wystarczający dowód na to, iż należy zmienić władze rządowe i samorządowe na bardziej odpowiednie i odpowiedzialne.

Moim zdaniem, popełniono już wystarczająco dużo błędów w okresie naszej transformacji ustrojowej, aby pozwolić sobie na kolejne. Te dotyczące edukacji są nie do nadrobienia, chyba że przez kolejne pokolenia, a to zbyt duża strata. Czasy współczesne i nadchodzące winny należeć do ludzi zdrowych i wykształconych, którym państwo wolne i demokratyczne zapewnia wszechstronny i pomyślny rozwój osobowy i społeczny.

Część III

ANDRZEJ J. SOWIŃSKI

Podmiotowy charakter stosunku wychowawczego

Subjective character of parental relationship

The starting point for reflection is taken in adjudicating the thesis that the ratio of parental education is a constitutive trait. This means that the theoretical analysis of the parental relationship can derive certain regularities characterizing the quality and effectiveness of education. The text presents the main types and varieties of parental relationship, as well as selected aspects. In addition to the idea of pedagogical H. Rowid reconstruct of the relation teacher - pupil has been made in the concept of creative school. It outlined a dilemma that can be included in the question: whether the pupil may be the subject of education? It is not however a subjective activity of the student manifested in parental relationship, because it is obvious both in theory and in practice. The dilemma relates more to the possibility of the occurrence of intentional activity osobotwórczej, where pupil is the subject. This question cannot be resolved without neglecting the subject categories of education as well as subject-object relationship. Only in this context it appears in the full meaning of subjectivity in the matter of education of the student.

Keywords: parental attitude, subjective character, education of the student

Pojęcie, typologia, aspekty

Punktem wyjścia w podjętej refleksji jest teza orzekająca, że stosunek wychowawczy stanowi konstytutywną cechę wychowania. Oznacza to, po pierwsze, że nie istnieje wychowanie poza stosunkiem wychowawczym. Na przykład nie występuje ono w grupie rówieśniczej lub innej grupie społecznej, która wprowadzie oddziałuje osobotwórczo na swoich członków, jednakże czyniąc to nie intencjonalnie nie posiada znamion wychowania. Intencjonalnie, a więc w sposób zamie-

rzony podejmuje swoje czynności wychowawca. Po drugie, z teoretycznej analizy kategorii stosunku wychowawczego można wyprowadzić pewne prawidłowości i kryteria charakteryzujące jakość i efektywność wychowania w konkretnym przypadku (np. klasa szkolna, instytucja edukacyjna).

Wszystkie klasyczne definicje wychowania odwołują się lub zawierają w definiensie pojęcie *stosunku wychowawczego*¹. Stosunek wychowawczy to pewna odmiana stosunku społecznego² zachodzącego między wychowankiem a wychowawcą. „Stosunkiem wychowawczym nazywamy swoisty stosunek społeczny, zachodzący między indywidualnym wychowankiem, a którąkolwiek z osób lub grup, świadomie (choć niekoniecznie rozmyślnie) zdążających do urobienia go”³ według pewnego wzoru.

Wychowawca, który świadomie wpływa na osobowość wychowanka jest stroną inicjującą wychowanie. Natomiast wychowanek, posiadając, w mniejszym lub większym stopniu, świadomość uprawnień wychowawcy względem jego osoby, np. w zakresie kreowania pożądanych zachowań czy kształtowania światopoglądu, a co zatem idzie, obdarzając swego wychowawcę zaufaniem, że to, co czyni, czyni ze względu na jego dobro – poddaje się kierownictwu wychowawczemu. Jednakże kierownictwo wychowawcze nie musi niwelować podmiotowości wychowanka. Po obu stronach stosunku wychowawczego, pomimo różnic, istnieje ta sama podstawa porozumienia, którą w myśl sugestii ks. J. Tarnowskiego, autora znanej pracy *Jak wychowywać?*⁴, nazywamy człowieczeństwem.

Stosunek wychowawczy w sposób dogłębny zbadał i zanalizował od strony socjologicznej Florian Znaniecki⁵, który między innymi ustalił jego ogólną strukturę:

Stosunek społeczny [także wychowawczy – A.S.] aktualizowany przez wspólną intencję pewnych jednostek albo grup, jest zamkniętym układem, zawierającym następujące elementy: 1) dwa **człony** stosunku; 2) **obowiązki** członów; 3) **łącznik** (kontakt) społeczny między członami; 4) **powinności** członów.

¹ Jan Szczepański podaje następującą definicję: „Wychowanie – to intencjonalne kształtowanie osobowości dokonywane w ramach stosunku wychowawczego między wychowawcą a wychowankiem, według przyjętego w grupie ideału wychowawczego”, tenże, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 94.

² F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2, Warszawa 1973, s. 132.

³ Współcześnie słowo *urobienie* wychowanka może budzić słuszny sprzeciw, zwłaszcza w odniesieniu do tematu artykułu. Jednak F. Znaniecki nadał mu sens i znaczenie socjologiczne oraz w pełni to uzasadnił.

⁴ „Jest rzeczą oczywistą, że w procesie pedagogicznym nie wolno kwestionować kierowniczej funkcji wychowawcy. Ale wydaje się nie mniej pewne, iż warunkiem skuteczności jego oddziaływania jest przede wszystkim znalezienie wspólnej płaszczyzny z wychowankiem, mianowicie człowieczeństwa, i wychowawca powinien być tego świadom; zarówno w sobie, jak i w dziecku ma widzieć pełnoprawną istotę ludzką”. Ks. J. Tarnowski, *Jak wychowywać?* Warszawa 1993, s. 44.

⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania...*, s. 132–220.

W przypadku stosunku wychowawczego ową wspólną intencją stron, wyraźną lub domyślną jest dążenie do urzeczywistnienia pewnego procesu wychowawczego, w którym wychowanek, współdziałając z wychowawcą, upodobni się do pewnego wzoru⁶.

Każdy z wymienionych składników struktury stosunku wychowawczego wymagałby szczegółowego omówienia lub odwołania się bezpośrednio do myśli ich autora, z czego w tym miejscu, ze zrozumiałych względów (m.in. dostępności źródła), wypada zrezygnować. Jednak z uwagi na podjęty problem warto zatrzymać się nad pierwszym komponentem, ukazując go, tym razem, bardziej w aspektach pedagogicznych niż socjologicznych, a więc w ujęciu normatywnym, a nie obiektywnym.

Tak więc, członami (stronami) stosunku wychowawczego są: osoba wychowawcy (inni wychowawcy, grupa czy instytucja edukacyjna) oraz osoba wychowanka. Czynności wychowawcze między stronami przebiegają poprzez nawiązywane interakcje wychowawcze⁷. Charakter tych interakcji, zarówno od strony formalnej (interakcje bezpośrednie lub pośrednie), jak i rzeczowej (treść, ich jakość) przesądza o tym, z jakim rodzajem stosunku wychowawczego mamy do czynienia w danym przypadku. Przyjmując jako kryterium podziału podmiotowe zachowania wychowawcy i wychowanka we wzajemnych relacjach, można zaproponować pewną typologię owych stosunków, której poszczególne typy posiadają w praktyce rozliczne mutacje. Obejmuje ona następujące, ujęte syntetycznie, typy stosunków wychowawczych:

- **heteronomiczny** – świadomość celu wychowania i sposobu jego osiągnięcia posiada wychowawca; wychowanek przejawia aktywność bierną, ściśle wyznaczoną przez wychowawcę i podlegającą jego kontroli;
- **upodmiotowiony** – świadomość celu pozostaje po stronie wychowawcy, który stwarza wychowankowi przestrzeń dla przejawiania wielorakiej, czynnej aktywności; wychowanek w mniejszym lub większym stopniu podejmuje aktywność własną;
- **socjonormatywny** – wychowawca modyfikuje wychowawczo cele grupowe i inne zjawiska wewnątrzgrupowe oraz przekształca strukturę nieformalną grupy, nadając jej postać struktury wychowawczo pożądanej; wychowanek nawiązuje partnerskie stosunki z innymi członkami grupy i swoją aktywność podporządkowuje grupie;

⁶ Tamże, s. 136.

⁷ Interakcja, to wzajemne oddziaływanie na siebie dwu osób lub większej ich liczby; aby określony kontakt nazwać interakcją, powinny być spełnione trzy warunki: 1) każdy z partnerów świadomie emituje pewne zachowania i odbiera zachowania; 2) zachodzi proces komunikowania się; 3) partnerzy wzajemnie wpływają na siebie (zachowanie A modyfikowane jest przez B, i odwrotnie). *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1979, s. 105.

- **autonomiczny** – wychowawca pozostawia wychowankowi pełną swobodę w zakresie doboru celów i środków do ich realizacji oraz przyjmuje rolę doradcy stosującego metody kierowania samowychowaniem; wychowanek jako *par excellence* podmiot wychowania, podejmuje czynności samowychowawcze⁸.

Podstawowy problem jaki pojawia się w odniesieniu do zaproponowanej typologizacji stosunków wychowawczych dotyczy przede wszystkim roli wychowanka: **w jakim stopniu wychowanek może być podmiotem wychowania?** I nie chodzi tu o jakąkolwiek inną aktywność podmiotową przejawianą przez wychowanka w ramach stosunku wychowawczego, ale o aktywność podmiotową *stricte* wychowawczą, a więc świadomą i intencjonalną. Bezdiskusyjny wydaje się być stosunek wychowawczy *heteronomiczny* i *autonomiczny*. Pierwszy jest jakby programowym zaprzeczeniem podmiotowości wychowanka, natomiast drugi jest afirmacją szczególnej podmiotowości objawiającej się w samowychowaniu. Pozostałe typy stosunków wymagają pewnych wyjaśnień i interpretacji w kontekście postawionego pytania.

W przypadku stosunku wychowawczego *upodmiotowionego* przychodzą nam z pomocą myśli sformułowane przez H. Rowida, charakteryzujące twórczą aktywność ucznia⁹. Szeroko opisana przez autora *Szkoły twórczej* aktywność ucznia przebiega głównie w obrębie stosunku wychowawczego, gdzie ewidentnym podmiotem wychowania jest nauczyciel, który tę aktywność wywołuje i stwarza dla niej odpowiednie warunki. Jednak w tych szczególnych warunkach, w przestrzeni wychowania, działa aktywnie uczeń, który jawi się jako podmiot własnych działań, te zaś, będąc wprawdzie osobotwórcze, nie są jednak intencjonalnie wychowawczymi, a to oznacza, że uczeń nie partycypuje w wychowaniu jako podmiot. Aktywność podmiotowa ucznia (choć nie wychowawcza) może przejawiać się w różnorodnej postaci i posiada cechy bardziej lub mniej właściwe dla zachowań podmiotowych w ogóle. W analizach funkcjonowania *szkół twórczej pracy* w różnych krajach, przeprowadzonych i opisanych przez H. Rowida występują m.in. aktywności:

- *fizyczna*, prowadząca do rozwoju fizycznego i sprawności fizycznej;
- *badawcza*, oparta na bezpośredniej obserwacji zmysłowej rzeczy i zjawisk;
- *wytwórcza i gospodarcza*, przebiegająca w warunkach radosnej pracy, zwłaszcza ręcznej;
- *kreatywna*, oparta na zainteresowaniach, rozwijająca zdolności, zwłaszcza wrodzone uzdolnienia i talenty;

⁸ Zob. A.J. Sowiński, *Samowychowanie w kontekście wychowania*, [w:] *O wychowaniu i jego antynomiach*, red. E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac, Bydgoszcz 2008, s. 247.

⁹ Zob. H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia norwej szkoły*, Kraków 1929.

- *zintegrowana*, łącząca pracę z nauką, pracę fizyczną z umysłową, wiążąca myśl z czynem;
- *realistyczna*, łącząca naukę z pracą fizyczną i codziennym życiem.

W tych wszystkich, wymienionych i nie wymienionych, rodzajach aktywności celem nadrzędnym wychowania, który przyświeca wychowawcy, jest wszechstronny rozwój osobowości wychowanka przy jednoczesnym poszanowaniu jego godności. Po stronie zaś wychowanka występują zazwyczaj różne cele odnoszące się do jego wielorakich, bieżących zadań i działań, w których realizacji jest on rzeczywistym, aktywnym i czynnym podmiotem. Jednakże stopień owej podmiotowości wychowanka uzależniony jest w dużej mierze od czynności podejmowanych przez wychowawcę, który może aktywność wychowanka stymulować lub ograniczać, nadając jej także pożądany wyraz działań dobrowolnych, samodzielnych, twórczych i odpowiedzialnych, a więc bliskich działaniom podmiotowym.

Podmiotowość wychowanka jeszcze silniej zaznacza się w *socjonormatywnym* typie stosunku wychowawczego, w którym ma on szansę przejawiać *aktywność własną*, nieskrępowaną bezpośrednią obecnością fizyczną wychowawcy, przy zachowaniu pełności tego stosunku (tzn. że występują dwie strony stosunku)¹⁰. Aktywność ta jest przeciwieństwem aktywności wywoływanej przez wychowawcę lub inne czynniki zewnętrzne. Inspiracją działalności wychowanka staje się w tym przypadku grupa społeczna, której jest on członkiem. Pod wpływem zjawisk i dynamizmów wewnątrzgrupowych podejmuje on czynności aprobowane przez grupę, spełniając w ten sposób oczekiwania jej członków. W miarę wrastania w życie grupy coraz częściej, i w coraz większym zakresie, ma on szansę być aktywnym podmiotem własnych czynności sterowanych siłami wewnętrznymi (np. potrzebami).

Ten typ stosunku wychowawczego szczególnie mocno akcentował w swoim piśmarstwie pedagogicznym A. Kamiński¹¹. Zasadnicza różnica między stosunkiem wychowawczym upodmiotowionym a socjonormatywnym polega na tym, że w pierwszym przypadku czynnikiem „upodmiotowiającym” wychowanka jest osoba wychowawcy, w drugim zaś grupa, która stwarza sytuacje i bodźce (motywy) do przejawiania zachowań podmiotowych.

Stosunek wychowawczy generuje wiele ważnych problemów i dylematów pedagogicznych, co powoduje, że może i powinien być on rozważany pod wieloma aspektami. Na przykład, duże znaczenie dla jakości i efektywności stosunku wychowawczego posiada wzajemne *zaufanie* jakim obdarzają siebie strony stosunku, tak samo *takt pedagogiczny*, a także problem *symetryczności* stosunku (dominacji czy partnerstwa). Kwestią, nad którą warto się pochylić jest między innymi zagadnienie *manipulacji* w wychowaniu, której zazwyczaj nadajemy znaczenie

¹⁰ Zob. A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1979.

¹¹ Zob. A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974, s. 36–37.

pejoratywne. Jeśli manipulowanie¹² utożsamiamy ze świadomym, zamierzonym ukrywaniem rzeczywistych celów działań, świadomym maskowaniem faktu oddziaływania intencjonalnego na poszczególnych ludzi lub ich grupy, to trudno jest odróżnić stosunek wychowawczy od stosunku manipulacyjnego, który niweluje wszelką podmiotowość wychowanka. Jeżeli jednak manipulacji nadajemy charakter wychowawczo pożądany, tj. nienaruszający godności osoby i jej podmiotowości, nie odwołujący się do metod i działań nieetycznych, ale ujawniający intencje i zamierzenia wychowawcze (np. przed, w toku lub po zrealizowanym działaniu), to wówczas taki stosunek wychowawczy obejmuje manipulację rozumianą pozytywnie, która nie niweczy istoty wychowania i podmiotowości wychowanka.

Inny doniosły aspekt rozważanej relacji: *wychowawca – wychowanek* dotyczy fenomenu *autorytetu*, którego szczególne znaczenie w wychowaniu ukazał H. Rowid¹³. Wyróżnił on, ze względu na funkcję spełnianą w wychowaniu, „autorytet ujarzmiający, który wyżywa się przede wszystkim w działaniu o charakterze egoistycznym” oraz drugi typ – „autorytet wyzwalający”, który „ma [...] przed oczyma sprawę, ideę, której służy, a nie cele osobiste, egoistyczne”.

Pierwszy przytłacza, wymusza posłuszeństwo, paraliżuje wolę, budzi ciągły lęk i obawę, tłumi samodzielność, narzuca gotowe wzory, sądy i poglądy. Drugi opiera się na karności wewnętrznej, poczuciu współodpowiedzialności, wyzwala siły duchowe wychowanka, pobudza go do inicjatywy i kształci samodzielność¹⁴. Pierwszy tłumi podmiotowość, zaś drugi prowadzi do podmiotowości wychowanka, która może objawić się w stopniu najwyższym, dzięki rozwijającym uzdolnieniom do samokształcenia się i samowychowania.

Kwestii *podmiotowości* w wychowaniu nie sposób jednak rozstrzygnąć bez uwzględnienia kategorii *przedmiotu wychowania* i relacji *podmiot – przedmiot*. Dopiero w tym kontekście jawi się w pełni sens podmiotowości ucznia w wychowaniu.

Kategorie: „podmiot” i „przedmiot” w piśmiennictwie pedagogicznym

W historii myśli pedagogicznej relacja zachodząca między wychowawcą a wychowankiem przechodziła znamiennej ewolucję. Wystarczy prześledzić w sposób wybiórczy poglądy reprezentatywnych w tej kwestii pedagogów minionego stu-

¹² A. Grzywa, *Manipulacja. Mechanizmy psychologiczne*, Kraśnik 1997.

¹³ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946. Uznał on, że „autorytet można określić jako pewną swoistą właściwość, tkwiącą immanentnie w osobie, względnie w instytucji, dzięki której to właściwości podporządkowują się jej inne osoby, instytucje i grupy społeczne w sposób mniej lub więcej dobrowolnie”. Ze względu na owo podporządkowanie się, które może być dobrowolne lub przymusowe, wyróżnił autorytet *rzeczywisty* bądź *pozorny*, oparty na przymusie fizycznym lub materialnym (s. 365).

¹⁴ Tamże, s. 388–390.

lecia, aby przekonać się o stałej jej aktualności. I tak na przykład, w roku 1907, w książce zatytułowanej *Zasady wychowania*, autorka, Iza Moszczeńska, wypowiedziała się następująco:

Ażeby dobrze wykonywać jakąś pracę, musimy nie tylko jasno zdawać sobie sprawę z celu, do którego dążymy, lecz znać materiał, z którym mamy do czynienia, oraz wartość środków i narzędzi, którymi się posługujemy. Materiałem pracy wychowawczej jest natura dziecka. Od właściwości tego materiału zależy, czy i w jakim stopniu cel nasz osiągnąć zdołamy, oraz jakimi drogami do niego zmierzać wypada¹⁵.

Autorka wyraziła tutaj przekonanie, że przedmiotem wychowania – *materiałem* jest natura dziecka, natomiast podmiotem jest wychowawca, który musi dysponować odpowiednimi narzędziami, a nade wszystko powinien znać właściwości materiału, tzn. psychikę dziecka, aby nie popsuć tego subtelnego tworzywa.

Przeszło dwadzieścia lat później znakomity polski uczyony Florian Znaniecki w swojej socjologicznej teorii wychowania przeprowadził głęboką analizę stosunku wychowawczego i nie pozostawił żadnej wątpliwości, że czynnym podmiotem wychowania jest wychowawca, a jego zadanie profesjonalne „polega na pewnych czynnościach spełnianych [...] z zamiarem wywołania, zahamowania lub zmodyfikowania, zaraz lub w dalszej przyszłości, pewnych czynności innych ludzi; innymi słowy wychowanie jest działalnością, dążącą do wywarcia wpływu na postępowanie ludzkie”¹⁶.

Znaczna większość czynności wychowawczych ma za przedmiot człowieka, jednostkę, a więc indywidualnego wychowanka, a nie grupy ludzkie. „Nawet wtedy, gdy wychowawca ma do czynienia z grupą mniej lub więcej zorganizowaną, jak klasa szkolna lub związek młodzieży, właściwym i ostatecznym jego zamiarem jest modyfikacja osobników, wchodzących w skład tej grupy”¹⁷.

Warto tu zauważyć, że koncepcja przedmiotu wychowania w teorii F. Znanieckiego przedstawia się odmiennie od koncepcji wyrażonej w przywołanym tekście I. Moszczeńskiej. Jest to bardziej aktywistyczna koncepcja wychowanka: „wychowankowi stawiane są pewne wymagania aktywności; ma on jako podmiot uczestniczyć w stosunku wychowawczym, nie być tylko biernym przedmiotem działań wychowawczych, lecz czynnym członem poczuwającym się do pewnych obowiązków i dobrowolnie je spełniającym”¹⁸.

Celną krytykę poglądów F. Znanieckiego dotyczących podmiotowości wychowanka przeprowadził H. Rowid w swojej pracy: *Podstawy i zasady wychowa-*

¹⁵ J. Moszczeńska, *Zasady wychowania*, Warszawa 1907, s. 17.

¹⁶ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 1973, s. 3.

¹⁷ Tamże, s. 4.

¹⁸ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania...*, t. 2, s. 178.

nia¹⁹. Dostrzegł on, mianowicie, ograniczoność socjologicznego spojrzenia na istotę wychowania wyrażoną w definicji F. Znanieckiego, przyjmującej, że przedmiotem wychowania jest „osobnik, będący kandydatem na członka grupy społecznej”²⁰. Podmiotowość wychowanka, według H. Rowida, obejmuje nie tylko perspektywę przyszłości, ale przede wszystkim uwzględnia jego terażniejszość i aktualność, w której *in potentia* tkwią zawiązki przyszłości. Ową podmiotowość dziecka tworzą indywidualność i osobowość, potrzeby i zainteresowania, a także dążenia niepokrywające się z zadaniami i obowiązkami osób dorosłych. Swoistość podmiotowości wychowanka charakteryzuje właściwy sobie sposób patrzenia na świat, własny sposób odczuwania i myślenia, słowem, przeżywania dzieciństwa.

Dalsza ewolucja poglądów na ten temat biegnie w dwóch kierunkach, po torach czasami zbiegających się, a niekiedy integrujących się w takim stopniu, że przeciętny adept sztuki wychowania nie jest już w stanie, na podstawie literatury pedagogicznej, określić i odróżnić jego podmiot od przedmiotu.

Pierwszy kierunek myśli pozostających pod wpływem niebywałego rozwoju psychologii, a zwłaszcza psychologii poznawczej i psychologii osobowości, akcentuje złożoność, rozległość i dynamiczność psychiki człowieka. Wychowawca, który pragnie w sposób planowy i efektywny modyfikować zachowania wychowanka musi dogłębnie poznać jego psychikę, rozumieć procesy, mechanizmy i prawidłowości psychologiczne rządzące jej rozwojem. Na podobieństwo lekarza, który chcąc leczyć pacjenta musi znać anatomię i fizjologię człowieka, wychowawca jako podmiot wychowania musi znać osobowość wychowanka, a więc przedmiot swojej działalności.

Powyższa interpretacja zależności między podmiotem i przedmiotem wychowania była charakterystyczna dla wielu pedagogów i praktyków drugiej połowy ubiegłego stulecia. Dobrym przykładem takiego stanowiska są poglądy Kazimierza Sośnickiego zawarte w pracy pod tytułem: *Istota i cele wychowania*. Autor w jednym z rozdziałów pracy specjalnie poświęconym tej sprawie pisał wprost: „W wychowaniu świadomym występuje wychowawca jako podmiot wychowujący; określa on cele wychowania, środki do niego prowadzące, przeprowadza i organizuje proces wychowania i spełnia bezpośrednio wszystkie czynności i zabiegi związane z tym procesem”²¹.

W rozdziale drugim wspomnianej pracy zatytułowanym: *Przedmiot wychowania*, autor wyjaśnił, że

¹⁹ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania...*

²⁰ Wychowanie „jest to działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik, będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem, warunkującym faktycznie jej zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka”. F. Znaniecki, *Socjologia wychowania...*, t. 1, s. 10.

²¹ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964, s. 13 i n.

Przedmiot wychowania jakim jest człowiek, może być w różny sposób pojmowany, co znowu powoduje różne znaczenia terminu „wychowanie”. Możemy więc proces wychowania odnosić do strony fizycznej człowieka, do jego organizmu, bądź też do strony psychicznej, do jego psychiki, albo wreszcie do nich obydwu, do całości psychofizycznej istoty ludzkiej²².

Z czasem dylemat podmiot – przedmiot staje się coraz bardziej skomplikowany. Oto w latach 70. XX wieku w podręcznikach przeznaczonych dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego pojawiło się takie ujęcie tego zagadnienia, wedle którego wychowanek, a zwłaszcza jego osobowość, traktowany jest jednocześnie i jako przedmiot, i jako podmiot wychowania²³. Przy czym zdecydowanie bardziej uzasadniona i obudowana teoretycznie wydaje się być teza mówiąca, że działalność wychowawcza charakteryzuje się tym, iż zasadniczym i ostatecznym przedmiotem, na którym się ona koncentruje, jest osobowość wychowanek – ucznia, aniżeli teza o podmiotowym charakterze wychowania w aspekcie nie tylko działań wychowawców, lecz także aktywności wychowanków.

Dopiero w następnym okresie, tj. od połowy lat 70., w oparciu o przesłanki tzw. psychologii humanistycznej, a także pod wpływem dążeń społecznych do przemian ustrojowych i gospodarczych, coraz częściej i z większą siłą podnoszona była na gruncie pedagogiki problematyka samorealizacji człowieka i jego podmiotowości. I to jest właśnie ten drugi kierunek w jakim ewoluuje idea podmiotowości w wychowaniu i edukacji. Główny akcent zainteresowań przesuwa się tu z przedmiotu, jakim jest osobowość wychowanek, na jego podmiotową aktywność. Istotę procesu wychowania organizowanego przez szkołę lub placówkę opiekuńczą stanowić miałyby działania uznające każdego ucznia za jednostkę w pełni autonomiczną, której przysługuje prawo do wewnętrznej niezależności i odpowiedzialności za swoje postępowanie, łącznie z prawem do w miarę samodzielnego kształtowania własnego losu. Tego rodzaju podejście oznacza szacunek dla godności i wartości osobistej uczniów, liczenie się z ich potrzebami psychicznymi, w tym szczególnie z potrzebami bezpieczeństwa, uznania i szacunku oraz samorealizacji²⁴. Nauczyciel – wychowawca pozostając w dalszym ciągu podmiotem wychowania, staje się raczej doradcą lub animatorem działań wychowanek, niż formalnym kierownikiem czy autorytetem. Jednakże najbardziej charakterystycznym rysem omawianego stosunku wychowawca – wychowanek jest, jak gdyby, wyeliminowanie z teorii kategorii *przedmiot wychowania*. Będąc nieużyteczna w opisie stosunku wychowawczego, kategoria ta ginie z pola widzenia pedagoga, a co gorsza, staje się enigmatyczna w praktyce wychowawczej. Czy słusznie?

²² Tamże, s. 33.

²³ Por. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, s. 45 i 58; J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Pietkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1975.

²⁴ T. Bach-Olasik, J. Kościanik-Kukacka, W. Kozłowski, *Idea podmiotowości w wychowaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1991, nr 5.

Także i dzisiaj mamy wiele przykładów budowania relacji dwupodmiotowych pozornych, opartych bardziej na postulatach podmiotowości, deklaracjach czy życzeniach, niż na dogłębnej znajomości właściwości zjawiska, która to wiedza pozwoliłaby *podmiotowość* ucznia uczynić realną w praktyce. Już choćby z tej racji warto dociękać, na drodze refleksji teoretycznej, kto jest podmiotem, a co jest przedmiotem w wychowaniu i samowychowaniu.

MAGDALENA MALIK

Klasa szkolna – lustro wychowawcy dla jego osiągnięć i porażek

School-class – the mirror of educators achivements and failures

Form many people a typical school is associated with the schoolteacher, screaming children, duty staying inside this building. When a child enters the school parents or guardians wonder what will be teacher, colleagues and friends like. At school there are following communities: the world of students, teachers and the class.

The teacher gives personal example to students, participate in their life and work. Both the teacher and the student make knowledge and study the content of their lifes. Very important is relationship between people and cooperation in a group. The teacher works through the prism of study, his own attitude to the profession, education and in cooperation with the parents of students.

An important part of teacher's profession is satisfaction of work. An important factor for every teacher should be a life style, which provides and fulfills professional projects. The teacher becomes attractive when his work is a calling, demonstrating a full commitment in school affairs and students' life.

Keywords: school, teacher, pupil, family, behavior, personality, culture

Wprowadzenie

Dla większości społeczeństwa szkoła kojarzy się z nauczycielem, krzykiem dzieci, „obowiązkiem przebywania” w jej murach, a także przymusowym przyswajaniem części zagadnień nauki, a dla niektórych, nawet, możliwością „zabłyśnięcia” wśród grona pedagogicznego i rodziców. Edukacja ma na celu pomóc poznać samego siebie i otaczający świat, kierować sobą i światem. Pojmowana jest jako proces kształtowania jednostki, który zapewni jedność postaw, przekonań i wie-

dzy. W nowoczesnej szkole głównym celem w sferze wychowania i nauczania powinno być dążenie do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju dziecka, np. pod kątem umysłowym, społeczno-moralnym¹.

Kiedy dziecko wkracza do szkoły rodzice czy opiekunowie zastanawiają się jaki będzie wychowawca, koledzy i koleżanki. Rzadko myślą o klasie jako całości. W polu szkoły wyróżniamy następujące społeczności, takie jak: świat uczniów, nauczycieli i klasy szkolnej. Dwie pierwsze ustalają własne zasady postępowania w obrębie swojej i drugiej grupy. Oba światy spotykają się w klasie szkolnej. W klasie szkolnej powstają grupy nieformalne, które funkcjonują dzięki związkom emocjonalnym między uczniami oraz nauczycielem a uczniami. Grupa może być bardzo zżyta i zintegrowana ze sobą lub tylko częściowo związana. Kiedy w klasie występuje struktura mało zwarta można dostrzec występowanie trzech kategorii uczniów:

- osoby, które są chętnie witane przez każdego, każda grupa je przyjmie do swego grona,
- uczniowie, którzy u większości osób wzbudzają pozytywne uczucia, a u niektórych negatywne,
- dzieci, które są odrzucane przez wszystkich, nie wybierane przez nikogo.

Poznanie pozycji uczniów w klasie należy do zadań wychowawcy. Od pozyskanej wiadomości często w praktyce zależy działanie nauczyciela wśród uczniów. Na jej płaszczyźnie dochodzi do forsowania reguł każdej z grup². Wychowawca wraz z uczniami wchodzi w skład klasy jako indywidualności zbiorowej. Nauczyciel działa przede wszystkim przykładem osobistym, umiejętnym postępowaniem, swoją wiedzą oraz oddaniem się nauce i dzieciom, a także współuczestnictwem w ich życiu i pracy³. Nie analizuje się zachowania, postępowania dzieci jako, w pewnym stopniu, odbicia wychowawcy. Pozycja nauczyciela zależy od posiadanych przez niego umiejętności, dzięki którym potrafi rozwiązywać problemy i konfliktowe sytuacje w klasie szkolnej. Istotne jest, aby wychowawca potrafił:

- wyzwolić i podtrzymywać pozytywne relacje między uczniami,
- dbać o dobra komunikacje w klasie,
- dawać wsparcie i pomoc w sytuacjach kryzysowych,
- stymulować proces osobistego rozwoju.

Często bywa tak, że wspólny pobyt w jednym miejscu, w ciągu trzech lat bardzo zbliża, lub nie, nauczyciela i uczniów. Wychowawca, który posiada intuicję pedagogiczną potrafi nawiązać kontakt z uczniami. Daje to efektywność w kierowaniu ich rozwojem. Nauczyciel mający takt pedagogiczny wyczuwa i rozumie,

¹ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, s. 30–41.

² P. Mikiewicz, *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły*, [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2009, s. 89–90.

³ H. Rowid, *Szkola twórcza*, Warszawa 1958, s. 240.

kiedy dziecko przeżywa chwile szczęścia lub smutku. Ma poszanowanie dla godności uczniów i okazuje im zaufanie⁴. Budzący się impuls pedagogiczny obu stron polega na zrozumieniu w nich istoty życia i sposobu jego realizacji⁵. Zarówno wychowawca, jak i uczeń, czynią treścią swego życia naukę, umiejętności wychowania, a także drugiego człowieka i postępowanie wobec niego.

Zawód nauczyciela wiąże się z obejmowaniem funkcji odpowiedzialnej i złożonej, w której pełnieniu często nie brakuje chwil trudnych. Praca w szkole wymaga od prowadzącego ciągłego poszukiwania i dostosowywania wymagań do możliwości i potrzeb ucznia⁶. Wychowawca działa na uczniów przez przyzmat nauki, wychowania wraz we współpracy z rodzicami i własną postawą do zawodu.

Nauka

Przeprowadzone zmiany ustrojowe w kraju (1989) spowodowały przemiany w edukacji. Nauczyciel zyskał możliwość swobodnego weryfikowania programów nauczania.

Każdy wychowawca oddziałuje na klasę wiedzą, ponieważ jest pośrednikiem treści. Uczniowie zwracają uwagę na to, jakie jest przygotowanie merytoryczne i umiejętności przekazywania wiadomości. Główną zasadą jest, że „uczeń jako człowiek w procesie rozwoju ma stać się zasadniczym punktem odniesienia przy konstruowaniu programów i doborze treści nauczania”⁷. Nauczyciel powinien przed rozpoczęciem kolejnego roku szkolnego przeanalizować program nauczania pod kątem zasobów intelektualnych uczniów. Należy zwrócić uwagę, które obszary tematyczne trzeba wyeksponować, które treści rozszerzyć o dodatkowe informacje, a jakie tematy skorelować z innymi przedmiotami.

Posiadanie sprawdzonych programów autorskich przez nauczyciela wywołuje zainteresowanie ze strony dzieci i młodzieży. Poza tym dla nich jest to informacja o rozwoju nauczyciela pod kątem zawodowym i przedmiotowym. Samemu prowadzącemu pozwala na stawianie wymagań uczniom w samodzielnej pracy oraz daje im możliwość pracy kreatywnej. Dobry wychowawca przygotowuje się starannie do lekcji. Zwraca uwagę na sposób przekazywania treści. Jego celem powinno być m.in. wzbudzenie zainteresowania klasy prowadzonym przedmiotem oraz skupienie uwagi uczniów na przedstawianym zagadnieniu. Nauczyciel musi wiedzieć, kiedy zadać pytanie i poczekać na odpowiedź, kiedy zostawić je bez

⁴ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946, s. 327.

⁵ R. Guardini, *Bóg daleki, Bóg bliski*, Poznań 1991, s. 270.

⁶ B. Niżanowska-Półtorak, *Poczucie satysfakcji z wykonywanego zawodu w grupie nauczycieli o różnym stażu pracy a ich poczucie sensu życia*, [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E.J. Laska, Rzeszów 2007, s. 123.

⁷ C. Kupisiewicz, *Szkolnictwo polskie – demokratyzacja i przetrwanie jako cel reformy*, [w:] *Szkoła i pedagogika w okresie przelomu*, red. T. Lewowicki, S. Mieszalski, M. Szymański, Warszawa 1995, s. 142.

odpowiedzi, w którym momencie zrobić pauzę, a w którym przejść do dyskusji czy rozpocząć część praktyczną.

Wychowawca powinien dążyć do takiej organizacji nauki, aby cała klasa pracowała zgodnie z zainteresowaniami i brała czynny udział w lekcji. Stąd ważne jest, aby treść zagadnień była związana z potrzebami uczniów. Istotna będzie ich praca pod kierunkiem nauczyciela, podczas której samodzielnie mogą rozwiązywać zadania. Wtedy klasa, jako harmonijna całość, będzie miała wspólny cel pracy, zainteresowania i potrzebę wzajemnego kontaktu⁸.

Wyzwaniem dla nauczyciela powinno być wykształcenie człowieka samodzielnego, który nie będzie się bał innowacji i potrafił dostosować się do otaczającej rzeczywistości. Wiedzę należy zaprezentować uczniom w sposób wyszukany i wszechstronny. W swojej pracy wychowawca ma być pomysłowy i zaradny, posiadający pozytywny kontakt z wychowankami⁹. Wychowawca może wówczas liczyć na sukcesy w nauce swoje klasy. Młodzi ludzie mimowolnie będą brali z niego przykład w podejściu do własnej pracy, którą jest nabywanie nowych umiejętności i wiadomości. Prócz tego uczeń wie, że w każdej chwili może liczyć na pomoc i wskazówki prowadzącego.

Międzypokoleniowa wymiana wiedzy służy obydwu stronom. Jeśli w klasie znajdują się uczniowie mający niższe oceny, to biorąc przykład z otoczenia zostaną zmotywowani do pracy, co przyniesie wyższe noty w nauce. Aktywność w pracy wychowawcy i uczniów pozwoli zaangażować do współpracy rodziców. Wiele prac, które dziecko będzie musiało wykonać w domu zostanie sprawdzonych przez mamę lub tatę. Mogą oni także udzielić dziecku porad i wsparcia podczas zdania.

Wychowanie i kontakt z rodzicami

Nauczyciel chcąc osiągnąć cel w wychowaniu i nauczaniu musi być otwarty na przemiany zachodzące w edukacji oraz innych dziedzinach życia. Proces wychowania daje możliwość ukończenia szkoły przez młodego człowieka, który wejdzie w szeregi społeczeństwa jako inteligentny i wolny obywatel¹⁰. Swoją osobą nauczyciel wywiera wpływ w sferze wychowawczej klasy. Jego postać nie odgrywa pierwszoplanowej roli, ponieważ uczniowie, zanim zostali przyjęci do szkoły, zostali zapoznani z zasadami wychowania przez rodziców bądź opiekunów.

W większości rodzin wychowanie potomstwa odbywa się zgodnie z zasadami, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Choć coraz częściej w wielu

⁸ H. Rowid, *Szkola twórcza...*, s. 235–236.

⁹ M. Piskulski, *Lekcja ciekawa. Nauczyciel kreatywny – uczeń kreatywny*, [w:] *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, red. E. Przygońska, I. Chmielewska, Łódź 2009, s. 20–21.

¹⁰ M. Malik, *Smak sukcesu w szkole publicznej a szkole społecznej*, [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły...*, s. 131–132.

rodzinach dochodzi do zmian na tym polu. Wynika to z ukazania się na rynku wydawniczym sporej liczby podręczników, poradników, publikacji naukowych, które poruszają temat wychowania. W ślad za tym ruszyły radio i telewizja, a obecnie również Internet. Sprawy najmłodszych oraz, jak zrozumieć dziecko, a także, w jaki sposób uniknąć błędów wychowawczych szerszej części społeczeństwa nie są już obce. Zwracając uwagę na wychowanie tradycyjne należy stwierdzić, że jego celem jest wyposażenie jednostki w normy społeczne, którymi powinna się kierować w życiu. Przenosząc wiadomości na temat wychowania w odniesieniu do klasy szkolnej wychowawca musi pamiętać, żeby uczeń miał świadomość, dlaczego ma postępować w odpowiedni sposób. Wśród młodych osób bywa tak, że dostosowanie się do obowiązujących wymagań rodzi poczucie niezadowolenia, przymusu lub presji¹¹. Stąd między innymi ważna jest rola rodziców.

Niejednokrotnie zauważono, że opiekunowie lub rodzice odnoszą pozytywne skutki w wychowaniu, jeśli stanowczo, ale miło, rozmawiają z dziećmi. Wyjaśniają, starają się skłonić młodego człowieka do współpracy czy wzajemnej dyskusji. Efekty odwrotne spotykają na swojej drodze rodzice, którzy chcą realizować, egzekwować zasady postępowania od dziecka krzykiem lub karami. Nauczyciel nie znając opiekunów czy rodziców może na początku mieć trudności wychowawcze z uczniami. Ważne są dlatego wspólne spotkania, rozmowy, dzięki którym lepiej wygląda praca w szkole. Wychowawca i rodzice wzajemnie mogą się wspierać, ale także wiele od siebie nauczyć¹².

Nauczyciel w trakcie pracy, choć nie tylko, jest obserwowany przez podopiecznych. Młody człowiek bierze z niego przykład. Wychowawca nie może mówić, jak należy postępować w konkretnej sytuacji, ale powinien być przede wszystkim osobą, która przestrzega obowiązujących norm¹³. Jeżeli w kwestii wychowawczej, bądź nauki, dziecko popełni błędy nie powinno być ukarane, ponieważ musi wiedzieć, że nie należą one do niepowodzeń, ale są częścią procesu uczenia się. Należy dziecko uświadomić, jak doszło do błędu, gdzie został popełniony i dlaczego nie warto go popełniać po raz drugi. Pomocni wówczas okazać się mogą rodzice, którzy powinni wspierać nauczyciela. Relacje na linii wychowawca – rodzice wymagają wiele pracy z obydwu stron. Ci drudzy często narzekają na kontakty ze szkołą, nauczycielami czy samym wychowawcą. Ich stanowisko może wynikać między innymi z:

1. Przykrości doznawanych w kontaktach z nauczycielami;
2. Ograniczonej aktywności nauczycieli do stwarzania warunków do współdziałania z rodzicami;
3. Ograniczania się nauczycieli tylko do zajęć dydaktycznych;

¹¹ M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Wychowanie jako dawanie wsparcia i budowanie poczucia własnej wartości*, [w:] *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, red. M Łobocki, Lublin 2001.

¹² D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998, s. 209.

¹³ Tamże, s. 264.

4. Braku zrozumienia ze strony nauczycieli na sytuację wychowawczą w domu rodzinnym;

5. Braku taktu w stosunku do rodziców;

6. Małej atrakcyjności spotkań w szkole;

7. Zawężeniu roli rodziców przez szkołę¹⁴.

Wspólny dialog dla jednej i drugiej strony czasami bywa trudny, ale jest możliwy do prowadzenia. Dzięki niemu dziecko dobrze, bezpiecznie i właściwie funkcjonuje w szkole oraz poza nią. Wychowawca musi pamiętać, że dla większości jego uczniów rodzice są najważniejszymi osobami w życiu, ludźmi, na których młody człowiek się wzoruje. Warto tutaj przytoczyć wypowiedzi niektórych uczniów:

Moimi wzorami są rodzice [...], nie mówią mi fałszywych pochlebstw, dzięki czemu mogę poprawić to, w czym robię błędy [...], są moimi przyjaciółmi, z którymi mogę dzielić się chwilami dobrymi i złymi?

Rodziców cenię za to, że mnie wychowali i że nie piją, że nigdy nie chodziłem głodny i brudny;

Osobami, które uważam za wzór dla siebie, są moi rodzice. Cenię ich przede wszystkim za podejście do życia, kulturę osobistą i za to, że są zawsze weseli i mogę na nich liczyć¹⁵.

Czytając słowa młodych ludzi każdy wychowawca powinien traktować je jako sygnał na temat ich systemu wartości. Stąd odsuwanie rodziców od spraw szkoły na pewno nie pomoże nauczycielowi w pracy z klasą. Poza tym pozostanie osamotniony w podejmowaniu decyzji, rozwiązywaniu kwestii spornych wśród uczniów. Rodzice mogą udzielić informacji na temat dzieci, dzięki którym bardziej efektywna stanie się praca w klasie. Poprzez wspólne, życzliwe kontakty wychowawca będzie mógł również pozyskać pomocników w sferze nauki. Nauczyciel nie powinien kierować się podczas spotkania z rodzicami limitem czasowym oraz zadbać, aby atmosfera była mniej oficjalna. W dużym stopniu rodzice oczekują zbliżonych cech od wychowawcy, jak ich dzieci¹⁶.

Dobrym przykładem mogą być wypowiedzi uczniów gimnazjum, jakie cechy i postawy cenią u drugiego człowieka. Wypowiadały się młode osoby w wieku od 13 do 16 roku życia, które uczęszczają do pierwszej, drugiej i trzeciej klasy gimnazjum. Przeprowadzone badania pokazały, że najbardziej cenione cechy i postawy to: pomoc, szczerłość, prawdomówność oraz uczciwość. Najmniej punktów gimnazjaliści przyznali: poświęceniu, szacunkowi i sprawiedliwości oraz bezinteresowności i sympatyczności. Analizując cechy i postawy, które zostały wzięte

¹⁴ S. Rogala, *Rodzice w szkole tradycyjnej i demokratycznej*, [w:] *Nauka demokracji*, red. J. Radziejewicz, Warszawa 1993, s. 44–45.

¹⁵ E. Kobyłecka, *Nauczyciel i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości. Między pewnością a zwątpieniem*, Zielona Góra 2009, s. 218.

¹⁶ K. Schaefer, *Nauczyciel w szkole. Jak przeżyć szkołę?*, Gdańsk 2009, s. 85.

pod uwagę trzeba przyznać, że wszystkie można odnieść do nauczyciela. Każda powinna w mniejszym lub większym stopniu charakteryzować osobę, która uczy i wychowuje młode pokolenie. Na uwagę zasługują odpowiedzi uczniów, którzy oddali swój głos oceniając najwyżej postawy za względu na to, czego oczekują, między innymi od wychowawcy lub czego im brakuje. Ocenione najniżej postawy mogą być sygnałem, co dla nich nie ma znaczenia lub twierdzą, że i tak tego w życiu nie spotkają, np. sprawiedliwości (tab. 1).

Tabela 1. Cenione przez polską młodzież wartości społeczne i moralne

| Cenione cechy postawy | Klasa I | | | | Klasa II | | | | Klasa III | | | | Razem | | | |
|-------------------------------|---------|----|----|-------|----------|----|----|-------|-----------|----|-----|-------|-------|-----|-----|-------|
| | dz. | ch | Σ | % | dz. | ch | Σ | % | dz. | ch | Σ | % | dz. | ch | Σ | % |
| Pomoc | 46 | 34 | 80 | 33,33 | 53 | 35 | 88 | 32,71 | 55 | 50 | 104 | 39,54 | 163 | 120 | 283 | 36,66 |
| Szczerłość | 32 | 11 | 43 | 17,92 | 47 | 17 | 64 | 23,79 | 33 | 10 | 43 | 16,35 | 122 | 38 | 160 | 20,72 |
| Prawdomówność | 16 | 17 | 33 | 13,75 | 22 | 15 | 37 | 13,75 | 21 | 15 | 36 | 13,69 | 67 | 48 | 155 | 14,90 |
| Uczciwość | 24 | 7 | 31 | 12,92 | 22 | 6 | 28 | 10,41 | 19 | 9 | 28 | 10,65 | 63 | 24 | 87 | 11,27 |
| Dobroć, życzliwość | 17 | 13 | 30 | 12,50 | 11 | 6 | 17 | 6,32 | 18 | 9 | 27 | 10,27 | 45 | 30 | 75 | 9,71 |
| Tolerancja | 18 | 1 | 19 | 7,92 | 17 | 5 | 22 | 8,18 | 16 | 11 | 27 | 10,27 | 52 | 21 | 73 | 9,46 |
| Odwaga | 3 | 7 | 10 | 4,17 | 16 | 11 | 27 | 10,04 | 15 | 13 | 28 | 10,65 | 36 | 31 | 67 | 8,68 |
| Kultura osobista | 10 | 3 | 13 | 5,42 | 5 | 7 | 12 | 4,46 | 9 | 9 | 18 | 6,84 | 24 | 19 | 43 | 5,59 |
| Koleżeńskość, przyjacielskość | 4 | 3 | 7 | 2,92 | 6 | 7 | 13 | 4,83 | 13 | 9 | 22 | 8,36 | 23 | 19 | 42 | 5,44 |
| Miłość | 5 | 4 | 9 | 3,75 | 12 | 1 | 13 | 4,83 | 9 | 3 | 12 | 4,56 | 27 | 8 | 35 | 4,53 |
| Dobro | 5 | 0 | 5 | 2,08 | 6 | 5 | 11 | 4,09 | 8 | 7 | 15 | 5,70 | 21 | 12 | 33 | 4,27 |
| Szacunek | 9 | 2 | 11 | 4,58 | 9 | 1 | 10 | 3,72 | 5 | 1 | 6 | 2,28 | 28 | 5 | 33 | 4,27 |
| Wrozumiałość | 5 | 3 | 8 | 3,33 | 4 | 4 | 8 | 2,97 | 9 | 2 | 11 | 4,18 | 19 | 10 | 29 | 3,76 |
| Sprawiedliwość | 9 | 1 | 10 | 4,17 | 6 | 3 | 9 | 3,35 | 7 | 1 | 8 | 3,04 | 22 | 5 | 27 | 3,49 |
| Bezinteresowność | 8 | 6 | 15 | 6,25 | 7 | 2 | 9 | 3,35 | 1 | 0 | 1 | 0,38 | 17 | 7 | 24 | 3,11 |
| Poświęcenie | 6 | 2 | 8 | 3,33 | 6 | 2 | 8 | 2,97 | 7 | 1 | 8 | 3,04 | 18 | 5 | 23 | 2,98 |
| Bycie miłym, sympatycznym | 5 | 1 | 6 | 2,50 | 3 | 4 | 7 | 2,60 | 7 | 1 | 8 | 3,04 | 15 | 7 | 22 | 2,85 |
| Brak odpowiedzi | 7 | 6 | 13 | 5,42 | 5 | 6 | 11 | 4,09 | 2 | 4 | 6 | 2,28 | 15 | 16 | 31 | 4,01 |

Źródło: E. Kobyłecka, *Nauczyciel i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości...*, s. 231.

W wychowaniu trzeba wziąć pod uwagę czynniki warunkujące skuteczne zastosowanie metod wychowawczych. Do istotnych należą te, które mogą być aktualne w pedagogice, czyli: podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży, umiejętność porozumiewania się z nimi, korzystanie z informacji zwrotnych w procesie wychowania, a także preferowanie wartości uniwersalnych i ponadczasowych¹⁷. Wychowawca musi mieć na uwadze środowisko, w którym obraca się dziecko. Mając szansę obserwowania ucznia wzbogaca swoją wiedzę na jego temat o dodatkowe informacje. Dzięki obserwacjom wie, za co dziecko jest karane, a za jakie postępowanie nagradzane. Nauczyciel chcąc świadomie i planowo oddziaływać na ucznia powinien znać cele i zasady wychowania oraz metody i środki kształcenia¹⁸. Do zadań samej pedagogiki należą:

- zbieranie, charakterystyka i wyjaśnianie faktów, sytuacji i doświadczeń w rzeczywistości wychowawczej oraz wykazanie między nimi wzajemnych związków i stosunków,
- analizowanie, ujmowanie problemów, zasad i celów wychowawczych w ramach struktury społecznej wybranej grupy,

¹⁷ M. Łobocki, *Czynniki warunkujące skuteczność pracy wychowawczej*, [w:] *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą...*, s. 15.

¹⁸ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania...*, s. 47–49.

- rozwiązywanie zagadnień wychowawczych poprzez wskazywanie dróg i możliwości wyboru w obrębie konkretnego środowiska,
- rozbudzenie inicjatywy i zdolności wychowawcy poprzez stawianie zagadnień¹⁹.

Umiejętność zachowania się godnie w każdej sytuacji, jaką niesie życie, posiadanie kultury osobistej, akceptacji dla zasad drugiego człowieka oraz tolerancji – tego uczy się dziecko w domu rodzinnym i szkole. Wychowawca, który jest jedną z najważniejszych osób w szkole zostaje oceniony przez klasę. Uczniowie dokonują konfrontacji z zasadami wychowania, które przekazali im rodzice. Jeżeli główne postacie dialogu w edukacji, rodzice – uczniowie – nauczyciel, posiadają wspólne cele w procesie wychowania i uczenia się osiągnięcie go z każdym rokiem szkolnym staje się możliwe.

Postawa do zawodu

Nauczyciel powinien zwracać uwagę na własne poczucie wartości, które może znaleźć odzwierciedlenie w postawach ucznia. Poczucie własnej wartości wyraża się w akceptacji siebie, byciu sobą w każdej sytuacji bez względu na to, jakie zdanie na nasz temat mają osoby postronne. Do zadań wychowawcy należy między innymi sprawienie, aby uczniowie mieli na swój temat pozytywne zdanie oraz wierzyli w posiadane umiejętności i cenili swój system wartości²⁰.

Będąc nauczycielem – wychowawcą nie należy postrzegać w szkole dzieci jako osób, które zajmują najniższą pozycję w hierarchii szkolnej. Celem szkoły jest służenie uczniom. Dobrzy wychowawcy darzą klasę szacunkiem, skutecznie i właściwie rozwiązują trudności oraz potrafią zainteresować uczniów swoim przedmiotem. Robią to bez odwoływania się do swojego statusu i pozycji. W swojej pracy muszą zwracać uwagę na słowa krytyki, ponieważ ciągłe ich wypowiadanie mogłoby spowodować u wychowanków utratę wiary we własne zdolności, a także gorsze wyniki w nauce. Negatywne nastawienie nauczyciela mogłoby wywołać wiele strat i szkód u dzieci.

Postawa, jaką prezentuje wychowawca odbija się również na postawie uczniów w stosunku do jego osoby i po części do całego grona pedagogicznego. O swojej postawie mówią sami nauczyciele. Warto przytoczyć dwie różne wypowiedzi:

Coś się we mnie wypala, już nie haruje jak wół. Ulegam filozofii, po co się wysilasz, jakkolwiek byś pracował, zawsze dostaniesz psi grosz [...] O ironio, teraz, kiedy zaczynają pękać bariery biurokratyczne [...] kiedy będzie można zbudować turkusową szkołę marzeń – ja kapituluję.

¹⁹ Tamże, s. 51.

²⁰ M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Wychowanie jako dawanie wsparcia...*, s. 53.

Wierzę w duże zaangażowanie i wręcz poświęcenie się pracy, którą się lubi i ma do niej powołanie [...] Dobrze czynić to obowiązek nauczyciela i żadna zasługa. Czasy przełomowe należy wykorzystać. Jest to szansa, która nie pojawia się często²¹.

Powyższe słowa obrazują podejście nauczycieli do zawodu oraz w pewien sposób, ukazują ich portret uzyskany w czasie pracy. Obserwujący ich uczniowie również na podstawie zachowania i słów będą odpowiednio rysować obraz wychowawcy.

Klasa pierwszego z nauczycieli będzie wnioskować, że wszelka inicjatywa zostanie zahamowana zanim zacznie się ją realizować. Powstaną pytania, czy warto pracować w przyszłości w oświacie, skoro po kilku latach ludzie tak funkcjonują. Na pewno sprawa zarobków zostanie oceniona negatywnie. Sama idea nauki i przekazywania jej zawartości postawi duży znak zapytania – czy warto?

Przeciwieństwem będzie działanie i zachowanie uczniów drugiego nauczyciela, mających za wychowawcę osobę patrzącą w przyszłość swojego zawodu optymistycznie. Oczywiście nie oznacza to, że taki nauczyciel nie dostrzega minusów w pracy, po prostu stara się je zminimalizować. I co najważniejsze w centrum stawia ucznia. Występujące kłopoty, komplikacje w klasie będą dobrze, szybko rozwiązywane. Postawa wychowawcy z pewnością zyska aprobatę wśród wychowanków, a co za tym idzie także rodziców.

Wypracować dobre relacje między nauczycielem a uczniem jest trudno. Współczesna szkoła jest tradycyjna z powodu choćby instytucjonalnych struktur, które powodują sztywność w funkcjonowaniu, a nauczyciel bywa postrzegany jako bezduszny urzędnik. Aby doszło do rozwoju muszą być spełnione warunki, które dają dobrą atmosferę, ważna jest też postawa nauczyciela i wykorzystanie jej w pracy z uczniem. Do istotnych w jego postawie należą:

1. Autentyczność nauczyciela;
2. Akceptacja i bezwarunkowe dobre nastawienie do ucznia;
3. Empatia i wrażliwość wobec ucznia i jego uczuć²².

Nauczyciel odnoszący sukcesy w pracy zawodowej charakteryzuje się postawą, dzięki której ma pozytywne nastawienie do odpowiedzialności i trudu w zawodzie oraz do prowadzonego przedmiotu, do ucznia i do miejsca w społeczeństwie. Wychowawca, który spędza trochę czasu z uczniami poza szkołą angażuje się w ich emocjonalny rozwój. Jednak musi uważać, ponieważ w przyszłości zrodzić się mogą trudności w profesjonalnym obiektywizmie ich oceniania. Wśród samych uczniów pozytywnie odbierani są nauczyciele silni psychicznie, tacy, których klasa nie wyprowadzi z równowagi. Wtedy uczeń ma świadomość, że nie

²¹ Ks. M. Rusiecki, *Nauczyciel – wychowawca we współczesnej Polsce*, [w:] *Wychowawca na czas próby. Jakiego człowieka chcemy wychować?*, red. K. Mroczek, 1996, s. 28–29.

²² J. Janowska, *Postawy nauczyciela – warunkiem sukcesu w pracy wychowawczej*, [w:] *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą...*, s. 32.

może sobie pozwalać, bo mu się nie uda wyprowadzić wychowawcę z równowagi²³. W pracy zawodowej nauczyciel narażony jest na spory stres, ważne, żeby umiał sobie z nim radzić. Trzeba pamiętać, że w rzeczywistości szkolnej wychowawca jest samotny. Warunki, które mogą pomóc w zminimalizowaniu napiętych sytuacji w pracy, to m.in.:

- wspólne opracowywanie planów wraz z materiałami do lekcji,
- rozmowy, które pozwolą poprawić wzajemną komunikację,
- omawianie wspólne problemów, np. agresji,
- programy i projekty współpracy,
- posiadanie zaplecza finansowego przez szkołę,
- programy pomocnicze²⁴.

Dobrze jeśli w szkole pracuje zgrane grono pedagogiczne, które nawzajem się wspiera. Pomoc ze strony kolegi czy koleżanki pomaga w przezwyciężeniu trudnych momentów w pracy. Wymiana doświadczeń zawodowych wśród nauczycieli pozwala osobie, która rozpoczęła pracę uniknąć wielu kłopotów. Prócz tego umiejętność współpracy wychowawcy z innymi nauczycielami przedstawia pozytywny obraz jego osoby w oczach klasy. Grono pedagogiczne stanowi grupę osób, która charakteryzuje się różnymi postawami społecznymi, charakterami czy podejściami do zawodu. Zachowanie wychowawcy jest informacją, że będzie umiał rozmawiać z uczniami i ich rodzicami.

Podsumowanie

Podejście do dzieci, zarówno rodziców, jak i nauczycieli powinno być humanitarne, czyli dbające o zapewnienie im prawa do bycia w miarę samodzielnymi i niezależnymi, oraz ponoszenia odpowiedzialności za swoje postępowanie i kierowanie własnym rozwojem. Jak najbardziej należy pamiętać o godności osobistej dzieci i młodzieży, czyli umacniania ich poczucia własnej wartości. Każdy z uczniów zasługuje na akceptację bez względu na podzielane przez niego opinie i przekonania, zainteresowania i upodobnienia, oraz sposoby myślenia²⁵. Ważne jest to, co dzieci i młodzież chce nam przekazać. Czynniki ułatwiające wzajemne porozumiewanie się to: niezadawanie nadmiernych pytań, poświęcanie im wolnego czasu, a także zachowanie dyskrecji.

Autorytetu nie otrzymuje się wraz z nominacją na stanowisko nauczyciela czy dyrektora szkoły, ani też nie polega on na okazywaniu wobec innych swej wyższości lub wywieraniu na nich ogromnej presji. Autorytet nie jest atrybutem

²³ Tamże, s. 36.

²⁴ R. Kretschmann, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2004, s. 64–65.

²⁵ M. Łobocki, *Czynniki warunkujące skuteczność pracy wychowawczej...*, s. 17.

pełnienia jakiejś funkcji czy sprawowania władzy nad innymi²⁶. Autorytetu w wychowaniu nie otrzymuje się w darze lub w wyniku zabiegania o niego świadomie i celowo. Aby go zyskać, należy przestrzegać warunków skutecznego wychowania. Źle jest, kiedy wychowawca nadmiernie uprzedmiotawia dzieci czy młodzież, poniża ich, obraża się, okazuje, że góruje nad nimi lub wymusza uległość. Nie pomaga również nadmierne posługiwanie się nagrodami i karami lub robienie wrażenia, że się jest nieomylnym. Rzeczywistość wychowawcza to dostarczanie niepowtarzalnych i jednorazowych sytuacji. Wymaga to od wychowawcy wiedzy, jak należy postępować. Odradza się działanie pod wpływem impulsu i instynktu lub przyzwyczajenia²⁷. Wychowawca powinien znać swój obszar specjalizacji, pobudzać i organizować proces uczenia się. Swoim działaniem angażować całą klasę i tym samym kształtować pasje wychowanków. Wówczas można powiedzieć, że jest dobrym nauczycielem. Uczeń musi mieć świadomość, że uczęszcza do szkoły, która jest otwarta na nowości i współpracę z otoczeniem, która jest miejscem bezpiecznym i przyjaznym dla niego oraz uczy, jak przyswajać wiedzę. Wtedy mówimy o dobrej szkole²⁸.

Klasa szkolna ma być przede wszystkim nakierowana na ucznia. Jej cechami charakterystycznymi są: autentyczny projekt, zestaw pomocy naukowych, elastyczne grupy i partnerzy, dzienniki reakcji i przemyśleń, a także konsultacje nauczyciel – uczeń, opiekuńcza atmosfera oraz wystawy prac uczniowskich wraz z bibliotekami²⁹.

Subkultura nauczycieli zależy od kilku czynników, wśród których możemy wymienić: pochodzenie społeczne, wykształcenie zawodowe i ogólne, charakter zatrudnienia, status zawodowy oraz reakcje na pracę w szkole. Subkultura uczniowska jest zdeterminowana przez status ucznia w klasie, formy stratyfikacji społecznej³⁰. W tym przypadku edukacja powinna podjąć działania na rzecz zmiany rozbudzenia świadomości uczestników edukacji: nauczyciela i ucznia, dostarczanie wiedzy, zrozumienia czynników zróżnicowania społecznego w ujęciu indywidualnym, społecznym i kulturowym³¹.

Ważnym elementem pracy w zawodzie nauczyciela jest poczucie satysfakcji. Czynnikiem istotnym dla każdego wychowawcy powinno być poczucie sensu

²⁶ Tamże, s. 24.

²⁷ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania...*, s. 50.

²⁸ I. Adamek, *Poszukiwanie „dobrego nauczyciela”. Kilka odniesień do pracy nauczycieli i szkoły*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. M. Szymański, B. Muchacka, Kraków 2008, s. 113–117.

²⁹ S.G. Paris, L.R. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997, s. 39.

³⁰ I. Kawecki, *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, Kraków 2008, s. 102–103.

³¹ B. Przyborowska, *Nauczyciel w złożonym otoczeniu*, [w:] *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, red. R. Kwiecińska, M.J. Szymański, Kraków 2010, s. 103.

życia, które w dużej mierze daje poczucie realizacji zawodowej. Poprzez podejście do swojej pracy jak do powołania, wykazywanie się pełnym zaangażowaniem w sprawach szkoły i wychowanków, nauczyciel staje się atrakcyjny³².

Na atmosferę klasy składają się stosunki pomiędzy wychowawcą a uczniami, a także wzajemne relacje uczniów między sobą. Jeśli występuje dobrze zorganizowany proces wychowawczy wówczas między wszystkimi osobami panuje uczucie sympatii, serdeczności, chęci wzajemnej pomocy. Każdy uczestnik życia szkolnego znajduje oparcie, poczucie bezpieczeństwa oraz sympatię ze strony kolegów i koleżanek. Rodzi się wzajemne poczucie więzi emocjonalnej. Klasa szkolna jest zwartą, zintegrowaną grupą, w której zostają zrealizowane cele i zadania nauczyciela. W przeciwnym razie panuje atmosfera wrogości, agresji, zagrożenia, co doprowadza do spadku motywacji do nauki wśród uczniów i jakiegokolwiek działania na rzecz klasy i szkoły.

Zarówno uczniowie, jak i wychowawca muszą pamiętać, że spotykając się na początku swojej drogi powinni mieć poczucie, iż należą do jednej drużyny. Przed wychowawcą staje trudne zadanie, żeby pozyskać do współpracy dzieci, ich rodziców, natomiast przed drugą stroną pojawia się nowa osoba, której muszą zaufać. Prowadzenie wspólnego dialogu pozwoli osiągnąć konsensus w nauce i wychowaniu. Mimo bolesnych doświadczeń wspólna praca i bardzo dobre jej efekty w przyszłości powodują, że każda ze stron nabiera do siebie zaufania, szacunku i wyrozumiałości.

³² B. Niżanowska-Pótorak, *Poczucie satysfakcji z wykonywanego zawodu...*, s. 129.

KATARZYNA GAL

Realność podmiotowości ucznia wobec nierówności płciowych w klasie szkolnej

Reality of student's subjectivity in the presence of sex inequality in a school class

Student's subjectivity in a school class, which refers to human's basic value (quality) is an obvious necessity. Teachers, as well as other adults who work with children and teenagers supporting their development, better and better realize how important value it is. This is a sense of being a subject in the relations with the external world, it is also a right to be yourself and it is expressed by active, directed and aware participation in the reality.

Despite that it is said that schools, specifically the teachers, do not care of creating a situation of subjective students' treatment in an appropriate manner. The situation when child's dignity, respect for his rights, including developmental ones, personality, individuality, would find an appropriate place to raise separate, creative, bold and confident of own rights and possibilities person, irrespective of the differences between them.

Meanwhile, child's sex is an interesting factor which determines the socialization process of the child in a school class. Unequal treatment of boys and girls at schools by teachers, using and supporting sex stereotypes by them is an important issue in Pedagogical, Psychological and Sociological studies and in the face of such phenomenon no one can talk about subjectivity of young person in a school class.

Keywords: sex, subjectivity, student, school class

Zagadnienie podmiotowości ucznia (nie człowieka w ogóle) jest względnie „młode”; jeszcze kilkadziesiąt lat wstecz problem ten nie był podnoszony, gdyż nauczyciele skupiali się bardziej na klasie, jako pewnej zunifikowanej całości i nie dostrzegano potrzeby podejścia do każdego z podopiecznych w sposób indywidualny. Jednostki wyróżniające się na tle społeczności uczniowskiej zwykle

wymagały od nauczyciela modyfikacji planu pracy i sposobów oddziaływania, ale dopiero wraz z postępowaniem cywilizacyjnym ostatnia reforma szkolnictwa za jeden z istotnych celów postawiła wdrażanie humanistycznej zasady podmiotowego traktowania ucznia, a więc wykonywanie w szkole wszelkich przedsięwzięć z myślą, aby zapewnić młodemu pokoleniu jak najlepsze warunki do pełnego i prawidłowego rozwoju własnych zainteresowań, uzdolnień i osobistej indywidualności. Przestrzeganie podmiotowości ucznia ma sprawić, że posiadzie on wszechstronne możliwości edukacyjne i uzyska szansę na pełny i zgodny z własnymi możliwościami rozwój umysłowy, społeczny, emocjonalny, moralny, duchowy i kulturowy. Dziś zagadnienie podmiotowości ucznia traktuje się wręcz jako swoistą normę, której obecność w edukacji nie podlega dyskusji, gdyż uwzględnianie godności i wartości osobistej uczniów, zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa i szacunku oraz stwarzanie im dogodnych warunków samorozwoju w procesie edukacji odpowiada współczesnemu standardowi dydaktyczno-wychowawczemu.

Problematyka indywidualnego podejścia do ucznia rozważana jest głównie w naukach humanistycznych (filozofia, socjologia, psychologia, pedagogika) i rozpatrywana na kilku płaszczyznach: jako problem teoretyczno-badawczy pedagogiki, cel edukacji, zasada pedagogiczna, rodzaj stosunku między partnerami w interakcjach edukacyjnych i jego rezultat¹. W definiowaniu podmiotowości podkreśla się głównie znaczenie ucznia jako odrębnej, niepowtarzalnej jednostki, posiadającej prawo do wyrażania siebie, przeżywania własnych uczuć i myśli, zachowania swojego systemu wartości i sposobu bycia, oczywiście przy zachowaniu takiego prawa w odniesieniu do osób z otoczenia, w tym nauczyciela, któremu także przysługuje prawo bycia podmiotem: „jeżeli nauczyciel nie będzie traktowany podmiotowo lub sam nie potrafi być podmiotem, nie będzie akceptował podmiotowości ucznia oraz nie będzie umiał stworzyć warunków sprzyjających stymulacji podmiotowości ucznia”². Uczeń (jak i nauczyciel zresztą) w procesie edukacji uzyskuje status podmiotu, ale jednocześnie respektuje indywidualność innych.

Jednak, jak zauważyła Irena Wojnar³, nie wszystkie założenia podmiotowości są w pełni realizowane, gdyż na jej drodze pojawiają się wciąż liczne przeszkody, a główną jest postawa nauczycieli, która utrudnia wprowadzanie innowacji i modyfikacji w dotychczasowym systemie nauczania i wychowania. Model nauczyciela, który ewoluował od mentora i autorytarnego wzorca do naśladowania, do zatroskanego o wszechstronny rozwój ucznia partnera, ukierunkowującego

¹ W. Goriszowski, *Współczesne dylematy wychowania. Rozprawy i szkice pedagogiczne*, Piotrków Trybunalski 2002, s. 83.

² H. Moroz, *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice 1995, s. 7.

³ Por. I. Wojnar, *Człowiek jako cel i podmiot wychowania*, [w:] *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i edukacyjny*, Jabłonna 1990.

edukację ucznia na zasadzie współpracy, dialogu i wzajemnego szacunku, dalej nie jest doskonałą, odpowiadającą potrzebom współczesnej edukacji.

To nauczyciel jest inicjatorem podmiotowego wychowania, jego realizatorem, animatorem, koordynatorem. Rozważając w tym miejscu znaczenie kultury nauczycielskiej, jako czynnika determinującego w znacznym stopniu tworzenie klimatu podmiotowości, należy przypomnieć, że wygląd, a zwłaszcza sposób bycia i zachowania nauczyciela wobec siebie i uczniów bierze się z fundamentu uznania godności ucznia i szacunku dla siebie i drugiego człowieka⁴. Przejawem humanistycznego podejścia nauczycieli do wychowanków jest stosowana przez nich postawa demokratyczna, polegająca na okazywaniu życzliwości i zrozumienia, pozyskiwaniu ich zaufania i przyjaźni, na dialogu i wspólnym podejmowaniu decyzji i przejawianiu aktywności i samodzielności⁵.

Wymownym przejawem podmiotowego traktowania uczniów jest umiejętność akceptacji wychowanków, bez względu na ich właściwości, rozumienie ich w sensie personalistycznym, czyli postrzeganie każdego z nich jako indywidualną jednostkę rozumną, zdolną do samorealizacji, wrażliwą na otaczające bodźce, posiadającą wolną wolę.

Cechą ucznia, która nie powinna być powodem do różnicowania oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych jest jego płeć. Zgodnie z ideą podmiotowości, chłopcy i dziewczęta powinni być traktowani jednakowo, stwarzane im winny być te same warunki i szanse rozwoju, przydzielane podobne zadania i podejmowany ten sam sposób komunikowania się z nimi, bez jakichkolwiek uprzedzeń i pomówień. „Słowem, oczekuje się podmiotowego traktowania zarówno dziewcząt, jak i chłopców przez dorosłych”⁶. Ale czy tak jest w istocie? Czy nauczyciele w imię rozpowszechnionej już dziś zasady podmiotowości nie stereotypizują według płci swoich uczniów, traktują ich jednakowo i dbają o tworzenie dla nich podobnych kontekstów rozwoju? Personalizm przyznaje przecież jednoznacznie taką samą godność każdej bez wyjątku osobie ludzkiej, a jej wartość ocenia przez pryzmat jakości działania a nie na przykład na podstawie absolutnych cech demograficznych, jak płeć.

W zakresie socjologii wychowania zauważono już dość dawno, że płeć jest czynnikiem warunkującym selekcję społeczną w procesie edukacji szkolnej, aczkolwiek nie przypisywano jej dominującego znaczenia w tworzeniu nierównych warunków uczenia się dzieci i młodzieży, skupiając się raczej na czynnikach społecznych, głównie zależnych od statusu rodziny⁷. Niemniej dostrzegano róż-

⁴ E. Jówko, *Kultura nauczyciela i jej implikacje wychowawcze*, [w:] *Konflikt pokoleń czy różnic cywilizacyjnych? Cz. II*, red. A. Klim-Klimaszewska, Siedlce 2006, s. 171.

⁵ M. Łobocki, *ABC wychowania: dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1992, s. 85.

⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2010, s. 145.

⁷ Por. J.S. Bystroń, *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 1930; M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973.

nice w poziomie kształcenia dziewcząt i chłopców skutkujące selekcją szkolną na wyższych szczeblach nauki i nierównymi szansami późniejszej kariery zawodowej i awansu życiowego⁸. O ile w tradycyjnym społeczeństwie i w minionych wiekach pozycja kobiet była wyraźnie określona, starano się zdusić u nich wszelkie przejawy niezależności, poskramiać zachcianki i wdrażać do bezrefleksyjnego życia podporządkowanego męskiemu światu⁹, o tyle dziś takie odczytywanie praw i pozycji płci nie mieści się w perspektywie personalistycznej¹⁰.

Nierówności społeczne w oświacie ze względu na płeć demaskują dziś wyraźnie, zwłaszcza w Polsce (w tej kwestii zachodnie systemy edukacyjne już nas wyprzedziły), przedstawicielki feminizmu, głównie poruszając kwestię androcentrycznych i „ukrytych programów” (*hidden curriculum*), konstruowania tradycyjnej wizji kobiet i podtrzymywania stereotypów płciowych, niejednakowych wymagań wobec uczniów różnej płci i sposobów interakcji i komunikacji z nimi. Apeluje, by umożliwić dziewczętom taką samą edukację jak chłopcom, nie ograbiąc ich z sił witalnych i umysłowych, co wciąż zdarza się we współczesnej edukacji, wbrew nowoczesnym, humanistycznym postulatom o równym, pełnym szacunku traktowaniu uczniów. Jak pisała Lucyna Kopciwicz¹¹, już sama obecność w szkole uczniów i uczennic wiąże się z koniecznością zmierzenia się z olbrzymią ilością normalizujących przekazów o charakterze rodzajowej adekwatności. Wobec dzieci różnej płci nauczyciele mają odmienne oczekiwania i inne nawiązują z nimi relacje interpersonalne oraz różnicują nadawane komunikaty i ich formę, programy i podręczniki bywają nasycone wzorami ról rodzajowych, przywilejami kulturowymi, stereotypami i narzucają tradycyjną dość wizję kobiety i mężczyzny w społeczeństwie, słowem widoczna typizacja płci utrudnia pełne, świadome, nowoczesne realizowanie zasady podmiotowości uczniów w klasie szkolnej.

Szkolny proces reprodukcji nierówności płci jest wręcz umacniany. Wciąż podnosi się kwestię ukrytych programów, w których zawarta wiedza pomija ostentacyjnie doświadczenia kulturowo-społeczne dziewcząt/kobiet i podlega silnej hierarchizacji opartej na dystynkcji męskie/kobiece¹². Programy i podręczniki (a także obecne w kanonie lektury) zagospodarowane są w treści dyskryminujące dziewczynki/kobiety; ukazują i opisują je zwykle przy czynnościach opiekuńczych i usługowych na rzecz innych, przez co wzmacnia się u nich zachowania zależne i uległe, chłopcy zaś zapoznają się z męskim modelem człowieka aktywnego,

⁸ M. Falski, *Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli*, Wrocław 1999, s. 45.

⁹ Por. paradygmat roli kobiety w społeczeństwie wyznaczony przez J.J. Rousseau, *Emil*, t. II, Wrocław 1955.

¹⁰ B. Ecler-Nocoń, *Modele relacji między płciami w kontekście wychowania – perspektywa personalistyczna*, „Studia z Teorii Wychowania” 2010, nr 1, s. 265.

¹¹ L. Kopciwicz, *Wytwarzanie (nie)równości płci w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Pytanie o dydaktykę „rodzajowo-inkluzywną”*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 98.

¹² Tamże, s. 100.

sprawczego w działaniu, mającego uznanie, przygody itp. Często marginalizuje się i dyskryminuje kobiety, mimo że od ponad 20 lat wysuwane są, mało jednak jak dotąd skuteczne, inicjatywy weryfikacji treści wszystkich podręczników szkolnych pod kątem propagowania partnerstwa kobiet i mężczyzn w życiu społecznym i rodzinnym. Z tego też powodu na zachodzie podjęto próbę opracowania licznych alternatywnych programów kształcenia typu *girl friendly*, jako wyraz przekonania, że „programy nauczania powinny włączać i pozytywnie wartościować doświadczenia dziewcząt i kobiet” i czynić je ludźmi na równi z chłopcami oraz osobami wolnymi w sferze publicznej i prywatnej¹³.

W procesie realizacji programu kształcenia widzimy uzyskiwanie innych korzyści przez dziewczęta i innych przez chłopców. Dzieci mają wdrukowywane, że każda płeć ma swoje powołanie. Dziewczęta mogą odnieść wrażenie, że ich sukces szkolny jest trudniejszy, czasem niepewny lub niemożliwy, doświadczają niższej samooceny i obaw przed osiągnięciem sukcesu, zachęcane są do biernej postawy i konformistycznego zachowania, zupełnie inaczej niż chłopcy. Zauważyć można różnice w zadaniach, jakie są stawiane przez nauczycieli uczniom z powodu ich płci. Dziewczynki częściej dostają ćwiczenia stereotypowe, odtwórcze, chłopcy rozwiązują więcej problemów otwartych¹⁴. Badania¹⁵ pokazują także, że nauczyciele rzadziej wzywają dziewczynki do odpowiedzi, częściej odnoszą się do wypowiedzi chłopców, poświęcają im więcej uwagi na lekcji, dają też bardziej wyczerpujące odpowiedzi na ich pytania, częściej udzielają wskazówek przy wykonywaniu zadań i mają do nich większą cierpliwość w oczekiwaniu na wynik pracy. Widać też, że nauczyciele wspierają rozwój zainteresowań chłopców w kierunku nauk ścisłych, a u dziewcząt wzmacniają zdolności humanistyczne. I przede wszystkim kształtują odmienne przekonania dotyczące zdolności posiadanych przez przedstawicieli obu płci i ich dalszej drogi edukacyjnej i zawodowej.

Stosunek nauczycieli do uczniów różnej płci, a także ocenianie ich szans odbiega czasem od nowoczesnego pojmowania równości w edukacji. Zdarza się, że nauczyciele żywią uprzedzenia płciowe. Z badań prowadzonych przez E. Górnikowską-Zwolak¹⁶ wynika na przykład, że dla 73,7% nauczycieli istotne jest zdobycie wykształcenia przez chłopców, a tylko 43% dostrzega taką potrzebę w odniesieniu do dziewcząt. 71% nauczycieli uważa ponadto, że inteligencja jest istotną cechą chłopców, konieczność posługiwania się nią przez dziewczęta widzi zaledwie 38,6%. Ambicja, przedsiębiorczość, kreatywność i asertywność to wreszcie cechy osobowe przypisywane w przyszłości przez 75,4% nauczycieli

¹³ V. Walkerdine, za: tamże, s. 101.

¹⁴ K. Konarzewski, za: M. Karkowska, *Socjologia wychowania. Wybrane elementy*, Łódź 2007, s. 74.

¹⁵ Patrz: E. Łopaacka-Sęczyk, *Znaczenie czynników społeczno-kulturowych w procesie przyswajania stereotypów związanych z płcią*, „Przegląd Terapeutyczny” 2009, nr 6/7.

¹⁶ Za: M. Szymański, *Płeć w ujęciu kulturowym a edukacja*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 4–5, s. 5.

chłopców, a tylko przez 43% dziewczętom. Tymczasem art. 6 ustawy Karta Nauczyciela zapowiada, że nauczyciel jest zobowiązany do kształcenia w atmosferze szacunku do każdego człowieka, choć nie dopatrzmy się w tym dokumencie odniesienia do zasady równego traktowania i równości ze względu na płeć.

W procesie dydaktyczno-wychowawczym, jakiemu są poddawani w szkole chłopcy i dziewczęta, nie aspiruje się do realizowania koncepcji androgenicznej, ale do podkreślania, że dzięki odrębności płci uczniów możliwa jest wzajemna integracja w postrzeganiu, myśleniu, działaniu, co może zaowocować nową jakością w rodzinie, społeczeństwie, ekonomii, polityce¹⁷.

Jednym ze sposobów umożliwiających prowadzenie edukacji akceptującej i dostosowanej do płci jest powrót do nauczania zróżnicowanego jako alternatywy dla szkół koedukacyjnych. Zwolennicy tej koncepcji widzą w niej szansę na zaprzestanie rywalizacji płci i jej typizacji, oraz dostosowanie placówki do specyfiki płci i tym samym większą wydajność uczniów. Przeciwnicy dopatrują się jednak szkodliwości takiego podziału, sztucznego podziału społecznego, trudności w nawiązywaniu relacji między płciami w dorosłym życiu i predykatory do zachowań homoseksualnych.

Łatwiejsze wydaje się choćby spowodowanie, by używać w treściach i poleceniach podręczników szkolnych obu rodzajów gramatycznych (spotyka się wyłącznie formy męskoosobowe), korzystać tam gdzie to możliwe z żeńskich odpowiedników gramatycznych zawodów, stanowisk i ról (np. lekarka, kierowniczka, liderka), wprowadzić więcej przykładów zasłużonych kobiet, by przywrócić im istotną rolę w historii, kulturze i społeczeństwie, unikać powielania stereotypów płciowych i promować modele życia nieograniczone widzeniem stereotypowym¹⁸. Podział płci istnieje i system edukacji musi uznać te różnice i się do nich dostosować, na tym też polega prawo podmiotowego traktowania uczniów. Przedstawiciele obu płci powinni rozwijać się tak samo, bez obaw o ograniczenia, które wynikają z płci¹⁹.

¹⁷ B. Ecler-Nocoń, *Modele relacji...*, s. 267.

¹⁸ M. Środa, *Oświata, reforma, gender*, [w:] *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, red. A. Dzieżgowska, E. Rutkowska, Warszawa 2008, s. 7.

¹⁹ A. Kwak, M. Wolfe, *Kształtowanie i realizacja ról rodzicielskich*, [w:] *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy, t. I*, red. H. Cudak, H. Marzec, Mysłowice 2005, s. 163.

MAGDALENA FATYGA

Oczekiwania uczniów objętych nauczaniem indywidualnym wobec nauczyciela

Expectations of the students under individual tuition for their teachers

As many contemporary authors emphasize, being a teacher nowadays, is not only a job, but also a kind of mission and vocation. To meet all the demands efficiently, a teacher should get to know the expectations placed for him by different social groups and educational organizations in details.

Undoubtedly, students are the main recipients of a teacher's activity and their expectations should be put forward. The aim of the present compilation is to answer a question what expectations the students under individual tuition have for their teachers. The educational work with this group of teenagers is a specific one because of its individuality, as well as, the students' life and health situation. The right recognition of the teenagers' expectations let the teacher develop his/her own remit both didactic and psychological.

Keywords: individual tuition, students' expectations

Bycie nauczycielem stawia przed osobą, wykonującą ten zawód duże wyzwania. Przeglądając się historii nauczania i wychowania nie trudno zauważyć, iż oczekiwania wobec nauczyciela były różnie formułowane w zależności od uwarunkowań politycznych, społecznych, ekonomicznych czy stanu wiedzy psychologicznej i dydaktycznej. Obecnie przyjmuje się stanowisko, iż nauczyciel to nie tylko zawód, ale również pewna forma powołania. J.W. Dawid ujmując istotę nauczycielstwa pisał, iż nie jest ono tylko zawodem, ale powołaniem polegającym

na dawaniu siebie bez żadnych ograniczeń; nauczyciel to rodzaj formy, w której wychowanek nabiera odpowiednich kształtów. Pedagog ten dodał, iż o skuteczność zabiegów dydaktycznych decyduje multa – obfitość materiału, i multum – jakość materiału i metody¹.

Współczesny nauczyciel, w opinii Z. Kwiecińskiego to ktoś, kto prowadzi innego człowieka do pełni jego rozwoju, kto przewodzi wśród zawłości ścieżek życiowych i nieustannych na nich wyborów, kto umie mądrze doradzić i odradzić, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym towarzyszem dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz by był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomysłowości swojej społeczności². Współczesny nauczyciel to nie tylko ktoś, kto przekazuje wiedzę, ale także towarzysz ucznia w złożonym procesie rozwoju jego zdolności poznawczych, umiejętności, a także osobowości i samodzielności. Powstaje zatem pytanie, jak sprostać w dzisiejszych czasach tak wysokim oczekiwaniom? Szczególnie trudne wydaje się to w dobie dzisiejszych czasów, gdy zatracony został autorytet nauczyciela, gdy wychowankowie nie traktują swego pedagoga jak mistrza, wzorca w naśladowaniu postaw etycznych, moralnych, intelektualnych³.

Punktem wyjścia do tak postawionego pytania musi być dokładne i wnikliwe poznanie formułowanych względem nauczyciela oczekiwań przez różne grupy i organizacje. Niewątpliwie na pierwszy plan można wysunąć oczekiwania samych uczniów, którzy są głównymi odbiorcami działalności nauczyciela. W świetle współczesnych badań i teorii pedagogicznych można zauważyć, że uczniowie wypowiadając się na temat swych nauczycieli, zwracają przede wszystkim uwagę na to, czy są oni sprawiedliwi, wymagający i stanowczy, a jednocześnie cierpliwi i wyrozumiali oraz serdeczni i usposobieni do młodzieży przyjaźnie. Zauważają oni także zalety intelektualne nauczycieli, poziom ich wiedzy, światopogląd, jasność ich wypowiedzi, umiejętność inspirowania i wzbudzania zainteresowań. Liczy się także wygląd nauczyciela, jego poczucie humoru i pogodne usposobienie⁴.

Rzeczywistość szkolna stawia nauczyciela przed grupą uczniów, którzy stanowią daną klasę. Praca z grupą wymaga od nauczyciela stosowania różnorodnych metod i form, dostosowanych do zaistniałej rzeczywistości. Uczniowie, pomimo wchodzenia w częste interakcje z nauczycielem zachowują pewnego rodzaju anonimowość. Nauczyciel nie zawsze jest w stanie dotrzeć do każdego ucznia, zauważyć jego problemy, sprostać jego oczekiwaniom. Relacja uczeń – nauczyciel nabiera swoistej specyfiki w chwili, kiedy nauczyciel spotyka się z uczniem na lekcji na-

¹ J. Czechowski, *O stawianiu się doskonałym nauczycielem*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 7.

² E. Sygulla, *Nauczyciel w dzisiejszych czasach*, „Nowa Szkoła” 2010, nr 3.

³ R. Czupryk, *Nauczyciel świadkiem prawdy we współczesnym świecie*, [w:] *Semper in altum. Zawsze wzwyż*, red. J. Zimny, Stalowa Wola 2010, s. 716.

⁴ Za J. Czechowski, *O stawianiu się doskonałym nauczycielem...*; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 374.

uczania indywidualnego. Taki rodzaj interakcji uczeń – nauczyciel charakteryzuje się wieloma złożonymi czynnikami, które nie mają zwykle miejsca w klasie.

Nauczanie indywidualne

Nauczanie indywidualne od strony prawnej regulują odpowiednie przepisy prawa oświatowego. Zgodnie z istniejącymi tam zapisami:

– Orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego wydaje zespół orzekający powołany w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz innych publicznych poradniach specjalistycznych, na wniosek rodziców lub prawnych opiekunów.

– Rodzic lub opiekun występujący z wnioskiem o wydanie orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania, powinien przedstawić zaświadczenie o stanie zdrowia ucznia, wydane przez lekarza, określające czas, w którym stan zdrowia ucznia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły.

– Zespół może zasięgnąć opinii nauczycieli uczących ucznia w celu przedstawienia problemów dydaktycznych i wychowawczych ucznia.

– Orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania wydaje się na czas określony, wskazany w zaświadczeniu o stanie zdrowia ucznia.

– Dyrektor szkoły lub placówki, do której uczęszcza dziecko organizuje indywidualne nauczanie w sposób zapewniający wykonanie określonych w orzeczeniu zaleceń dotyczących warunków realizacji potrzeb edukacyjnych dziecka.

– Zajęcia indywidualnego nauczania prowadzone są w miejscu pobytu dziecka, w domu rodzinnym lub placówce.

– W indywidualnym nauczaniu realizuje się treści wynikające z podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz obowiązkowe zajęcia edukacyjne wynikające z ramowego planu nauczania danego typu i rodzaju szkoły.

– Tygodniowy wymiar godzin zajęć indywidualnego nauczania realizowanych bezpośrednio z uczniem w szkole ponadgimnazjalnej wynosi od 12 do 16 godzin⁵.

Badania własne

Celem podjętych badań empirycznych było poznanie oczekiwań uczniów objętych nauczaniem indywidualnym wobec nauczycieli.

⁵ Zob. Rozporządzenie MEN z dn. 18.09.2008 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży; Rozporządzenie MEN z dn. 12.02.2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania.

W badaniach wzięli udział uczniowie wszystkich klas Technikum z Oddziałami Integracyjnymi w Lublinie przy Zespole Szkół nr 3, realizujący nauczanie indywidualne (12 chłopców i 3 dziewczęta). Przedział wiekowy respondentów wahał się od 17 do 21 lat. Nauczanie indywidualne zostało przyznane im z uwagi na stan zdrowia przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Zgodnie z orzeczeniem poradni, połowa uczniów (5 chłopców i 2 dziewczyny) została objętych nauczaniem indywidualnym w danym roku szkolnym, pozostali zaś posiadali takie wskazanie do końca kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej. Nauczanie indywidualne badanych uczniów odbywało się na terenie szkoły (11 uczniów) oraz w warunkach domowych (4 uczniów).

Stany chorobowe uczniów, wskazujące na konieczność nauczania indywidualnego przedstawiono w poniższej tabeli:

Tabela 1

| Choroba ucznia | Liczba |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Niepełnosprawność ruchowa | 4 |
| Niepełnosprawność ruchowa sprzężona z innymi zaburzeniami neurologicznymi lub somatycznymi | 4 |
| Choroba przewlekła | 3 |
| Choroba psychiczna | 3 |
| Afazja nabyta oraz zaburzenia neurologiczne | 1 |

W badaniach wykorzystano skonstruowany do tego celu kwestionariusz ankiety zawierający zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte. Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie informacje o uczniu powinien posiadać nauczyciel pracujący z nim indywidualnie?
2. Jakie cechy charakteryzują dobrego nauczyciela?
3. Jak powinien zachować się nauczyciel, kiedy uczeń ma problem?
4. Jakie formy pracy są dla uczniów najbardziej atrakcyjne i pożądane?

Wyniki badań własnych

Pierwsze pytanie zawarte w ankiecie brzmiało: „Jakie informacje o uczniu powinien posiadać nauczyciel?” Analiza wypowiedzi uczniów wskazuje, iż nauczyciel obok podstawowych informacji zawartych w dzienniku szkolnym powinien posiadać wiedzę na temat ich stanu zdrowia. Wydaje się, że jest to rzecz oczywista z uwagi na specyficzną sytuację ucznia nauczanego indywidualnie. Znajomość tego zagadnienia nie może jednak ograniczać się do typu choroby i nazwy. Nauczyciel powinien znać wszelkie konsekwencje i ograniczenia wpływające

z danej jednostki chorobowej. Tylko taka wiedza pozwoli mu na prawdziwie indywidualne podejście do ucznia, czego wyrazem będzie odpowiednia organizacja lekcji poprzez dobór właściwych form i metod pracy, dostrzeganie wysiłku ucznia, odpowiednie planowanie limitów czasowych na konkretne ćwiczenia lub sprawdzanie stanu wiedzy ucznia oraz właściwa reakcja w sytuacjach wymagających od nauczyciela udzielenia uczniowi pomocy w przypadku np. ataku związanego z chorobą. Zdobycie takich wiadomości wymaga często od nauczyciela samodzielnego zgłębiania wiedzy, wykraczającego poza informacje zawarte w opiniach czy orzeczeniach z poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Uczniowie oczekują także od nauczyciela, że będzie posiadał on wiedzę na temat ich trudności w nauce. Zły stan zdrowia uczniów uważany jest od dawna przez wielu badaczy za przyczynę trudności i niepowodzeń szkolnych. W najprostszych ujęciach wpływ ten sprowadzany bywa do zjawiska absencji chorobowej – dziecko, które opuszcza wiele dni w szkole z powodu częstych zachorowań, nie wykazuje na ogół dobrych postępów w nauce. W rzeczywistości jednak relacje między ogólnym stanem zdrowia ucznia a jego pracą szkolną są bardziej złożone i wielokierunkowe⁶.

Istnieje wiele czynników patogennych, uszkadzających układ nerwowy dziecka, co nie pozostaje bez wpływu na ogólny stan jego organizmu. Jak podkreśliła H. Spionek nie można zapominać, że układ nerwowy jest częścią organizmu dziecka i scalony jest z całością organizmu zarówno pod względem swojej struktury, jak i funkcji. Wszelkie więc zaburzenia stanu somatycznego dziecka wpływają bardzo niekorzystnie na jego układ nerwowy, a tym samym na ogólną wydolność umysłową i pracę szkolną⁷. Informacje medyczne oraz trudności w nauce nie powinny jednak stanowić wyłącznej wiedzy nauczyciela o uczniach. Bardzo istotne, w świetle zebranych opinii, jest dla uczniów także, aby nauczyciel znał ich zainteresowania. Uczniowie oczekują, iż nauczyciel zwróci uwagę również na ich pasje i talenty.

Na proces i atmosferę nauki duży wpływ ma niewątpliwie osoba samego nauczyciela, jego cechy charakteru zarówno pozytywne, jak i negatywne oraz kompetencje i umiejętności dydaktyczne. Zdaniem A. Nowickiego, mądry i odpowiednio przygotowany nauczyciel przekazuje uczniowi nie tylko wiedzę, ale także hierarchię wartości, oddziałuje na innych całym sobą, całą swoją osobowością. Dlatego nauczyciel – wychowawca powinien być człowiekiem, który:

- reprezentuje wysoki poziom intelektualny, wykształcenie, dociekliwość badawczą i kulturę osobistą,
- współpracuje z uczniem w naukowym poznawaniu i przekształcaniu rzeczywistości,

⁶ H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1985, s. 76.

⁷ Tamże.

- ma i przekazuje własne poglądy, które poparte są osobistym doświadczeniem,
- kładzie nacisk na podmiotowe traktowanie ucznia, które opiera się na wzajemnym szacunku i tolerancji oraz postawy wzajemnego otwarcia,
- jest aktywny i twórczy,
- nieustannie rozwija się pod względem intelektualnym i duchowym⁸.

Celem sformułowania odpowiedzi na pytanie „Jakie cechy charakteryzują dobrego nauczyciela?” przedstawiono uczniom listę cech, jakie powinny i nie powinny cechować dobrego nauczyciela. Z grupy proponowanych przymiotników uczniowie wybierali 5 najbardziej pożądaných i niepożądanych cech.

Największa grupa wskazała, iż dobry nauczyciel to przede wszystkim ktoś, kto dobrze tłumaczy (86%). Uczniowie oczekują więc, że nauczyciel w sposób jasny i dla nich zrozumiały przekazuje odpowiednie treści. Dobrze tłumaczyć, to niejednokrotnie trafnie dobrać metody i środki dydaktyczne, co oznacza, że nauczyciel doskonale zna swojego ucznia i w odpowiedni dla niego sposób planuje proces dydaktyczny. Oczekiwanie to związane jest zarówno z kompetencjami dydaktycznymi nauczyciela, jak również jego podejściem do samego ucznia. Badani oczekują więc profesjonalizmu, „dobrze wykonanej pracy” ze strony nauczycieli. Takie podejście związane jest niewątpliwie z wiekiem samych badanych. Młodzież w tym przedziale wiekowym w pełni świadomie uczestniczy w procesie nauczania. Ponadto program nauczania technikum jest stosunkowo trudny i obszerny z uwagi na dużą liczbę przedmiotów zawodowych.

Kolejne cechy, na jakie wskazali respondenci w odniesieniu do dobrego nauczyciela to „spokojny” (71%) i „opanowany” (57%). Związane jest to z wytworzeniem pozytywnej atmosfery pracy. Nauczyciel, którego cechuje spokój i opanowanie w znaczny sposób obniża poziom stresu u uczniów i podnosi u nich pewność siebie.

Uczniowie, chcą także, aby nauczyciel traktował ich sprawiedliwie (64%). Oczekują, iż będzie on w swojej pracy unikał kierowania się uprzedzeniami czy też porównaniami z innymi. Chcą, aby patrzył on na ich pracę, efekty, zaangażowanie w sposób obiektywny. Jest to równoznaczne niewątpliwie z akceptacją samego ucznia. Zdaniem M. Łobockiego, akceptacja okazywana młodzieży polega na uznawaniu ich takimi, jakimi naprawdę są, czyli bez jakichkolwiek uprzedzeń. Łączy się z poszanowaniem ich prawa do własnej odrębności⁹.

Wypowiedzi uczniów ukazały, iż ważną cechą charakteryzującą dobrego nauczyciela jest wesołe usposobienie. Oczekują, iż nauczyciel będzie „uśmiechnięty” i „z poczuciem humoru” (57%). Taka postawa życiowa nauczyciela na pewno pozytywnie wpływa na jego wizerunek. Zdecydowanie łatwiej bowiem wcho-

⁸ E. Sygulla, *Nauczyciel w dzisiejszych czasach...*

⁹ M. Łobocki, *ABC wychowania: dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1992, s. 86.

dzimy w bezpośredni kontakt z osobami, które są uśmiechnięte, zadowolone, z humorem, niż ze smutnymi i ponurymi.

Wśród cech najbardziej niepożądanych największą grupę stanowi „niezrozumiałe tłumaczenie wykładanych przez nauczyciela treści” (71%). Wypowiedzi te, są w zasadzie analogiczne do wyników uzyskanych w odniesieniu do cech pozytywnych. Wskazuje to w bardzo wyraźny sposób, jak wielkie oczekiwania tej grupy uczniów formułują się wokół przekazywanych im treści.

Kolejne cechy nieakceptowane przez respondentów to: „nerwowo” (50%), „krzyczący” (43%), „niesprawiedliwy” i „zbyt surowy” (36%). W grupie pięciu najczęściej pojawiających się cech znalazły się także „nudny”, „niesłowny”, „niecierpliw”, na które wskazało (28%) badanych.

Na wagę pozytywnej atmosfery pracy, swoisty klimat zajęć wskazują także czynniki wyróżnione przez uczniów w postaci zdań niedokończonych. Sformułowanie „lubię gdy nauczyciel...” uczniowie często kończyli w następujący sposób: „rozmawia ze mną na różne tematy”, „jest życzliwy”, jest „uśmiechnięty”, „ciekawie prowadzi lekcję”, „dużo opowiada”, „jest wyrozumiały”. Do najbardziej nie lubianych cech zaliczyli zaś „krzyczy”, „jest nerwowo”, „wytyka mi ciągle błędy”, „ciągle mnie pyta”.

Indywidualny charakter zajęć lekcyjnych sprawia, iż uczniowie oczekują od swoich nauczycieli, że wykażą oni zainteresowanie ich problemami. Wszyscy badani na pytanie „Jak powinien zachować się nauczyciel, kiedy uczeń ma problem?” odpowiedzieli, iż nauczyciel powinien zainteresować się tym, porozmawiać z nim, pomóc w rozwiązaniu albo wskazać możliwość poradzenia sobie z problemem. Uczniowie oczekują zatem bardzo podmiotowego traktowania i dużego zainteresowania ich osobą przez nauczycieli nie tylko w sferze nauczania, ale także niejednokrotnie osobistej.

Lekcje nauczania indywidualnego zasadniczo różnią się od zajęć realizowanych w klasach. Nauczyciel uwzględniając specyfikę każdego ucznia dostosowuje lekcję do jego możliwości. W celu zbadania najbardziej preferowanych metod uczniowie wybierali dwie odpowiedzi z listy zawierającej różnorodne metody pracy na lekcji. Za najbardziej lubianą formę pracy uczniowie uznali sytuację „kiedy nauczyciel opowiada na dany temat”. Takiej odpowiedzi udzieliło aż 93% badanych. Uczniowie oczekują więc od nauczyciela dużej aktywności w czasie lekcji oraz zaangażowania. Dużą grupę stanowi także „praca z Internetem” (57%). Badani chcą, aby w procesie nauczania wykorzystywać nowoczesne środki techniczne. Internet stanowi dla nich ważne źródło informacji, co niewątpliwie jest domeną współczesnej młodzieży. Postulat ten niestety często trudno jest zrealizować z uwagi na organizację pracy szkoły. Zajęcia indywidualne realizowane są w różnych salach i dostęp do komputera może być ograniczony. Utrudnieniem mogą być również zajęcia odbywające się w warunkach domowych, gdyż nie każdy uczeń ma łatwy dostęp do Internetu. Niemniej jednak należy dołożyć starań, aby także uczniowie realizujący nauczanie indywidualne mieli dostęp do ciekawej

dla nich formy zdobywania wiedzy. Istotne dla uczniów jest także uwzględnianie przez nauczycieli ich zdania i opinii na dany temat. Jako kolejną najbardziej preferowaną metodę pracy uczniowie uznali „dyskusję na dany temat” (50%). Badani uczniowie oczekują zatem od nauczyciela, iż prowadzone przez niego lekcje będą oparte na dialogu i aktywnym słuchaniu oraz będą wykorzystywały technologię informacyjną.

Z udzielonych przez uczniów odpowiedzi wynika, iż nie utożsamiają oni „dobrego nauczyciela” z konkretną płcią. Badani wskazują, że najważniejsze są posiadane przez nauczyciela cechy charakteru oraz kompetencje zawodowe. Płeć nauczyciela natomiast nie stanowi większej różnicy. Nie ważne jest, czy nauczycielem jest kobieta czy mężczyzna, ma on przede wszystkim dobrze uczyć i stwarzać pozytywną atmosferę pracy.

Wnioski

Odpowiedzi uczniów udzielone w kwestionariuszu ankiety pozwalają na określenie, jakie oczekiwania względem nauczyciela wyrażają uczniowie nauczani indywidualnie:

- Dla uczniów ważne jest, aby nauczyciel miał gruntowną wiedzę na temat ich choroby, trudności szkolnych, a także zainteresowań i talentów.
- W czasie lekcji oczekują zrozumiałego dla nich przekazywania informacji.
- Dobry nauczyciel, w percepcji uczniów, to przede wszystkim człowiek spokojny, opanowany, sprawiedliwie traktujący swoich uczniów.
- Ważne jest także wesołe usposobienie nauczyciela, jego poczucie humoru.
- Uczniowie chcą, aby nauczyciel wykazywał także zainteresowanie ich problemami i starał się pomagać im w ich rozwiązaniu.
- Najbardziej preferowaną metodą nauczania jest w tej grupie ustne przekazywanie wiadomości, które następnie poddawane są wspólnej dyskusji.
- Uczniowie chcą korzystać na lekcjach z zasobów Internetu.
- „Dobrym nauczycielem”, zdaniem uczniów, może być zarówno kobieta, jak i mężczyzna.

Wyodrębnienie i sprecyzowanie oczekiwań względem nauczyciela jest ważną wskazówką dla pedagogów pracujących z uczniami indywidualnie. Świadomość tego, czego chcą uczniowie pozwala na rozwój własnych kompetencji dydaktycznych, jak i psychologicznych. W takiej sytuacji wzrasta także efektywność oddziaływań nauczyciela na ucznia oraz wytwarza się pozytywna atmosfera wspólnego przebywania i współdziałania.

DANUTA APANEL

Nauczyciel wspomagający w kształceniu integracyjnym i inkluzyjnym – rola, zadania, dyspozycje osobowościowe

Teachers who support integrated education – functions, duties and personal dispositions

The regulation from 7th September 1991 introduced new possibilities and forms to educate pupils of special needs. As an effect, many new forms of integrated teaching are possible. Among them “inclusive” education, which development one could perceive as satisfactory.

With hope, however also with anxiety we observe slow advancement of integration, which leads to normalization of every disabled pupil’s life.

Mentioned process triggers public discussion around responsible integration at school.

Key role in this continually changing project to educate disabled is played by teacher themselves. Among them, the most important in the inclusive and integrated teaching are supporting teachers. According to Education Department in school year 2009/2010 in integrating institutions worked 6954 supporting teachers. These are teachers essentially prepared for this kind of work during their postgraduate studies, particularly oligophreno-educators.

The support teacher, similarly to any other special teacher should be prepared to take a role of defender of disabled people, to be their law spokesman.

Keywords: support teacher, integrated education, inclusive education

Nauczyciel – wychowawca specjalny musi być nastawiony na szukanie nowych pól i metod działania wobec dzieci i młodzieży upośledzonej umysłowo. Wychowanie jest raczej sztuką niż nauką. Oznacza to wielką rolę wychowawcy w zakresie poznania dziecka i dostosowania metod pracy do jego psychiki¹

J. Wyczęsany

Ustawa z 7 września 1991 roku wprowadziła nowe możliwości i formy edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Efektem tych przemian są różnorodne formy kształcenia integracyjnego oraz edukacja włączająca (inkluzyjna), która w ostatnich latach rozwija się zadowalająco szybko.

Z nadzieją, ale jednocześnie troską obserwujemy powolne postępy integracji, które wśród wielu trudności życia osób niepełnosprawnych, prowadzą je na drogę wiodącą ku normalizacji.

W całym tym złożonym procesie toczy się społeczna dyskusja wokół odpowiedzialnej integracji szkolnej. Szczególną rolę w tworzącym się wciąż nowym modelu kształcenia uczniów niepełnosprawnych odgrywa środowisko nauczycieli. Spośród nich zasadnicze znaczenie w kształceniu integracyjnym i inkluzyjnym mają nauczyciele wspomagający.

Edukacyjne dążenia do integracji to przede wszystkim potrzeba dokonania zmian jakościowych poszczególnych elementów procesu edukacyjnego. Dotyczy to głównie szkół i przedszkoli, którym daleko jeszcze dziś do integracji, a „otwarte drzwi” edukacji dla wszystkich dzieci stawiają je przed trudnym problemem. Związany jest on szczególnie z nauczaniem wielopoziomowym w ramach wspólnego programu oraz z pracą nad zintegrowaniem grupy mimo wyraźnych różnic między dziećmi. Jak pokonać ten trud, aby droga do integracji była krótsza, łatwiejsza i szybsza?

Najtrudniejsze zadanie w tym procesie przypada nauczycielowi. Przyzwyczajony przez lata do edukacji selekcyjnej, nie zawsze może sobie poradzić ze zmieniającą się rzeczywistością. W pracy z grupą dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych istotne jest wychodzenie od możliwie pełnego poznania każdego dziecka oraz kierowanie się przekonaniem, że wszystkie dzieci można integrować ze sobą. „Dobry nauczyciel” powinien poprawnie diagnozować potrzeby i możliwości uczniów, a także pomagać im w uczeniu się teorii i praktyki.

Nauczyciele w szkole integracyjnej i w systemie inkluzyjnym

Zakres pracy nauczyciela wspomagającego według Rozporządzenia MENiS z dnia 18 stycznia 2005 r.:

¹ J. Wyczęsany, *Oligofrenopedagogika. Wybrane zagadnienia pedagogiki upośledzonych umysłowo*, Kraków 1998, s. 163.

1. Rozpoznaje potrzeby edukacyjne i możliwości psychofizyczne dzieci i młodzieży niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie.

2. Współorganizuje zajęcia edukacyjne i prace wychowawcze w formach integracyjnych, w szczególności:

- wspólnie z nauczycielami prowadzącymi zajęcia edukacyjne wybiera lub opracowuje programy wychowania przedszkolnego i programy nauczania;

- dostosowuje realizację programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania, programu wychowawczego i programu profilaktyki do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie; w zależności od indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych uczniów niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie, wspólnie z nauczycielami prowadzącymi zajęcia edukacyjne, opracowuje dla każdego ucznia i realizuje indywidualne programy edukacyjne określające zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów oraz rodzaj zajęć rewalidacyjnych lub zajęć socjoterapeutycznych prowadzonych z uczniem;

- uczestniczy w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli;

- prowadzi zajęcia rewalidacyjne lub zajęcia socjoterapeutyczne;

- udziela pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne w doborze metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi oraz niedostosowanymi społecznie;

- prowadzi lub organizuje różnego rodzaju formy pomocy pedagogicznej i psychologicznej dla dziecka i jego rodziny.

Obecność dzieci niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych oraz integracyjnych wiąże się z potrzebą rozwijania istniejących i wprowadzania nowych metod pracy nauczyciela z grupą dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Aby zapewnić dzieciom właściwą opiekę i wsparcie w procesie edukacji, wzrasta potrzeba podnoszenia kwalifikacji przez kadrę nauczycielską. Niezbędne staje się również zatrudnianie w szkołach pedagogów wspierających i innych specjalistów.

Klasę integracyjną prowadzi dwóch nauczycieli, w tym jeden z przygotowaniem ogólnym, a drugi – specjalnym. Pedagog ogólny realizuje ramowe treści, natomiast pedagog specjalny dostosowuje zakres treści do możliwości dziecka niepełnosprawnego.

Konieczność zapewnienia dzieciom właściwej opieki i wsparcia w procesie edukacji wymusza potrzebę podnoszenia kwalifikacji kadry nauczycielskiej.

Tabela 1. Liczba i rodzaj specjalistów pracujących w placówkach z oddziałami integracyjnymi w roku szkolnym 2004/05, 2006/07, 2008/09, 2009/10

| Rok szkolny / Specjalista | 2004/05 | 2006/07 | 2008/09 | 2009/10 |
|---------------------------|---------|---------|--------------|--------------|
| Nauczyciel wspierający | 2560 | 5745 | 7268 | 6654 |
| Psycholog | 475 | 637 | 640 | 719 |
| Logopeda | 789 | 1069 | 1157 | 1283 |
| Rehabilitant | 393 | 520 | 533 | 530 |
| Terapeuta reedukator | 1104 | 1108 | 1222 | 1379 |
| Inni | 601 | 795 | 608 | 915 |
| Razem | 6468 | 10602 | 12184 | 11480 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów rocznych placówek integracyjnych w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej (CMPPP) oraz danych zebranych przez M. Kummant

Analiza danych dotyczących zatrudnienia specjalistów wskazuje na rosnącą sukcesywnie liczbę nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym, pełniących rolę nauczyciela wspierającego. W porównaniu do roku 2002/03 liczba nauczycieli wspierających wzrosła ponad trzykrotnie (z 2560 do 6654). Najliczniejszą grupę wśród nauczycieli wspierających stanowią pedagodzy specjaliści – oligofrenopedagodzy (z uwagi na przeważającą liczbę uczniów z upośledzeniem umysłowym uczących się w klasach integracyjnych). Wzrasta również liczba innych specjalistów: psychologów, logopedów, rehabilitantów, terapeutów.

Tabela 2. Liczba specjalistów (nauczycieli wspomagających) zatrudnionych w placówkach prowadzących kształcenie integracyjne w roku szkolnym 2009/10

| Nazwa województwa | Nauczyciel wspierający – razem | Nauczyciel wspierający w przedszkolach | Nauczyciel wspierający w szkołach podstawowych | Nauczyciel wspierający w gimnazjach | Nauczyciel wspierający w szkołach ponadgimnazjalnych |
|--------------------|--------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------|
| dolnośląskie | 377 | 33 | 237 | 91 | 16 |
| kujawsko-pomorskie | 414 | 62 | 226 | 111 | 15 |
| lubelskie | 313 | 62 | 173 | 53 | 25 |
| lubuskie | 152 | 7 | 118 | 21 | 6 |
| łódzkie | 280 | 52 | 183 | 34 | 11 |

| | | | | | |
|---------------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|
| małopolskie | 679 | 87 | 382 | 201 | 9 |
| mazowieckie | 871 | 167 | 512 | 195 | 33 |
| opolskie | 154 | 39 | 93 | 22 | 0 |
| podkarpackie | 179 | 24 | 97 | 51 | 7 |
| podlaskie | 428 | 41 | 303 | 80 | 4 |
| pomorskie | 555 | 20 | 393 | 131 | 11 |
| śląskie | 1172 | 160 | 701 | 307 | 4 |
| świętokrzyskie | 141 | 27 | 71 | 43 | 0 |
| warmińsko-mazurskie | 168 | 18 | 105 | 38 | 7 |
| wielkopolskie | 485 | 79 | 240 | 136 | 30 |
| zachodnio-pomorskie | 286 | 39 | 175 | 67 | 5 |
| Razem – kraj | 6654 | 917 | 4009 | 1545 | 183 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów rocznych placówek integracyjnych w CMPPP oraz danych zebranych przez M. Kummant

W analizowanym roku szkolnym około 90% placówek ujętych w rejestrze CMPPP zatrudniało pedagoga wspomagającego pracę nauczyciela przedmiotowego podczas zajęć w klasach integracyjnych. W 54% placówek pedagog wspomagający obecny był na wybranych godzinach lekcyjnych, w 38% placówek nauczyciel wspomagający był obecny na każdej lekcji.

Nauczyciel wspierający dostosowuje program do możliwości i potrzeb dziecka niepełnosprawnego, tak aby mogło ono osiągnąć sukces na „swoją miarę”. Rodzaj zatrudnianych w placówkach specjalistów uwarunkowany jest potrzebami dzieci.

O skuteczności systemu kształcenia integracyjnego decyduje wiele czynników, związanych z procesem wychowania i nauczania. Aby mówić o pełnej integracji, należy tak zorganizować pracę w klasie, by dziecko niepełnosprawne było pełnoprawnym członkiem grupy i nie czuło się izolowane. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy zajęcia są tak zorganizowane, by dzieci te w jak największym zakresie mogły brać udział w tym, co robią koledzy, co nie jest łatwe w pracy z dużą grupą uczniów. Specyfika klasy integracyjnej polega przede wszystkim na różnorodności grupy – dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, oraz jednoczesnej obecności i pracy dwóch pedagogów.

Biorąc zatem pod uwagę różnorodne potrzeby edukacyjne dzieci, pedagog specjalny powinien na początku roku szkolnego zaplanować indywidualny tok nauczania dla każdego dziecka niepełnosprawnego. Tematyka zajęć powinna być ustalona na dłuższe okresy. Pedagog specjalny powinien tak planować pracę dzieci niepełnosprawnych, aby mogły one jak najwięcej skorzystać z lekcji, pracować z całą klasą, powinien planować także treści, ćwiczenia indywidualne dla każde-

go z nich, dostosowane do poziomu ich rozwoju i możliwości. Idealnie byłoby, gdyby uczniowie niepełnosprawni wykonywali te same zadania i ćwiczenia, które wykonuje klasa, tylko odpowiednio zmodyfikowane. Nie można mówić o pełnej integracji, gdy dzieci niepełnosprawne zajmują się innym tekstem lub wykonują inne ćwiczenia niż pozostali uczniowie.

Aby nauczanie w klasie integracyjnej zaspokajało potrzeby wszystkich uczniów, działania nauczycieli muszą być wspólnie zaplanowane, powinny się uzupełniać. Uwaga nauczyciela prowadzącego nie powinna skupiać się tylko na dzieciach zdrowych, jego zadaniem jest też aktywizowanie uczniów niepełnosprawnych. Także praca nauczyciela wspierającego powinna iść w kierunku naprowadzania uwagi tych uczniów na tok zajęć, na wspomaganie ich zarówno podczas pracy grupowej, jak i indywidualnej. Praca ta winna być tak zorganizowana, aby nikt nikomu nie przeszkadzał.

Bardzo ważnym zagadnieniem jest umiejętność współpracy między dwoma pedagogami, szczerść, otwartość, czy – niezbędny często – kompromis.

Nauka w klasie integracyjnej jest dla większości dzieci pierwszym kontaktem z dziećmi niepełnosprawnymi, dlatego też trzeba ułatwić im poznanie się wzajemne, zrozumienie i zaakceptowanie indywidualnych różnic. Należy uświadamiać dzieciom, że każde z nich jest inne, ma prawo być inne, że nikt nie jest idealny i wolny od ograniczeń. Jednocześnie należy też ukazywać dzieciom dobre strony każdego, nauczyć cieszyć się z małych postępów czy sukcesów.

Kształtowanie prawidłowych relacji, stosunków między wszystkimi dziećmi, zintegrowanie klasy jest chyba najtrudniejszym zadaniem i wyzwaniem dla nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych. Powinien to być proces ciągły, zaplanowany, a nie doraźne, krótkotrwałe działania. Równie ważne, a może ważniejsze niż nauczanie, jest więc odpowiednie wychowanie dzieci tak, by były przygotowane do życia we współczesnym społeczeństwie. Idea wspólnego przebywania dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi, wspólnej nauki, zabawy, wspólnego przeżywania radości i smutków, porażek i sukcesów, wspólnego rozwiązywania codziennych problemów jest godna naśladowania i wydawać by się mogło, że jest receptą na unormowanie sytuacji dzieci, a w konsekwencji dorosłych osób niepełnosprawnych w społeczeństwie. Niestety, codzienna praca w klasie integracyjnej pokazuje, iż teorię często trudno jest zastosować w praktyce, że integracja nie zawsze jest możliwa.

Problemy pojawiają się już przy naborze dzieci do klasy integracyjnej. Nie wszyscy rodzice dzieci zdrowych zgadzają się, by ich dziecko uczęszczało do jednej klasy z dziećmi niepełnosprawnymi. Obawy ich wynikają z różnych pobudek, często jednak są efektem braku wiadomości na temat funkcjonowania dzieci o specyficznych potrzebach edukacyjnych lub wyrazem troski o własne dziecko. Rodzice często uważają, że poziom nauczania w klasie integracyjnej jest niższy niż w innych klasach. Kolejnym problemem jest dobór do klasy integracyjnej dzieci niepełnosprawnych. Często są one kierowane odgórnie i nikt się nie zastanawia

nad tym, czy dwoje dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, dziecko niedowidzące, poruszające się na wózku inwalidzkim, dziecko autystyczne oraz dziecko z dużymi zaburzeniami sfery emocjonalnej, mogą z powodzeniem funkcjonować w tej samej klasie. U dzieci tych często występują niepełnosprawności sprzężone. Każde z nich wymaga w zasadzie bez przerwy indywidualnej pomocy przy wykonywaniu wszystkich zadań, a nauczyciel wspomagający jest jeden.

Codzienna praca w klasie integracyjnej jest bardzo trudna. Zaplanowanie tematyki zajęć z wyprzedzeniem jest możliwe i jak najbardziej wskazane. Nauczyciele, wiedząc czego w najbliższym czasie będą uczyć, czym się będą zajmować dzieci, mogą wcześniej przygotowywać i zgromadzić potrzebne pomoce, materiały. Także zainteresowani rodzice, zarówno dzieci pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych mogą zorientować się, czego nauczyciele mogą i będą od dziecka wymagać, mogą ukierunkować indywidualną pracę z nim. W klasie integracyjnej często znajduje się kilkoro dzieci realizujących indywidualny program nauczania. Pracując w takiej klasie można obserwować niekorzystne zjawiska i sytuacje z tym związane.

Przede wszystkim – skoro jest to indywidualny tok – koniecznością staje się indywidualne podejście do dziecka. Nauczyciel prowadzący przygotowuje i objaśnia wykonanie zadania. Zanim nauczyciel wspierający dotrze do każdego dziecka niepełnosprawnego z przygotowanym dla niego zadaniem, tracą oni dużą część zajęć na czekanie. Poza tym często nie potrafią samodzielnie zadania wykonać, potrzebują stałej obecności, pomocy nauczyciela. Pomocy, kontroli, uwagi potrzebują też uczniowie zdrowi. Uczniowie zdolniejsi wymagają również indywidualnego podejścia, dodatkowych zadań, o podwyższonym stopniu trudności. Przy tak dużym zróżnicowaniu poziomów zadań, trudno o to, by wszyscy w pełni korzystali z zajęć. Często tracą uczniowie najstabsi, właśnie niepełnosprawni, którzy najczęściej nie potrafią samodzielnie pracować.

Oczywiście, dużo zależy od wykształcenia, doświadczenia, elastyczności i intuicji nauczycieli, od ich umiejętności organizowania pracy, są jednak takie sytuacje, w których mimo najszczerzej chęci, trudno jest pomóc wszystkim. Poza tym jednoczesne objaśnianie ćwiczeń i zadań przez dwóch nauczycieli różnym grupom dzieci sprowadza się często do tego, że sobie nawzajem przeszkadzają, nawet jeżeli starają się mówić cicho. Często też dzieci głośno rozmawiają, komentują z nauczycielami wykonywane zadanie, przeszkadzają innym w skupieniu się, co może odbijać się niekorzystnie na wynikach nauczania dzieci. Nasuwa się więc pytanie, czy możliwa jest pełna realizacja kilku indywidualnych programów nauczania w jednej sali lekcyjnej, w tym samym czasie?

Doświadczenia z pracy przekazywane przez nauczycieli zatrudnionych w klasach integracyjnych wskazują, że przy odpowiedniej organizacji pracy jest to możliwe.

Dobrze byłoby, gdyby nauczyciel prowadzący miał wpływ na decyzję, z kim będzie w klasie współpracował, aby miał możliwość wcześniejszego poznania tej

osoby. Nauczyciele muszą być dla siebie równorzędnymi partnerami, muszą nawzajem doceniać i uznawać swoje kompetencje. Bardzo ważne jest, by zgadzali się pod względem osobowościowym, by potrafili się porozumieć. Tylko wtedy, gdy nauczyciele będą się akceptować, gdy ich działania, poglądy na nauczanie i wychowanie będą spójne, ich praca będzie współdziałaniem we wszystkich dziedzinach, a nie tylko wspólną obecnością na zajęciach, w klasie. Często jednak jest tak, że osoby mające ze sobą współpracować przez cały rok lub dłużej poznają się dopiero w pierwszym dniu nauki w szkole i nawet, gdy różnią się pod względem osobowości, poglądów, kompetencji, stylu pracy, są w pewnym sensie na siebie skazane. Niemożność czy nieumiejętność porozumienia się w takim przypadku może źle wpływać na niektóre aspekty funkcjonowania klasy, na wyniki nauczania dzieci. Oczywiście są zajęcia, sytuacje w klasie kiedy wspólne przebywanie, wspólna praca jak najbardziej służy integracji. Dzieci bardzo chętnie razem śpiewają. Dzieci niepełnosprawne umysłowo często mają dobrą pamięć mechaniczną, szybko uczą się piosenek, przez co są doceniane przez innych. Dzieci integrują się również podczas wspólnego wykonywania prac plastycznych, gdy każdy wnosi swój wkład pracy na miarę swoich możliwości, gdy spontanicznie angażują się w wykonywanie prac zapominając o tym, co ich dzieli, bo łączy ich wspólny cel.

Integracji służą też wspólne wycieczki, spacer, zabawy na boisku czy gry w klasie. Wtedy okazuje się, że wszyscy mogą być równorzędnymi partnerami, że potrafią się bawić, współdziałać czy pomagać sobie wzajemnie. Takie doświadczenia, sytuacje dodają chęci do pracy, dają nadzieję, że ta niełatwa praca, codzienne zmaganie się z licznymi trudnościami, ma sens, że nawet jeżeli dzieci niepełnosprawne nie nauczą się tego wszystkiego, co są w stanie opanować dzieci zdrowe, to może nauczą się czegoś innego – poznają prawdziwe życie, będą mogły w miarę swoich możliwości w nim uczestniczyć. Zgodnie z Konwencją o Prawach Dziecka przyjętą przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dn. 20 listopada 1989 r., ratyfikowaną przez władzę RP w 1991 r. (Dz.U. z 1991, nr 120, poz. 526, art. 23) państwo ma działać na rzecz zapewnienia dzieciom niepełnosprawnym skutecznego dostępu m.in. do oświaty, nauki, przygotowania zawodowego, ma umożliwić dzieciom integrację ze społeczeństwem i wszechstronny, osobisty rozwój.

Wobec tego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają prawo i obowiązek do podjęcia nauki w wybranej szkole. Właśnie dlatego te dzieci mogą uczęszczać do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych i integracyjnych przy dostosowaniu treści, metod oraz organizacji pracy do potrzeb edukacyjnych i możliwości rozwojowych uczniów. W związku z tymi tendencjami w ostatnich latach obserwuje się zmiany w kształceniu dzieci niepełnosprawnych. Wyraźnie wzrosła liczba tych uczniów w szkołach ogólnodostępnych, zwłaszcza w klasach integracyjnych, a zmniejszyła się w klasach i szkołach specjalnych na wszystkich etapach edukacji. A. Maciarz zdefiniowała pojęcie klasy integracyjnej jako „formę edukacji stworzoną w celu włączenia dzieci niepełnosprawnych w społeczność

dzieci pełnosprawnych, a tym samym rozwinięcia między tymi dziećmi pozytywnych więzi emocjonalno-społecznych². Organizacja klasy integracyjnej wymaga wielu zabiegów. Znaczącą rolę w tworzeniu klas integracyjnych mają rodzice dzieci z dysfunkcjami. To od nich zależy wybór odpowiedniej formy kształcenia swych dzieci.

Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami w jednej szkole z uczniami pełnosprawnymi organizuje się po stworzeniu odpowiednich warunków społecznych (decyzja rady pedagogicznej, zgoda rodziców dzieci uczęszczających do danej szkoły czy klasy oraz zgoda organu prowadzącego), merytorycznych i ekonomicznych.

Ministerstwo Edukacji i Nauki również wychodzi z założenia, że kształcenia integracyjnego nie można wprowadzić na zasadzie decyzji administracyjnej, a jedynie w wyniku społecznej zgody i przy zapewnieniu odpowiednich warunków. Uczniów niepełnosprawnych przyjmuje się do integracyjnych form kształcenia i wychowania na wniosek lub za zgodą rodziców dziecka oraz na podstawie orzeczenia Poradni psychologiczno-pedagogicznej, kwalifikującego do kształcenia specjalnego. Podstawową zasadą nauczania i wychowania integracyjnego jest fakt wspólnego nauczania, niezależnie od doświadczanych trudności i różnic. Klasy integracyjne muszą dostosować styl i tempo nauczania do zróżnicowanych potrzeb swoich uczniów. Do najważniejszych celów integracyjnych grup edukacyjnych należą:

- stworzenie każdemu dziecku optymalnych warunków rozwoju: w sferze procesów poznawczych i intelektualnych, w sferze emocjonalno-społecznej, w sferze psychologicznej, w zakresie sprawności manualnej;
- wykształcenie u wszystkich dzieci postaw tolerancji, akceptacji, szacunku, gotowości służenia pomocą;
- przeciwdziałanie istniejącym w społeczeństwie tendencjom do separacji ludzi niepełnosprawnych.

Praca nauczyciela w klasach integracyjnych różni się od pracy w pozostałych klasach szkolnych. W klasie integracyjnej wszystkich uczniów obowiązuje jeden program nauczania.

Dla dzieci o specjalnych potrzebach plan nauczania należy zmodyfikować w zakresie treści, zdobytych wiadomości i umiejętności, uwzględniając specyficzne potrzeby i możliwości niepełnosprawnych uczniów. Bardzo ważne, a jednocześnie bardzo trudne jest ocenianie uczniów w tej klasie.

Wymagania stawiane dzieciom muszą być dostosowane do ich możliwości, a ocena musi być zrozumiała dla dziecka, rodziców i innych uczniów w klasie. Łatwo popełnić tu błędy. Przy ocenianiu zgodnie z obligatoryjnymi wymaganiami, uczeń może czuć się niedoceniany, nie odnosić sukcesów i mieć poczucie

² A. Maciarz, *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999, s. 53.

krzywdy. Oceniany zaś pozytywnie bez uwzględniania wiadomości i umiejętności, może przyzwyczać się do dobrych stopni, nie mieć motywacji do pracy, a inni uczniowie mogą uważać, że ma szczególne względy. Należy więc oceniać zgodnie ze zindywidualizowanymi kryteriami, tak, by dać uczniom szansę i motywować ich do dalszej nauki. Przy ocenianiu poza stopniem opanowania wiadomości i umiejętności należy brać pod uwagę włożony wysiłek, zaangażowanie oraz postępy w nauce.

Praca w klasie integracyjnej jest bardzo trudna, ponieważ wiele czasu pochłania przygotowanie się do zajęć zarówno z grupą dzieci zdrowych, jak i niepełnosprawnych. Przebieg każdej lekcji należy tak przemyśleć w szczegółach, aby uchwycić w niej moment, w którym dzieci niepełnosprawne będą mogły wykazać się swoją wiedzą, umiejętnościami, posiadanym doświadczeniem. Metody należy dobierać tak, aby rozbudzić aktywność uczniów i kształtować u nich postawę poszukującą.

Zgodnie z założeniami integracyjnego systemu kształcenia dzieci i młodzieży, w każdej takiej klasie powinno być dwóch nauczycieli, w tym jeden pedagog specjalny. W przypadku kiedy zajęcia prowadzi dwóch nauczycieli, zadania są podzielone. Najczęściej nauczyciel ogólny realizuje ramowe treści, a pedagog specjalny dostosowuje ich zakres do możliwości każdego dziecka. Wspólnie:

- ustalają metody pracy podczas zajęć wraz z określeniem w ich przebiegu miejsca dla aktywności dzieci z deficytami;
- prezentują środki dydaktyczne, które zostaną wykorzystane podczas omawianych lekcji;
- uzupełniają konspekty o cele terapeutyczne;
- ustalają sposoby realizacji celów terapeutycznych i włączanie ich w przebieg całego procesu dydaktycznego;
- planują przebieg poszczególnych jednostek lekcyjnych;
- ustalają zakres treści obowiązkowych dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz opanowanych umiejętności, które należy sprawdzić na planowanym sprawdzianie;
- opracowują sposób oceniania dzieci integrowanych oraz rodzaj stosowanych wzmocnień.

Klasy integracyjne stanowią formę umożliwiającą osiągnięcie społecznej integracji dzieci zarówno podczas celowo prowadzonych zajęć i lekcji, jak i w różnorodnych sytuacjach naturalnych występujących w grupach dziecięcych. Skuteczność integracji dzieci niepełnosprawnych w warunkach szkoły powszechnej zdeterminowana jest przez czynniki zewnętrzne i wewnętrzne. Do czynników zewnętrznych zaliczamy czynniki związane z koniecznością przystosowania środowiska pod względem technicznym, dydaktycznym i organizacyjnym do potrzeb rozwoju i nauki niepełnosprawnego ucznia. Dotyczą one więc bazy lokalowej i sposobu funkcjonowania szkoły, przygotowania i postaw nauczycieli, dostępności kadry specjalistów, zaangażowania rodziny. Nieprawidłowe funkcjonowa-

nie któregoś z tych elementów utrudnia integrację. W szkole powszechnej przeszkodą dla dzieci i młodzieży z dysfunkcjami ruchowymi są na przykład bariery architektoniczne.

Poza tym wprowadzenie autentycznej integracji wiąże się z zaistnieniem między wszystkimi uczestnikami życia szkolnego relacji opartych na podmiotowości i dialogu. Dialogowa relacja dotyczyć powinna zarówno współżycia uczniów, współpracy z rodziną, jak i relacji między nauczycielami. Bez tych zmian, bez kultury dialogu, integracja jest pozorna i powierzchowna. Prawdziwa integracja wymaga przejścia od percepcyjno-odtwórczych form aktywności dziecka i frontального stylu nauczania do form percepcyjno-innowacyjnych i aktywizujących. Od dominującej w życiu szkoły indywidualizacji i rywalizacji do uczenia się we współdziałaniu. Przynosi niezaprzeczalne korzyści nie tylko dzieciom niepełnosprawnym, lecz wszystkim uczniom oraz nauczycielom, inspirując ich do poszerzania kompetencji zawodowych. Poprzez kontakt z różnorodnością oraz przekroczenie jednorodnego środowiska integracja stwarza szansę rozwoju dla każdego, kto jest w nią zaangażowany.

Drugą grupą czynników decydujących o skuteczności integracji są czynniki wewnętrzne, czyli te, które tkwią w zróżnicowanych właściwościach dziecka niepełnosprawnego, w stopniu jego usprawnienia i usamodzielnienia się pod względem fizycznym, psychicznym i społecznym, w posiadanych umiejętnościach i wiedzy oraz prawidłowo ukształtowanej samoocenie. Zdarza się, że łączenie dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych nie przynosi korzyści ani uczniom sprawnym ani niepełnosprawnym. Wspólne lekcje dzieci w normie intelektualnej i głębiej upośledzonych nie sprawdzają się. Obowiązuje ich inny ramowy plan nauczania, mają więc różne przedmioty. Trudno również pracować w integracji w przypadku dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Wymagają one specjalnych kwalifikacji pedagoga i absorbują bardzo dużo czasu. Również dzieci nieprzystosowane społecznie, agresywne, budzące strach, nie powinny być mieszczane w jednym zespole z dziećmi, które na skutek swoich deficytów potrzebują spokoju i przyjaznej atmosfery do pracy.

Zadania pedagoga wspomagającego

Pedagog wspomagający w kształceniu integracyjnym i inkluzyjnym spełnia trzy podstawowe zadania: edukacyjne, integrujące i wychowawcze.

Wśród zadań edukacyjnych wyróżniamy:

- udzielanie pomocy uczniom niepełnosprawnym w ten sposób, aby w miarę możliwości nie zaniżać wymagań dydaktycznych wobec nich oraz kryteriów ich oceny;
- pomoc w opracowaniu indywidualnych programów nauczania i planów wynikowych oraz ich ewaluacja;

- opracowanie wraz z nauczycielem wiodącym strategii lekcji tak, by nauczanie wszystkich uczniów było skuteczne i uwieńczone sukcesami;
- ustalenie zakresu treści i umiejętności do opanowania przez uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w konsultacji z nauczycielem wiodącym;
- przygotowanie dodatkowych zadań lub ćwiczeń dla uczniów niepełnosprawnych, po konsultacji z nauczycielem prowadzącym ich poprawności merytorycznej;
- uzupełnienie przebiegu zajęć o realizację celów terapeutycznych, dotyczących w miarę potrzeb wszystkich uczniów w klasie;
- omówienie problemów dydaktycznych i wychowawczych powstałych podczas zajęć i wypracowanie sposobów ich rozwiązywania (wspólnie z innymi nauczycielami);
- ustalenie z nauczycielem prowadzącym kryteriów oceniania uczniów niepełnosprawnych oraz rodzaju stosowanych wzmocnień;
- gromadzenie wykonanych w czasie lekcji prac uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w celu pomocy rodzicom w zinterpretowaniu postępów w nauce i ogólnym rozwoju ich dzieci;
- dostosowywanie zadań domowych do planu zajęć i możliwości ucznia;
- dokonywanie diagnozy roboczej tak, by proces diagnostyczny dał początek sformułowaniu oddziaływań dydaktycznych.

Pedagog wspomagający powinien zatem czuwać nad realizacją przez ucznia niepełnosprawnego kolejnych zadań, kolejnych elementów opracowanego dla niego programu edukacyjno-terapeutycznego. Powinien udzielać pomocy uczniom z niepełnosprawnościami tak, by nie zaniżać wymagań dydaktycznych wobec nich i kryteriów ich oceny. Każdy uczeń powinien pracować na swoim najwyższym, maksymalnym dla siebie poziomie. Powinien wykorzystywać w pracy specjalne metody i specjalnie dostosowane pomoce dydaktyczne.

Pedagog powinien również zwracać uwagę na uatrakcyjnianie zajęć poprzez: nadawanie sensu wspólnej nauce, stosowanie ekspresyjnych metod nauczania (ruch, muzyka, drama), wykorzystywanie elementów nauczania otwartego, odpowiednie gospodarowanie czasem, organizowanie pracy uczniom w małych grupach zadaniowych, wykorzystywanie metody projektów w łączeniu treści międzyprzedmiotowych.

Wśród zadań integrujących wyróżniamy:

- budowanie i wspieranie integracji pomiędzy dziećmi jednej klasy, a także całej szkoły, tak, by unikać tzw. integracji pozorowanej; szczególnie dotyczy to wszystkich przerw, zajęć pozalekcyjnych i imprez klasowych i szkolnych;
- budowanie integracji pomiędzy rodzicami dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych; sprzyjają temu tzw. lekcje otwarte, wspólne wycieczki (całych rodzin), spotkania z rodzicami organizowane w formie atrakcyjnych, miłych chwil spędzanych wspólnie przez wychowawcę, rodziców i dzieci z jednej klasy;

– budowanie integracji pomiędzy nim samym a nauczycielem wiodącym (przedmiotowcem); należy opracować formy współpracy na lekcjach, umieć dobrze komunikować się, stwarzać sobie możliwości i mieć poczucie własnej realizacji i satysfakcji zawodowej; współpraca nauczyciela wiodącego i wspierającego powinna opierać się na dzieleniu się odpowiedzialnością za podejmowane kroki wychowawcze, budowaniu autorytetu współpracującego nauczyciela, wspólnym rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych; umiejętność właściwej współpracy tworzy klimat życzliwości, który przenosi się na relacje między dziećmi w klasie.

Wśród zadań wychowawczych można wyszczególnić:

– wspieranie rodziców dzieci niepełnosprawnych oraz rodziców uczniów zdrowych poprzez kształtowanie prawidłowej postawy rodzicielskiej wobec własnego dziecka; informowanie na bieżąco o pracy ucznia na zajęciach; udzielanie codziennych instruktaży dotyczących odrabiania przez dziecko pracy domowej; udzielanie porad związanych z koniecznością skorzystania z dodatkowej pomocy innych specjalistów czy instytucji społecznych (i wskazywanie ich);

– wypełnianie roli wychowawcy całej klasy integracyjnej; wychowanie stanowi działalność każdego nauczyciela i każdy nauczyciel w ramach swojego przedmiotu przekazuje w różnorodny sposób najważniejsze wartości, zgodne ze szkolnym planem wychowawczym. Potrzebny jest więc taki pedagog „łącznik”, który koordynowałby tematykę wychowawczą realizowaną przez innych nauczycieli i prowadził „integrujące” godziny wychowawcze.

Rola wychowawcy w klasie integracyjnej

Ważnym zadaniem nauczyciela w grupie integracyjnej jest oprócz trudnego procesu nauczania, wychowanie. Nauczyciel główny wraz z nauczycielem „specjalnym” powinni ułatwiać wszystkim uczniom wzajemne poznawanie się, zrozumienie indywidualnych różnic.

Rolą nauczyciela jest ciągle uświadamianie uczniom, że każdy człowiek jest inny i ma prawo być inny. Nauczyciel powinien umieć docenić, uwypuklić i pokazać innym mocne strony każdego dziecka, dostrzegać i doceniać każdy jego postęp i sukces, scalać grupę wychowawczą. Duże znaczenie w rozwoju dziecka ma postawa akceptacji i rozumienia dzieci przez nauczyciela. Akceptowanie dzieci przez wychowawcę oznacza uszanowanie ich takimi, jakimi są naprawdę. Każde jest niepowtarzalną istotą ludzką, stanowiącą odmienny świat wrażeń, myśli i uczuć. Akceptowanie dziecka wyraża zgodę na jego osobowość, na występowanie w roli członka grupy, przyznanie mu takich samych praw i obowiązków jak innym dzieciom, okazywanie mu zainteresowania i życzliwości. Akceptowanie dzieci jest nierozzerwalnie związane z rozumieniem każdego z nich.

Rozumienie pozostaje zaś w ścisłym związku z empatią, czyli umiejętnością wczuwania się w stany i procesy psychiczne zachodzące u nich. Istotnym przejawem empatycznego rozumienia dzieci jest uważne słuchanie ich, tzw. słuchanie aktywne. Polega ono szczególnie na powstrzymaniu się od wszelkich ocen i uwag krytycznych pod adresem dzieci.

Ważnym dopełnieniem postawy akceptacji i rozumienia dzieci przez nauczyciela – wychowawcę w klasie integracyjnej jest jego autentyczność, czyli zgodność z samym sobą. Polega ona na szczerym, spontanicznym zachowaniu się, na byciu sobą oraz na integracji uczuć i wypowiedzi z zachowaniem. Postępując uczciwie i w sposób naturalny, nauczyciel staje się dla dzieci osoba znacząca, z którą oni zwykle identyfikują się. Bardzo istotne w rozwoju dziecka są potrzeby, które nauczyciel – wychowawca powinien nie tylko znać i rozumieć, ale także umieć je zaspokajać. Uczyć dzieci radzenia sobie w sytuacji, gdy pewne potrzeby nie mogą być zaspokojone, gdy z jakiejś wartości trzeba zrezygnować na rzecz innej lub ze względu na potrzeby innych ludzi.

Najbardziej istotne w stwarzaniu dzieciom warunków sprzyjających ich wszechstronnemu rozwojowi jest umożliwianie im kształtowania postaw badawczych, ciągłego poszukiwania i tworzenia wiedzy oraz refleksyjnego podejścia w jej wykorzystaniu. Warunkami sprzyjającymi uczeniu się dziecka w grupie jest tworzenie klimatu wolności oraz wspieranie procesu uczenia się.

Wychowawca w klasie integracyjnej powinien również pamiętać o ścisłej współpracy z rodziną dziecka. Bez znajomości warunków rodzinnych trudno jest nauczycielowi odnaleźć właściwy poziom stymulacji i wspomagania rozwoju dziecka, najbardziej korzystny dla niego. Razem z uczniami niepełnosprawnymi i ich rodzicami wychowawca uczy się przyjmować to, co w człowieku słabsze i gorsze. Uczy się cierpliwości i wiary w sens aktywności i pracy, często ciężkiej i mało efektywnej. Uczy się szacunku wobec wysiłku, który trzeba ponieść, żeby osiągnąć niejednokrotnie niewiele. Zadaniem wychowawcy są także działania ukierunkowane na kształtowanie prawidłowej postawy rodzicielskiej wobec ich niepełnosprawnych i pełnosprawnych dzieci, informowanie na bieżąco o postępach ucznia na zajęciach w szkole, udzielanie instruktażu związanego z odrabianiem prac domowych, udzielanie porad związanych z koniecznością skorzystania z dodatkowej pomocy innych specjalistów, czy instytucji społecznych (i wskazywanie ich).

Wychowawca w ramach swojego przedmiotu (często w naturalnych, spontanicznych sytuacjach) może przekazywać różnorodne treści mające na celu uwrażliwienie uczniów na poszanowanie inności każdego człowieka, jego godności, autonomii oraz na konieczność niesienia serdecznej, niewymuszonej pomocy osobom słabszym i potrzebującym. Współpraca rodziców i nauczycieli przebiegająca w klimacie wzajemnej troski oraz wsparcia powinna przyczynić się do wyzwolenia u dziecka naturalnej motywacji do nauki, rozwijania zainteresowań, a także kształtowania jego pełnej i bogatej osobowości.

Wychowawca w swojej pracy powinien zmierzać do tego, aby rozwijać sprawność umysłową oraz osobiste zainteresowania wychowanków w wymiarze intelektualnym, psychicznym, estetycznym, moralnym. Uczyć szacunku i tolerancji dla innych. Przygotować wychowanków do rozpoznawania ważnych wartości moralnych, kształtować w nich postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów.

Dyspozycje osobowościowe

Nauczyciel wspomagający powinien odznaczać się specjalnymi cechami i dyspozycjami osobowościowymi. Powinny zatem go cechować:

- specjalny stosunek do uczniów niepełnosprawnych (nie ma w nim miejsca na tkliwość czy rozrzewnianie, ale jest racjonalna organizacja opieki rewalidacyjnej);
- duża wnikliwość poznawcza i badawcza dociekliwość (rozumienie problemów indywidualności i otaczanie troską każdego ucznia, by prowadzić drogą rewalidacji);
- odpowiedzialność za organizowany proces dydaktyczny; potrzeba ścisłej współpracy z rodziną, specjalistami, środowiskiem społecznym, umiejętność organizowania współpracy, łatwość w nawiązywaniu kontaktów z różnymi osobami;
- wyjątkowe zaufanie i przychyłność wobec osób niepełnosprawnych; działania na rzecz uczniów niepełnosprawnych w kierunku tworzenia i umacniania w nich poczucia własnej godności i wartości;
- duży optymizm życiowy, który zapobiega zniechęceniu, gdy rezultaty jego trudnej pracy są skromne lub gdy trzeba na nie długo czekać;
- w różnorodnych sytuacjach społecznych i życiowych postawa obrony wobec uczniów niepełnosprawnych i zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa;
- umiejętność kształtowania kultury społeczeństwa wobec osób niepełnosprawnych;
- organizowanie doraźnej terapii i rehabilitacji w stosunku do dzieci o sprzężonej niepełnosprawności zwłaszcza w środowiskach oddalonych od specjalistycznych poradni i gabinetów.

Podsumowanie

Do strategii sprzyjających integracji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w ich wspólnym nauczaniu w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych, należą:

- poprawa jakości **kształcenia nauczycieli** poprzez wprowadzanie do programu kształcenia wszystkich nauczycieli wiedzy na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych i umiejętności pracy z grupą zróżnicowaną, przygotowanie ich do

podjęcia zadań kształcenia integracyjnego i włączającego – dobre przygotowanie nauczycieli odgrywa kluczową rolę w efektywnym nauczaniu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych;

- programy szkoleń warto przygotować w oparciu o bardzo dobrze opracowane materiały szkoleniowe dla nauczycieli UNESCO „Potrzeby specjalne w klasie”;

- wprowadzenie różnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotowych, pracowników administracji szkół z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych;

- zastanowienie się nad **doprecyzowaniem zadań dla pedagogów specjalnych i pozostałych specjalistów**, by częściej pracowali z nauczycielami przedmiotowymi w zakresie umiejętnego zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych; dzieci mające specjalne potrzeby wymagają systematycznych działań prowadzonych na co dzień w klasie również przez nauczyciela przedmiotu; specjalista powinien dzielić się swoją wiedzą, służyć mu wsparciem, superwizować zajęcia, tak aby wzrastały kompetencje nauczycieli; uzupełnić procedurę nadzoru pedagogicznego nad powierzonymi nauczycielom zadaniami o zakres umiejętności pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;

- wykorzystanie sytuacji niżu demograficznego w **celu zmiany systemu i metod pracy**; umożliwi ona tworzenie klas o mniejszej liczebności, co stwarza lepsze warunki dla kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w oddziałach integracyjnych i ogólnodostępnych; pobyt w grupie zdrowych rówieśników wpływa stymulująco na funkcjonowanie dziecka z różnymi niepełnosprawnościami i wywiera największy wpływ na jego rozwój społeczny;

- zmiany w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole; pomimo coraz bardziej licznej grupy pedagogów specjalnych, psychologów i innych specjalistów zatrudnianych w placówkach z oddziałami integracyjnymi, według relacji dyrektorów szkół i przedszkoli, często jest ich za mało w stosunku do potrzeb; obecność tak dużej rzeszy specjalistów umiejscowionych w szkole, blisko ucznia i nauczycieli wskazuje na nowy kierunek zmian w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, tak aby uczniowie, nauczyciele i rodzice mogli otrzymać **pomoc i wsparcie na terenie szkoły czy przedszkola**; specjaliści powinni stanowić wsparcie dla nauczycieli przedmiotowych w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych;

- budowanie koalicji, sieci wsparcia, programów społecznych, w których będą uczestniczyły szkoły, organizacje pozarządowe, służba zdrowia, pomoc społeczna.

Nauczyciel przedmiotowy i pedagog wspomagający w organizacji zajęć edukacyjnych w klasie integracyjnej muszą uwzględniać indywidualne zainteresowania i zdolności ucznia. Powinni obniżyć próg wymagań dzieciom, którym nauka sprawia trudności, zapewniając jednocześnie wysoki poziom nauczania uczniom zdolnym.

Natomiast w pracy z uczniami niepełnosprawnymi powinni:

- stosować zasadę stopniowania trudności;
- włączać dzieci do prac grupowych tak, aby każde dziecko miało w nią swój wkład;
- aktywizować dziecko do jak najpełniejszego udziału w lekcji;
- zapewnić pomoc uczniom niepełnosprawnym w zakresie umożliwiającym im przeżycie sukcesu;
- stosować zasadę nagradzania w celu wzmocnienia pozytywnego, wzbudzania aktywności i motywacji do nauki;
- w ocenie uwzględnić wkład dziecka w pracę, stosownie do jego możliwości psychofizycznych;
- zapewnić miłą, przyjazną atmosferę na zajęciach, gdyż „klimat emocjonalny, jaki towarzyszy uczeniu jest bardzo istotny – dziecko szczęśliwe łatwiej się uczy – jest to podstawowa idea integracji”³.

³ J. Bogucka, M. Kościelska, *Wychowanie i nauczanie integracyjne...*

JOANNA SZOSTAK

Podmiotowość uczniów niepełnosprawnych w szkołach specjalnych, masowych oraz integracyjnych

Subjectivity of disabled children in state and integration school, and schools for children with special needs

Nowadays, there is a necessity to build a system of support concerning disabled children who need to have a guarantee of education, contacts with peers and are aware of their rights. This work concentrates on paradigm of subjective education. The author presents how subjectivity of disabled children is emphasized in different schools they can attend. The problem is discussed from the perspective of three different schools: state and integration ones and schools for children with special needs.

Keywords: subjectivity, subjectivity children, disability, disabled children, school for children with special needs, state school, integration school

Wstęp

Problematyka podmiotowości człowieka była i jest odczytywana bardzo różnie. Podmiotowość uważana jest często za wynik oddziaływań społecznych, które kształtują człowieka. Istnieją także koncepcje podmiotowości eksponujące własne możliwości człowieka, który będąc wolnym pragnie mieć wpływ na swój los oraz decydować o własnym systemie wartości.

Można powiedzieć, że obecnie żyjemy w kulturze, która preferuje zdrowie, siłę, sprawność i urodę. Silnie deprecjonuje się chorobę czy cierpienie, gloryfikując takie wartości i modele życia, które mogą większość osób niepełnosprawnych

postawić na przegranej pozycji. A przecież niepełnosprawność jest jednym z ważniejszych problemów współczesnego świata, dlatego też tak istotne jest podejmowanie dyskusji na jej temat.

W Polsce system oświaty zakłada możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami. Zapewnia się dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do cech psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z opieki psychologicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej¹. Zwrot ku edukacji humanistycznej ujawnił potrzebę postawienia pytań m.in. o istotę podmiotowości osób niepełnosprawnych, oraz o to, co to znaczy być podmiotem. Zapowiedziana zatem w tytule podmiotowość uczniów niepełnosprawnych, będzie rozpatrywana z perspektywy trzech różnych szkół, kształcących uczniów niepełnosprawnych: szkoły specjalnej, szkoły masowej oraz szkoły integracyjnej.

Podmiotowe rozumienie ucznia

Kategoria podmiotowości nie daje się sprowadzić do jednego wymiaru wyjaśnienia. Sam zakres podmiotowości jest subiektywny u każdego człowieka, jednakże podmiotowość jest podstawowym warunkiem zdrowia psychicznego i integracji osobowości. Podmiot to człowiek poznający i działający, to osoba, która jest świadoma własnej indywidualności. Być podmiotem, to przede wszystkim mieć świadomość własnej roli, własnego udziału w rozwijaniu swojej działalności². Tadeusz Tomaszewski w swojej koncepcji podmiotowości wyróżnia składowe: człowiek, który jest „kims” (1), ma określoną tożsamość (2), posiada mniej lub bardziej wyraźną indywidualność, która wyróżnia go od innych (3), oraz jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego (4)³.

Podmiotowość według tych założeń określana jest, jako:

1. Wewnętrzna organizacja i tożsamość człowieka oraz jego relacje z otoczeniem – rodzaj związków, jakie łączą go ze światem otaczającym i wpływ, jaki jego działalność wywiera na otoczenie;

2. Zdolność rozpoznania swojej sytuacji obiektywnej oraz jej przekształcenia w zadanie do wykonania;

¹ Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. W sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

² T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią wychowania*, Lublin 1997, s. 60.

³ T. Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, red. J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski, Wrocław 1977, s. 72.

3. Zdolność do selekcji i interpretacji napływających bodźców pod kątem postawionego zadania⁴.

Przez poczucie podmiotowości rozumie się także postrzeganie i przeżywanie siebie jako podmiotu. Składają się na nie takie czynniki, jak:

1. Poczucie wolności wyboru – świadome podejmowanie decyzji i celowe kierowanie swym postępowaniem;
2. Poczucie sprawczości – tzn. wpływ na zaistnienie lub niezastnienie sytuacji zewnętrznych;
3. Poczucie odpowiedzialności za swoje działania;
4. Poczucie równoprawnych partnerskich kontaktów interpersonalnych⁵.

Próby zdefiniowania podmiotowości są z pewnością uwarunkowane m.in. stylem myślenia danej epoki, a także innymi czynnikami. W filozofii podkreśla się, że podmiotowość jest traktowana, jako immanentna cecha osobowości. Każdy człowiek jest bowiem obdarzony samoświadomością czy też zdolnością do świadomego podejmowania decyzji i celowego kierowania swoim postępowaniem. Z punktu widzenia psychologii, istotę podmiotowości stanowi osobista sprawczość. Człowiek staje się autorem własnego życia, jest twórcą stanów i zdarzeń, przez co wywiera wpływ na swoje zachowania i swój los⁶.

Podmiotowość człowieka została także uwzględniona na gruncie podstawowych idei przemian oświatowych. Przełom XIX i XX wieku – dokonujące się wtedy przemiany w gospodarce, życiu społecznym (głównie w USA i krajach Europy Zachodniej) – przyniósł kolejną falę zainteresowania możliwościami rozwojowymi człowieka i rolą edukacji w sprzyjaniu temu rozwojowi⁷. Wiek XX miał się stać stuleciem dziecka, wskutek czego narodził się sprzeciw wobec tradycyjnej szkoły, w której dzieci i młodzież poddawano systematycznemu kształceniu i wychowaniu. W teorii i praktyce pojawił się nurt nazywany progresywizmem lub „nowym wychowaniem”⁸. Nurt ten oraz jego różne odmiany teoretyczne i praktyczne silnie akcentował prawa dzieci, uwzględniał ich potrzeby, pragnienia i możliwości. Oddziaływał na rzecz edukacji, w której uczący się – przede wszystkim dzieci i młodzież – stawali się jej podmiotami⁹.

⁴ Tamże, s. 72–73.

⁵ M. Nowicka-Kozioł, *Podmiotowość w praktyce wychowawczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 1, s. 5.

⁶ W. Wołoszyn, *Podmiotowość – poza kręgiem stereotypów*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, red. E. Kubiak-Szyborska, Bydgoszcz 1999, s. 22.

⁷ J. Niemiec, *Podmiotowość w intencjach edukacyjnych*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec, A. Popławska, Białystok 2009, s. 9.

⁸ M. Chodorowska, *Wielowymiarowość pojęcia „być podmiotem”*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 42–43.

⁹ E. Trafiałek, *Różne orientacje w pedagogice współczesnej*, [w:] *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej (zarys problematyki)*, red. B. Matyjas, Z. Ratajek, E. Trafiałek, Kielce 1997, s. 75.

W drugiej połowie XX wieku powstał w odpowiedzi na te dwa nurty, system pedagogiki współczesnej, w której to o podmiotowości mówi się w relacjach wychowanek – wychowawca. Przyjmując, że podmiotem jest osoba, która podejmuje jakiś określony rodzaj aktywności, a przedmiotem osoba, wobec której owa aktywność została zainicjowana, można zauważyć, że podmiotem raz jest wychowawca, innym razem wychowanek. Wówczas możemy mówić o swoistym procesie dwupodmiotowości¹⁰.

Podmiotowość nauczyciela rozumiana jest jako swoboda jego działania i przejawia się np. w wyznaczaniu sobie celów, podejmowaniu inicjatyw czy decyzji, które wpływają na podnoszenie jakości pracy pojedynczych uczniów, klasy czy też całej szkoły¹¹.

Podmiotowość ucznia natomiast jest akcentowana wówczas, gdy ma on możliwość dokonywania wyboru ról, zadań, partnerów do pracy i zabawy, metod pracy. Uczeń sam podejmuje decyzje, mając wpływ na przebieg wykonywanych przez siebie działań oraz odczuwa ich skutki, a co za tym idzie – czuje się odpowiedzialny za to, co robi¹².

Podmiotowość dziecka niepełnosprawnego

Paradygmat edukacji podmiotowej zakłada:

wsparcie każdej jednostki ludzkiej, w procesie rozwoju poprzez przedstawienie jej różnorodnych ofert rozwojowych na miarę potrzeb, ale także realnych możliwości, jak również zaistnienie stosunków pomiędzy podmiotami edukacji opartych na zasadach równości i równoprawności, akceptacji i zrozumienia, szacunku i tolerancji¹³.

Jerzy Stochmiałka, podkreśla, że paradygmat podmiotowości jest nastawiony na ujmowanie człowieka jako niepowtarzalnej jednostki ze wszystkimi jej mocnymi i słabymi stronami, mającej prawo do samorealizacji i rozwoju w integracji z innymi ludźmi¹⁴. W obu tych postulatach istotna staje się osoba, człowiek biorący udział w edukacji, a zatem i osoba niepełnosprawna.

¹⁰ A. Gurycka, *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 110.

¹¹ I. Borawska, *Idea podmiotowości we współczesnej szkole*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji...*, s. 170.

¹² Tamże, s. 172.

¹³ *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 9–10.

¹⁴ C. Kossakowski, *Problem podmiotowości i autorewalidacji w pedagogice specjalnej*, [w:] *Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej*, red. H. Machel, Toruń 2001, s. 39.

Konsekwencją zwrócenia się ku człowiekowi i traktowania go jako podmiotu w polskim szkolnictwie, jest dostrzeganie w istocie ludzkiej kogoś, kto myśli, czuje, postrzega i ma możliwości wyboru. Wybory te dotyczą również wychowania oraz drogi edukacyjnej, którą mogą być szkoły specjalne, integracyjne lub powszechne, niemające statusu placówki integracyjnej.

W Polsce prawo do edukacji ma tradycję wywodzącą się już z okresu pracy Komisji Edukacji Narodowej (1773–1794), które znalazło wyraz w zapisach Konstytucji 3 maja. Obecnie jest ono zagwarantowane przez Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej, która uwzględnia wszystkie zobowiązania Polski w zakresie praw człowieka, wynikające z dokumentów ONZ oraz polskich przepisów prawnych, m.in.:

- Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ, Paryż 1948 r.;
- Konwencji o Prawach Dziecka – ratyfikowanej przez Polskę w 1989 r.;
- Standardowych zasad wyrównywania szans osób niepełnosprawnych – przyjętych podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993 r.;
- Deklaracji z Salamanki – wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, UNESCO 1994 r.;
- Karty Praw Osób Niepełnosprawnych, przyjętej przez Sejm RP w 1997 r.¹⁵

Prawo do edukacji uczniów niepełnosprawnych określa Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Na mocy art. 1 czytamy, iż system oświaty zapewnia:

- realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci do wychowania i opieki odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwości korzystania z opieki psychologicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- możliwość udzielania wszechstronnej, systematycznej, interdyscyplinarnej i kompleksowej pomocy dziecku zależnie od momentu wykrycia niepełnosprawności¹⁶.

Możliwość pobierania nauki dotyczy zatem wszystkich dzieci, bez względu na ich pełnosprawność czy niepełnosprawność. Rodzice mają obowiązek zgłosić dziecko do szkoły i zapewnić jego regularne uczęszczanie na zajęcia. Jednak nierzadko mają dylemat, jaką drogę edukacji wybrać dla swojego niepełnosprawnego dziecka. W orzeczeniu wydanym przez zespół orzekający, działający

¹⁵ T. Serafin, *Poradnik dla rodziców niepełnosprawnego dziecka*, „Bardziej Kochani” 2001, nr 18 (2), s. 2.

¹⁶ DZ.U. nr 95 – Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.

w publicznej lub niepublicznej poradni specjalistycznej, może to być wskazanie na szkołę ogólnodostępną, integracyjną lub oddział integracyjny, szkołę specjalną albo oddział specjalny, specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy lub nauczanie indywidualne¹⁷. Ostateczna decyzja należy jednak do rodziców lub prawnych opiekunów dziecka.

Szkoła specjalna

Przez kształcenie specjalne należy rozumieć zorganizowany proces edukacji, dostosowany do potrzeb wychowanka – ucznia niepełnosprawnego, u którego zaburzenia lub dysfunkcje w różnych sferach rozwoju (motoryce, zmysłach, intelekcie, psychice) w istotny sposób zakłócają jego funkcjonowanie psychiczne, fizyczne, społeczne oraz możliwości uczenia się. Konieczne jest specjalistyczne oddziaływanie dydaktyczne, wychowawcze i rewalidacyjne, ukierunkowane na jego wszechstronny rozwój¹⁸. Podmiotowość uczniów niepełnosprawnych jest akcentowana w zadaniach pedagogiki specjalnej:

- przygotowanie osoby niepełnosprawnej do czynnej akceptacji swojego stanu,
- przygotowanie jednostki niepełnosprawnej do życia w świecie ludzi pełnosprawnych,
- przygotowanie społeczeństwa do akceptacji jednostek niepełnosprawnych¹⁹.

Powyzsze zadania przekładają się na potrzebę stworzenia szczególnych warunków odpowiadających indywidualnym możliwościom i ograniczeniom uczniów niepełnosprawnych. Podmiotowość uczniów w szkole specjalnej jest podkreślana w tworzeniu niedużych zespołów – 6–12-osobowych (w zależności od rodzaju niepełnosprawności), w których proces i tempo nauczania jest dostosowany do każdego ucznia z osobna²⁰. Mała liczebność pozwala na znaczną indywidualizację nauczania. Ponadto nauczyciele stosują specjalne metody nauczania, a także specjalne formy odpytywania i sprawdzania wiedzy oraz przeprowadzania egzaminów zewnętrznych²¹.

W szkołach specjalnych uczą się najczęściej dzieci z jednym typem niepełnosprawności (np.: upośledzone umysłowo, niesłyszące lub niedowidzące), wobec czego kadra nauczycielska i specjaliści w postaci psychologów, pedagogów, logopedów itp. ma odpowiednie doświadczenie i umiejętności pracy z dzieckiem, z danym rodzajem niepełnosprawności.

¹⁷ T. Przybyszewski, M. Gajda, *Są różne szkoły*, „Integracja” 2008, nr 2, s. 35.

¹⁸ T. Serafin, *Poradnik dla rodziców...*, s. 5.

¹⁹ C. Kossakowski, *Problem podmiotowości...*, s. 40.

²⁰ T. Przybyszewski, M. Gajda, *Są różne szkoły...*, s. 35.

²¹ Tamże, s. 5.

Szkoła specjalna nie daje jednak dziecku takiej możliwości kontaktu z innymi zdrowymi rówieśnikami, jak szkoła integracyjna czy masowa²². Poczucie równoprawnych partnerskich kontaktów interpersonalnych (jak już zostało to wcześniej zaznaczone), jest również jedynym z czynników postrzegania siebie, jako podmiotu. Izolacja osób niepełnosprawnych powoduje nastawienie na dostrzeganie odmienności (odrębności), wywierając wpływ na sferę stosunków międzyludzkich.

Szkoła ogólnodostępna

Integracyjny system kształcenia dzieci niepełnosprawnych wywodzi się m.in. z krytyki funkcjonowania segregacyjnego systemu szkolnictwa specjalnego i instytucjonalnej formy opieki nad osobami niepełnosprawnymi. Polskie doświadczenia integracyjne mają stosunkowo krótką historię, zaczęły się bowiem dopiero w czasach ostatnich przemian społeczno-politycznych. Grunt został jednak przygotowany wcześniej przez wielkiego prekursora idei integracji prof. A. Hulka, który wykształcił cały zastęp pedagogów uwrażliwionych na ten problem²³.

Drugą możliwością wyboru szkoły dla dziecka niepełnosprawnego jest więc szkoła masowa, gdzie możliwość podtrzymywania i nawiązywania kontaktów z pełnosprawnymi rówieśnikami, zarówno w szkole, jak i w miejscu zamieszkania, jest zapewniana. Jednakże raczej rzadko dzieci niepełnosprawne trafiają do tego typu szkoły. Stowarzyszenie „Nie-grzeczne Dzieci” przygotowało raport pt. „Wszystko jawne”, z którego wynika, że dyrektorzy szkół sugerują rodzicom, aby ich dzieci posyłać do szkół integracyjnych, specjalnych albo na kształcenie indywidualne. Przede wszystkim głównym powodem takiej sytuacji jest brak dofinansowania przez samorządy na ucznia niepełnosprawnego, jeśli uczęszcza on do zwykłej szkoły²⁴. Słabością jest również duża liczebność klas, co utrudnia proces indywidualizacji pracy z uczniami. Dziecko niepełnosprawne znajduje się zazwyczaj w klasie 23–28-osobowej pod opieką jednego nauczyciela. Przeważnie nauczyciele tego typu szkoły nie mają specjalistycznego przygotowania²⁵. Szkoły ogólnodostępne nie posiadają funduszy na dodatkowego nauczyciela do opieki nad klasą, tzw. pedagoga specjalnego, czy utworzenie mniej licznych klas. W efekcie nie są w stanie zagwarantować opieki na odpowiednim poziomie

²² E. Materka, *Kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych*, [w:] *Szkoła równych szans. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej – budowanie systemu wsparcia i pomocy*, red. A. Grabowska, M. Gębicka-Zdanewicz, Wrocław 2010, s. 32.

²³ J. Kossewska, *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 2000, s. 35.

²⁴ J. Góra-Ojczyk, *Szkoły nie chcą kształcić niepełnosprawnych*, <http://praca.gazetaprawna.pl> [data dostępu: 2.03.2010].

²⁵ E. Materka, *Kształcenie uczniów niepełnosprawnych...*, s. 32.

uczniom ze specjalnymi potrzebami²⁶. Dlatego dzieci z cięższym stopniem niepełnosprawności, szczególnie z upośledzeniem umysłowym, wymagające większego wsparcia i pomocy nie radzą sobie w takich klasach²⁷. Rozwiązaniem mogłoby być zatrudnienie asystenta osoby niepełnosprawnej. Jednakże przepisy, co prawda, nie zakazują tego, ale również i nie nakazują. Wszystko zależy od dobrej woli dyrektora oraz nauczycieli²⁸. A jak podkreślają eksperci, zatrudnianie asystentów osób niepełnosprawnych byłoby dużym udogodnieniem, np. dla dzieci z autyzmem. Dzieci te podczas nauki w klasie wymagają większego zainteresowania ze strony nauczyciela²⁹, który jednak nie jest w stanie poświęcić wystarczająco dużo czasu każdemu uczniowi w zbyt licznym zespole.

Powyżej przedstawione trudności podkreślają przedmiotowi charakter ucznia niepełnosprawnego, który staje się „przedmiotem szkolnym”, na który szkoła nie może sobie pozwolić. Nadzieją na zmianę tego procederu są zapewnienia resortu edukacji, co do zmian, które mają sprzyjać indywidualnej pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym. Każda szkoła, a nie jak dotychczas tylko samorząd, ma otrzymywać fundusze na współpracę z poradniami pedagogiczno-psychologicznymi. Dyrektor będzie mógł zatrudnić różnego rodzaju specjalistów, także pracujących w niepublicznej poradni³⁰.

Rozwiązaniem, które bierze pod uwagę podmiotowe traktowanie uczniów niepełnosprawnych, jest tworzenie klas specjalnych na terenie szkoły ogólnodostępnej. Dzieci niepełnosprawne mają wówczas możliwość kontaktu ze zdrowymi dziećmi na przerwach i podczas wspólnych uroczystości, a proces i tempo nauczania w tych klasach są dostosowane do indywidualnych możliwości uczniów³¹.

Klasy te jednak są zjawiskiem jeszcze rzadziej spotykanym niż uczeń niepełnosprawny w zwykłej klasie. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że klasy specjalne wymagają przewyżczenia wielu przeciwności. Aby taka klasa mogła funkcjonować, wymaga stworzenia specjalnej bazy zaopatrzonej w specjalistyczny sprzęt³². A skoro dyrektorów szkół nie stać na zatrudnianie dodatkowej kadry nauczycielskiej, tym bardziej nie ma funduszy na zakup drogiego wyposażenia. Dodatkowo szkoła musi być wolna od barier architektonicznych. Niewątpliwie klasy specjalne funkcjonujące w szkołach masowych otwierają przed niepełnosprawnymi uczniami świat, pozwalają pokonywać pewne bariery, ale pełną integrację realizują dopiero klasy integracyjne.

²⁶ J. Góra-Ojczyk, *Szkoły nie chcą...*

²⁷ T. Przybyszewski, M. Gajda, *Są różne szkoły...*, s. 35.

²⁸ Tamże.

²⁹ *Niepełnosprawny uczeń powinien mieć asystenta*, <http://praca.gazetaprawna.pl> [data dostępu: 4.09.2009].

³⁰ J. Góra-Ojczyk, *Szkoły nie chcą...*

³¹ T. Przybyszewski, M. Gajda, *Są różne szkoły...*, s. 35.

³² A. Żuber, *Uczeń niepełnosprawny w szkole*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 4, s. 17.

Szkoła integracyjna

Trzecią możliwością dla uczniów niepełnosprawnych jest szkoła lub klasa integracyjna. Najdłuższe doświadczenia w zakresie integracji szkolnej ma m.in. Anglia, gdzie już w 1944 r. przyjęto ustawę oświatową, która wprowadzała do systemu szkolnictwa nauczanie otwarte³³. Koncepcja ta zakładała, że nauczanie ma być przesunięte z dominującej w szkole orientacji przedmiotowej na tzw. trzy A – wiek (*age*), zdolności (*aptitude*) i umiejętności (*ability*). Realizacja tych założeń wymaga traktowania ucznia, jako podmiotu w procesie nauczania, uwzględniania jego indywidualnych predyspozycji i potrzeb oraz uświadamiania ich uczniowi, a sprowadza się w praktyce szkolnej do kierowania nauczaniem i wychowaniem w oparciu o następującą instrukcję:

- zajęcia powinny być tak zorganizowane, żeby dziecko stało się zdolne do możliwie samodzielnego myślenia, prowadzenia swego własnego życia, a później do współkształtowania życia społecznego;
- istotne cele wychowawcze można osiągnąć poprzez współuczestnictwo dzieci w kształtowaniu zajęć lekcyjnych, to znaczy w określaniu treści i sposobów pracy, co do poszczególnych przedmiotów;
- decydujące znaczenie w wychowaniu dziecka ma sposób zwracania się nauczyciela do ucznia, to, czy szanuje jego prawa, czy występuje, jako pomocnik i doradca w nauce, a także inicjator określonych zachowań społecznych³⁴.

W Polsce kształcenie dzieci niepełnosprawnych w placówkach integracyjnych usankcjonowały przepisy ministerialne w 1993 roku. Podkreśla się w nich konieczność tworzenia warunków sprzyjających funkcjonowaniu dzieci niepełnosprawnych w oficjalnym nurcie edukacji³⁵. Podstawą kształcenia tych dzieci nie powinno być koncentrowanie się na występujących u uczniów deficytach, czy też realizacji programu, ale na tych możliwościach i zdolnościach dziecka, które mogą być rozwijane lub doskonalone³⁶. Obecnie można zaobserwować znaczące zwiększenie się liczby rodziców, domagających się realizacji prawa dziecka do edukacji w systemie integracyjnym. W ostatnich latach rozważania na temat integracji przez teoretyków i praktyków znalazły odzwierciedlenie w podejmowanych próbach przeorganizowania systemu kształcenia niepełnosprawnych. Wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej kwestie związane z edukacją, stanowiące przedmiot wspólnych działań na poziomie europejskim, znalazły się

³³ J. Kossewska, *Uwarunkowania postaw...*, s. 51.

³⁴ E. Szucka, *Integracja szkolna*, <http://klub.chip.pl> [data dostępu: 05.04.2011].

³⁵ J. Bąbka, *Nie integrować nadmiernie!* „Edukacja i Dialog” 2002, nr 1, s. 3.

³⁶ K.J. Zabłocki, *Psychologiczne podstawy integracji*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Kraków 1992, s. 8.

w centrum uwagi wszystkich osób związanych z oświatą³⁷. Doświadczenia kształcenia integracyjnego przyczyniły się do zmiany poglądu, iż miejscem dla dzieci niepełnosprawnych są tylko szkoły specjalne. Stanowią one jednak podstawę do nieustającej dyskusji nad celowością, efektywnością oraz optymalną organizacją tego typu kształcenia w polskich warunkach³⁸.

Klasy integracyjne przyjmują zmienioną w stosunku do szkoły tradycyjnej koncepcję nauczania i wychowania. Integracja to przede wszystkim podmiotowe traktowanie ucznia i podkreślanie jego niepowtarzalności. Podstawowym założeniem pedagogiki integracyjnej jest wszechstronne i całościowe kształcenie – optymalny rozwój młodego człowieka we wszystkich wymiarach osobowości.

Podkreślał to już A. Hulek, który uważał, że pomimo niepełnosprawności dziecka, jest ono jednostką normalną. Jednostka ta pomimo odchylenia od normy nadal zachowuje wiele sprawności i funkcji umysłowych, psychicznych i fizycznych. Jeśli stworzy się odpowiednie warunki, może osiągnąć w wielu zakresach życia osobistego i społecznego poziom ludzi pełnosprawnych³⁹. Integracja dostarcza wszystkim różnorodnych doświadczeń społecznych, dzięki czemu stymuluje rozwój społeczno-emocjonalny jego rówieśników, stwarza lepsze warunki nauczania, dzięki temu, że nauka odbywa się w mniejszych grupach z wykorzystaniem różnorodnych form i metod.

Integracja szkolna daje również szansę wyrównania opóźnień i braków poprzez wzbogacenie procesu nauczania terapią prowadzoną przez specjalistów zatrudnionych w placówce integracyjnej; sprzyja rozwijaniu uzdolnień i talentów u dzieci, ponieważ nauczyciele zwracają większą uwagę na indywidualny rozwój każdego dziecka⁴⁰. Podmiotowość prowadzi do indywidualizacji, dzięki czemu uczeń czuje, że jest akceptowany i rozumiany. Zdaje sobie sprawę ze swojej niepowtarzalności, przez co z zajęć edukacyjnych wynosi wiedzę, która jest podstawą do formułowania własnych sądów i poglądów⁴¹.

W klasie uczy dwóch nauczycieli – nauczyciel ogólny i pedagog specjalny, co również pozwala na indywidualizację nauczania. Obaj nauczyciele są współodpowiedzialni za proces nauczania i postępy wszystkich uczniów, a także współpracują w zakresie planowania procesu dydaktycznego i wychowawczego, dostosowanego

³⁷ M. Garbiec, *System kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Polsce i w wybranych krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, red. Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik, Kraków 2008, s. 107.

³⁸ A. Zawislak, *Nauczycielskie opinie o procesie integracji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków 2007, s. 145.

³⁹ A. Zamkowska, *Wybrane problemy integracyjnego systemu kształcenia*, Radom 2000, s. 32.

⁴⁰ K. Materny, *Dziecko niepełnosprawne w środowisku społecznym – refleksje nad doświadczeniami mi integracyjnymi z terenu Gdańska*, [w:] *Problem podmiotowości...*, s. 119.

⁴¹ I. Borawska, *Idea podmiotowości...*, s. 173.

do potrzeb każdego dziecka: społecznych, emocjonalnych i poznawczych⁴². Obaj nauczyciele czuwają, by klasa stawała się zintegrowanym zespołem, oraz by każde dziecko czuło się w niej dobrze i robiło postępy na miarę swoich możliwości⁴³. Razem dostrzegają w uczniach to, co ich odróżnia od innych na tle klasy. Trudno jednak zawsze mówić o pełnej współpracy nauczycieli. Można niestety czasem zaobserwować sztuczny podział obowiązków⁴⁴.

Praca w klasie integracyjnej jest bardzo trudna, ponieważ wiele czasu pochłania przygotowanie się do zajęć zarówno z grupą dzieci zdrowych, jak i niepełnosprawnych. Sporo czasu poświęca się na szukanie materiałów, które można wykorzystać w pracy indywidualnej każdego dziecka.

Przebieg każdej lekcji powinien być przemyślany w szczegółach, tak, aby uchwycić w niej moment, w którym dzieci niepełnosprawne będą mogły się wykazać swoją wiedzą, umiejętnościami i posiadany doświadczeniem. Metody pracy dobierane są tak, aby rozbudzić własną aktywność uczniów, kształtować u nich postawę poszukującą. W ten sposób uczniowie samodzielnie odkrywają prawa, formułują i wyciągają wnioski⁴⁵. Wszystko to wpływa na poczucie podmiotowości u uczniów.

Istotną cechą szkół integracyjnych jest tworzenie odpowiednich warunków fizycznych, jak i klimatu sprzyjającego obcowaniu ze sobą dzieci o różnym wyglądzie i sprawnościach psychofizycznych. Jednak według najnowszych poglądów na temat wspomagania rozwoju dzieci podkreśla się, iż edukacja będzie efektywna i skuteczna wtedy, gdy będzie zorientowana na różnice między dziećmi. Oznacza to, że działania pedagogiczne nie powinny zmierzać w kierunku wyrównywania stanu wiadomości i umiejętności dzieci do jednego poziomu. W ramach tak rozumianej edukacji równoważne są dwa podejścia. Pierwsze polega na umożliwianiu przejawiania przez dzieci inicjatywy, własnej aktywności, podejmowania przez nie coraz trudniejszych zadań wtedy, gdy dysponują one możliwościami. Drugie wyraża się we wspomaganiu „budowania rusztowania”, które polega na zapewnieniu dziecku wsparcia podczas realizacji zadania, gdy ma ono ograniczone kompetencje działania, brakuje mu motywacji do działania, doświadczenia i inicjatywy⁴⁶. Uczeń, jako podmiot, ma świadomość, że ma prawo do błędów, samorealizacji, inicjatywy, zadawania pytań, samodzielnego wykonywania czynności i poszukiwania sposobów rozwiązań, indywidualności, odrębności czy niepowtarzalności. Większość sytuacji życiowych traktuje, jako sytuacje zadaniowe, które musi roz-

⁴² A. Florek, *Integracja dzieci sprawnych i niepełnosprawnych*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 2, s. 22.

⁴³ T. Przybyszewski, M. Gajda, *Są różne szkoły...*, s. 35.

⁴⁴ L. Jurga, *Formy kształcenia integracyjnego*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 8, s. 26.

⁴⁵ I. Borawska, *Praca z dziećmi w klasach integracyjnych*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 2, s. 20.

⁴⁶ J. Bąbka, *Nie integrować nadmiernie!...*, s. 17.

wiązać. Uczy się poprzez własne doświadczenia, a także ma silniejsze poczucie odpowiedzialności⁴⁷.

Mając wszystko powyższe na uwadze, należy pamiętać, że kształcenie integracyjne nie jest wolne od problemów i trudności. W literaturze przedmiotu podkreśla się przede wszystkim bariery tkwiące w procesie dydaktycznym tradycyjnej szkoły oraz stosowanych zabiegach organizacyjno-wychowawczych. Strategia motywowania uczniów do osiągnięć nie sprzyja kształtowaniu się pozytywnych więzi między młodzieżą pełnosprawną i niepełnosprawną. Osiągnięcia edukacyjne oceniane są zazwyczaj według standardowych wymagań, nie uwzględniając indywidualnych różnic pomiędzy uczniami, co przeczy podmiotowemu traktowaniu uczniów⁴⁸.

Dodatkowo powstaje podstawowe pytanie, czy w związku z tym, iż w klasie uczą się pełnosprawni i niepełnosprawni, to któryś z uczniów staje się podmiotem, a któryś przedmiotem? Maria Kościelska uważa, że: „integrować – znaczy dokładnie tyle, co składać w całość, ale także dopełniać”. Autorka zastanawia się czy w samej potrzebie łączenia się zawarty jest dylemat: łączyć podobne z podobnym czy łączyć różne?

Autorka zadaje więc pytanie, kogo należy integrować: ludzi sprawnych i niepełnosprawnych, czy też ogół społeczeństwa z niepełnosprawnymi. Łączyć sprawnych i niepełnosprawnych – to tworzyć jedno wspólne społeczeństwo, czyli tworzyć nowy model współżycia i współistnienia⁴⁹. Myślę, że najlepszym rozwiązaniem problemu jest takie samo podejście, jak w przypadku dwupodmiotowości odnoszącej się do wychowawcy i wychowanka. Mianowicie należy stwarzać takie sytuacje wychowawcze, w których raz podmiotem staje się uczeń niepełnosprawny, innym razem jego pełnosprawny kolega. Wówczas zarówno uczeń niepełnosprawny, jak i uczeń pełnosprawny będą mieli świadomość nie tylko swojej podmiotowości, ale również podmiotowości kolegi.

Świadomość i akceptacja niepełnosprawności

Niezależnie od rodzaju szkoły, do której uczęszcza dziecko niepełnosprawne, nabywane przez niego doświadczenia podlegają stopniowemu porządkowaniu i organizowaniu, tworząc indywidualny system poglądów odnoszących się do samego siebie. Świadomość niepełnosprawności wpływa na osobowość, a w szczególności

⁴⁷ I. Borawska, *Idea podmiotowości we współczesnej szkole*, [w:] *Podmiotowości we współczesnej edukacji...*, s. 170.

⁴⁸ A. Maciarz, *Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, Warszawa 1998, s. 32–33.

⁴⁹ M. Kościelska, *Filozofia i etyka integracji. Integracja – szansa dla wszystkich uczniów czy sposób zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży specjalnej troski?*, [w:] *Wychowanie i nauczanie...*, s. 13.

na obraz samego siebie, poczucie mniejszej wartości, jak również na samoocenę. Konsekwencją niepełnosprawności jest wystąpienie trwałych zmian osobowości. Liczne badania wskazują, że osoby niepełnosprawne od urodzenia wykazują m.in. takie cechy osobowości, jak: zwiększony poziom lęku czy zmniejszone poczucie bezpieczeństwa⁵⁰. Często jest spotykany u jednostek niepełnosprawnych brak wiary we własne siły i możliwości czy poczucie niższości⁵¹. Świadomość wartości własnej osoby kształtuje się w środowisku rodzinno-wychowawczym. To przede wszystkim środowisko, a w nim najbliższe osoby i wychowawcy, mają znaczący wpływ na rozwój obrazu siebie, samooceny i poczucia własnej wartości⁵². Ważną rolę odgrywa tutaj akceptowanie osoby niepełnosprawnej przez nauczycieli. Służy ona do przełamywania negatywnych opinii i przesądów, jakie istnieją na temat niepełnosprawności oraz ujawnianej niechęci. Niestety akceptacja dziecka niepełnosprawnego bywa często odczytywana błędnie, jako koncentracja uczucia na nim, wyrażająca się współczuciem. Tego typu podejście powoduje zazwyczaj nadmierną tolerancję w sytuacjach zadaniowych, nadmierne przywileje oraz postawę nadmiernie chroniącą⁵³. Zachowania takie wpływają niekorzystnie na kształtowanie się prawidłowej samooceny. Dla prawidłowego rozwoju potrzebna jest akceptacja ucznia niepełnosprawnego, jako osoby ludzkiej, która ma potrzeby, tak jak i inni.

Każdy chce być akceptowany bez względu na stan swojego zdrowia. Do pozytywnych sposobów wyrażania akceptacji, akcentujących podmiotowość ucznia, można zaliczyć takie czynności wychowawcze, jak:

- przydzielanie różnych zadań na równi z innymi uczniami;
- stosowanie takich samych nagród i kar;
- przyznawanie różnych znaczących ról;
- ukazywanie rówieśnikom oraz rodzicom indywidualnych zdolności, osiągnięć, pozytywnych zachowań;
- pozytywne odnośnienie się do dziecka, nawiązywanie z dzieckiem niepełnosprawnym takiej emocjonalnej więzi jak z pełnosprawnymi uczniami⁵⁴.

Kontakt z pełnosprawnymi rówieśnikami jest również związany z kształtowaniem się samooceny ucznia niepełnosprawnego. Niezwykle istotne są dla niego relacje z innymi, a wręcz najważniejsze kontakty z kolegami. Integracja niezależnie od tego, gdzie się odbywa, podnosi jakość życia osób niepełnosprawnych,

⁵⁰ J. Bielecki, *O rozwój godności osoby dziecka niepełnosprawnego*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji...*, s. 203–204.

⁵¹ J. Pańczyk, *Kształcenie pedagogów specjalnych*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań 1998, s. 104.

⁵² K.J. Zabłocki, *Kształcenie specjalne w polskiej myśli pedagogicznej*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne, jego rodzina i edukacja*, red. K.J. Zabłocki, Warszawa 1999, s. 15–16.

⁵³ A. Zamkowska, *Wybrane problemy...*, s. 61.

⁵⁴ Tamże.

kształtuje właściwy i odpowiedni stosunek zdrowych rówieśników do ich niepełnosprawnych kolegów. Dzieci uczą się: akceptacji osób przejawiających różne zachowania, a tym samym rozumienia przyczyn tych zachowań; zachowań pomocnych; zadawania sobie zróżnicowanych pytań i zadań; a także wzajemnego pocieszania oraz rozwiązywania konfliktów⁵⁵. Niestety kontakty rówieśnicze nie zawsze są pozytywne. Dzieci rozpoczynające edukację mają nierzadko już ukształtowane zdanie o osobach niepełnosprawnych, które nie zawsze jest pochlebne. Ponadto w okresie adolescencji najsilniej mogą ujawniać się wpływy pseudoautorytetu rówieśników, co w konsekwencji przekształcić się może na negatywne zachowania wyrażane w różnych, czasem w wrogich postawach wobec uczniów niepełnosprawnych. Każde dziecko wystawione na ekspozycję negatywną przeżywa traumę, która może położyć się cieniem na jego rozwoju i psychice⁵⁶. Dlatego ważne, aby stwarzać jak najwięcej sytuacji kształtujących pozytywne relacje z kolegami.

Równie ważne w kwestii samooceny jest kształcenie u uczniów niepełnosprawnych postawy asertywnej. Przy braku asertywności osoba taka może zostać wykorzystana. Na brak asertywności narażeni są uczniowie z niską samooceną i przekonaniem, że ich uczucia i racje są mniej wartościowe od potrzeb, uczuć i opinii innych osób. Dziecko niepełnosprawne, jako zależne od innych, nie ma odwagi walczyć o swoje prawa, bojąc się utracić przychyłność innych. Umiejętność bycia asertywnym pojawia się w różnych sytuacjach życiowych, jak np. sytuacji lekceważenia lub niedostrzegania potrzeb dziecka. Dlatego też umiejętność bycia asertywnym jest tak ważna u uczniów niepełnosprawnych w rozwijaniu własnej wartości i poczucia podmiotowości⁵⁷.

Zakończenie

W nowym społeczeństwie chodzi o to, żeby jednostka była samodzielna, sprawcza, proinnowacyjna, zaradna, otwarta itp. Stanowi to przeciwstawianie się tzw. pedagogice urabiania, manipulowania, czyli uprzedmiotowienia. Podmiotowość ucznia jest zatem traktowana współcześnie jako cel wychowania⁵⁸. Paradygmat edukacji podmiotowej prowadzi do poszukiwań alternatywnych rozwiązań w praktyce wychowania i kształcenia, w tym uczniów niepełnosprawnych.

Podobnie, jak w każdym oddziaływaniu wychowawczym, tak samo w przypadku podmiotowego traktowania uczniów, należy pamiętać, że wszelka przesada

⁵⁵ J. Kossewska, *Uwarunkowania postaw...*, s. 68–69.

⁵⁶ M. Karwowska, *Problemy edukacji integracyjnej w opinii kadry pedagogicznej* [w:] *Problemy edukacji integracyjnej...*, s. 157–165.

⁵⁷ J. Bielecki, *O rozwój godności...*, s. 207–208.

⁵⁸ J. Radzewicz, *Na marginesie dyskusji o podmiotowości w wychowaniu*, „Edukacja” 1991, nr 2, s. 17–26.

może okazać się niepożądana i szkodliwa. Jeśli będzie się nadmiernie chronić dziecko niepełnosprawne, nadopiekuńczość może spowodować jego bierność i „wtórne kalectwo”. Stopniowe zaś stawianie wymagań, przy odpowiednim wsparciu, gwarantuje rozwój i samodzielność, dziecko bowiem nie jest naszą własnością i to, co robimy dla jego niezależności, może mieć dla niego kluczowe znaczenie⁵⁹. Dlatego należy mieć na uwadze, aby każde działania, choćby te najlepsze, były wykonywane z należnym umiarem i rozważą, a zachowanie równowagi zaowocuje oczekiwanym rozwojem dziecka niepełnosprawnego.

⁵⁹ T. Przybyszewski, M. Gajda, *Są różne szkoły...*, s. 35.

ANNA NOWORYTA

Podmiotowość ucznia zdolnego – ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Subjectivity of gifted student – student with special educational needs

This text concerns the problem of the subjectivity of gifted students in the context of their special educational needs. In the first chapter the author examines what the literature says about subjectivity, abilities, gifted students and their special educational needs and about methods of work with such students at school and the students' environment. The author has made empirical researches. Researches, their results and conclusions there are in the second chapter. In the last part of the text some new ideas connected with the work with gifted students are described.

Keywords: subjectivity, gifted student, special educational needs

Podmiotowość ucznia zdolnego w świetle literatury

Podmiotowość

Rozważania na temat podmiotowości mają swój początek w myśli filozoficznej. W perspektywie edukacyjnej pojęcie podmiotu odnosi się do statusu człowieka, jego poznawczej i moralnej autonomii, świadomości oraz sprawstwa i odpowiedzialności. Człowiek jako podmiot posiada „zdolność do samodzielnego kierowania własnym życiem, zdolność poznawania, rozumienia i kreowania otaczającej go rzeczywistości, potencjał samodoskonalenia się i rozwoju”¹. Pojęcie podmiotu zaznacza się przede wszystkim w refleksji pedagogicznej dotyczącej celów wychowania (opisywanie ich jako osiągnięcie przez wychowanka pełni osobowej dojrzałości) oraz podmiotowego statusu osób biorących udział w procesie

¹ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. IV, Warszawa 2005, s. 452.

wychowania (uznanie ich autonomii, sprawstwa i odpowiedzialności za przebieg procesów wychowawczych).

Podmiotowe traktowanie ucznia jest warunkiem efektywności kształcenia i wychowania i daje szansę pełnego rozwoju osobowości. To podejście jest warte wykorzystania m.in. w pracy z uczniem zdolnym, gdyż uczeń taki posiada duży potencjał w zakresie swojej podmiotowej roli.

Zdolności

Rozpoczynając rozważania na temat uczniów zdolnych warto przytoczyć choćby niektóre spośród wielu sposobów definiowania zdolności. Według W. Szewczuka „zdolności to sprawnościowe atrybuty jednostki, decydujące o poziomie i jakości jej osiągnięć w wykonywaniu określonych działań”².

Według Z. Pietrasińskiego zdolności to różnice indywidualne, które sprawiają, że przy danym zasobie wiedzy i sprawności oraz w takich samych warunkach zewnętrznych i przy równej motywacji niektóre osoby uczą się szybciej nowych rzeczy niż pozostali³.

W. Okoń uważa, że zdolność przejawia się w łatwości, szybkości i niezawodności potwierdzenia i przetwarzania informacji, w umiejętności podejmowania decyzji oraz w skutecznym, samodzielnym i twórczym działaniu⁴.

Istnieją cztery warianty „warunków wewnętrznych”, decydujących o poziomie osiągnięć jednostki. Według pierwszego istnieje tylko jedna zdolność ogólna, za którą w różnych okresach uważano intelekt, inteligencję czy zdolność uczenia się. Drugi wariant wskazuje na istnienie wielu równorzędnych zdolności ogólnych, których współdziałanie wyznacza osiągnięcie sukcesu w działaniu. Wariant trzeci pokazuje zależność osiągnięć jednostki od jednej zdolności ogólnej (inteligencji) i od różnych zdolności specjalnych. Natomiast wariant czwarty mówi o istnieniu wielu zdolności ogólnych i wielu zdolności specjalnych, które łącznie wyznaczają osiągnięcia człowieka w działaniu.

W. Szewczuk wyróżnia pięć ogólnych zdolności: spostrzegawczość, inteligencja, wyuczalność, emotywność i zręczność. Działalność ludzka jest ukierunkowana na realizację określonych zadań, które wyznaczają jej treść. Tu pojawia się pojęcie zdolności specjalnych, zwanych też uzdolnieniami, które są „zespołem warunków wewnętrznych jednostki umożliwiających jej wykonywanie określonej, ukierunkowanej treściowo działalności”⁵. Stąd też uzdolnień jest tyle, ile jest rodzajów działalności⁶.

² *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 1106.

³ Por. M. Partyka, *Zdolni – utalentowani – twórcy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*, Warszawa 1999, s. 9.

⁴ Tamże.

⁵ *Encyklopedia psychologii...*, s. 1108.

⁶ W niniejszym tekście pojęcie „uczeń zdolny” odnosi się do uczniów posiadających zdolności lub uzdolnienia.

Mając na uwadze podmiotowość człowieka nie można zapominać o jego zdolnościach. Podmiotowość wyrasta z ludzkiej indywidualności i oznacza prawo człowieka do bycia sobą zgodnie ze swoją osobowością, doświadczeniami, a ponadto właśnie ze zdolnościami⁷.

Uczeń zdolny

Zdolności człowieka mają dużą szansę zostać dostrzeżone i rozwijane w okresie szkolnym, kiedy dziecko ma wiele okazji do ich ujawnienia, i gdy znajdują się wokół niego osoby zdolne dostrzec tkwiący w dziecku potencjał. Aby ten potencjał nie został zmarnowany, potrzebne jest podmiotowe podejście do ucznia, pozwalające na jego wszechstronny rozwój, w tym na rozwój jego zdolności.

W literaturze znajduje się wiele podziałów dotyczących uczniów zdolnych. Według typologii autorstwa J.L. French możemy wyróżnić uczniów uzdolnionych intelektualnie, uczniów zdolnych do nauki szkolnej mających też ogólne lub kierunkowe uzdolnienia intelektualne, uczniów z ukrytymi talentami, które ujawniają się w specyficznych warunkach oraz uczniów o dużym potencjale twórczym z pewnym poziomem inteligencji (IQ powyżej 115) i rodzajem zdolności specjalnych⁸.

Podobnego rozróżnienia dokonuje D. Nakoneczna. Wyróżnia ona 5 grup uczniów zdolnych: 1) uczniowie o wysokich zdolnościach intelektualnych, którzy odznaczają się równie wysokimi osiągnięciami w zakresie większości przedmiotów szkolnych; 2) uczniowie o dość dużych uzdolnieniach intelektualnych, którzy osiągają wysokie wyniki w zakresie niektórych – wybranych przedmiotów kształcenia; 3) uczniowie, którzy nie są ponadprzeciętnie zdolni, a dobre wyniki w nauce zawdzięczają głównie własnej pracowitości oraz opiece ze strony środowiska społecznego; 4) uczniowie o dużych zdolnościach intelektualnych, którzy nie osiągają zadowalająco wysokich wyników w nauce; 5) uczniowie z ukrytymi talentami, które zostają ujawnione nie za pomocą testów, lecz na skutek działania silnych bodźców mobilizujących do pracy oraz w wyniku zapewnienia uczniom odpowiednich warunków do tworzenia⁹.

T. Lewowicki dokonał z kolei charakterystyki uczniów zdolnych, jako tych, którzy uczą się szybciej i łatwiej niż pozostali uczniowie, opanowują szerszy zakres materiału, potrafią opanować treści o wysokim poziomie trudności, wyróżniają się oryginalnością i twórczym podejściem do zagadnień i problemów¹⁰.

⁷ Por. M. Chmielnicka, *Uczeń jako podmiot wychowania i nauczania*, <http://www.psp5.pionki.pl/tsecret/podmiot/podmiot.html> [data odczytu: 18.05.2011].

⁸ Por. *Encyklopedia psychologii...*, s. 889.

⁹ Por. D. Nakoneczna, *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*, Warszawa 1980, s. 30.

¹⁰ Por. T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980, s. 53–54.

Zgodnie z teorią inteligencji wielorakich H. Gardnera wyróżniamy uczniów posiadających inteligencję językową, muzyczną, matematyczno-logiczną, przestrzenną, kinestetyczną, intrapersonalną i interpersonalną. Powyższe rozróżnienia pokazują, że podmiotowość ucznia zdolnego przybiera różne postacie. Każdy uczeń zdolny jest inny i każdy wymaga innego podejścia.

Uczniowie zdolni jako kategoria uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Uczniowie zdolni wymagają specjalnego podejścia, podejścia podmiotowego, uwzględniającego ich zdolności i wszelkie konsekwencje posiadania tych zdolności. Jest to podejście pozwalające na zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych¹¹ uczniów zdolnych.

Mówiąc o specjalnych potrzebach edukacyjnych do niedawna stosowaliśmy to pojęcie ograniczając się do potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, zaburzeniami parcjalnymi i zaburzeniami w zachowaniu. Dzisiaj jest to również kluczowe pojęcie w rozważaniach nad systemem i procesem kształcenia uczniów z ponadprzeciętnymi zdolnościami. Oni też mają specjalne potrzeby edukacyjne, które powinny być zaspokajane dzięki rozwiązaniom tworzonym przez system oświaty. Do potrzeb tych należą potrzeby poznawcze, emocjonalne, społeczne, motywacyjne oraz potrzeby związane z rozwojem aktywności twórczej uczniów.

W sferze poznawczej uczniów zdolnych charakteryzuje m.in. ciekawość i aktywność poznawcza, dokładność, dociekliwość, umiejętność zadawania pytań, wielość zainteresowań, otwartość na to, co nowe, samodzielność w zdobywaniu wiedzy. W sferze emocjonalno-społecznej cechą ucznia zdolnego może być otwartość i wrażliwość na potrzeby innych osób, obowiązkowość, odpowiedzialność, skupienie się na własnych zadaniach kosztem ograniczenia aktywności społecznej, introwersja, krytyczne nastawienie do procesu edukacyjnego, wytrwałość, bezkompromisowość, preferowanie towarzystwa dorosłych. Jeśli chodzi o motywację, to uczeń zdolny kieruje się zazwyczaj motywacją wewnętrzną. Ponadto ma on żywą wyobraźnię, wytwarza oryginalne pomysły, dokonuje nietypowych skojarzeń i ma potrzebę ekspresji w różnych formach.

Zdolne dzieci często przejawiają negatywne zachowania, które wynikają z ich nadwrażliwości psychomotorycznej, intelektualnej bądź emocjonalnej i również z tymi problemami wiąże się wiele specjalnych potrzeb tej grupy uczniów.

¹¹ Pojęcie to pojawiło się w 1978 r. w Wielkiej Brytanii w Warnock Report i zostało upowszechnione w Deklaracji z Salamanki opublikowanej przez UNESCO w 1994 r. Polska, jako kraj członkowski, zobowiązana jest do respektowania postanowień zawartych w powyższej deklaracji. Zapewniają one uczniom prawo do uzyskania w szkole opieki i pomocy z uwzględnieniem indywidualnych możliwości oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych. Rozpoznawane są cztery główne dziedziny specjalnych potrzeb edukacyjnych: 1) komunikacja i kontakty międzyludzkie, 2) procesy myślowe i przyswajanie informacji, 3) zachowanie, emocje i rozwój społeczny, 4) rozwój zmysłów i/lub rozwój fizyczny.

Aby specjalne potrzeby edukacyjne ucznia zdolnego zostały zaspokojone, należy w pracy dydaktyczno-wychowawczej uwzględnić wszystkie jego cechy. A że każdy uczeń zdolny jest inny, różne są też potrzeby każdego z nich, a co za tym idzie, różne sposoby ich zaspokajania. Zaspokojenie potrzeb edukacyjnych jest niezwykle istotnym warunkiem rozwoju. Jeśli nie zostanie spełniony, będzie to skutkowało niemożnością zaspokajania wyższych potrzeb¹², w tym potrzeby samorealizacji wiążącej się z podmiotowością ucznia.

Praca z uczniem zdolnym

Podmiotowość ucznia zdolnego powinna być uwzględniana na każdym etapie pracy dydaktyczno-wychowawczej: od wstępnej diagnozy do końcowej ewaluacji. Zadaniem nauczyciela jest rozwijanie zdolności każdego ucznia, bez względu na ich poziom oraz rozpoznawanie uczniów, którzy posiadają szczególne uzdolnienia, identyfikowanie ich specjalnych potrzeb edukacyjnych, zaspokajanie tych potrzeb oraz dbanie o rozwój uczniów¹³. W Polsce nie ma obowiązku selekcjonowania uczniów zdolnych. Rozpoznawanie zdolności uczniów uczęszczających do polskich szkół odbywa się zazwyczaj w sposób nieformalny i tylko w niektórych przypadkach dokonuje się pełnej diagnozy. A diagnoza taka wydaje się bardzo istotna, gdyż zwraca się w niej uwagę na wiele cech podmiotowych ucznia zdolnego, które mogą zostać pominięte w trakcie powierzchownego rozpoznania zdolności.

Opinie sporządzane przez specjalistów diagnozujących zdolności zawierają informacje na temat możliwości rozwojowych ucznia, jego potencjału, zalecenia dotyczące rozwijania mocnych stron i możliwych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów zdolnych. Ponadto określa się poziom rozwoju intelektualnego, poziom rozwoju funkcji poznawczych, cechy funkcjonowania ucznia zdolnego, opis jego zainteresowań, planów i osiągnięć. Czasami bada się również predyspozycje, postawę twórczą, motywację, pamięć, uwagę, inteligencję emocjonalną, samoocenę, funkcjonowanie społeczne, styl uczenia się oraz aspekty związane z konkretnymi uzdolnieniami.

Na podstawie takiej diagnozy można planować i realizować działania, mające na celu zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych zarówno w szkole, jak i w ramach dodatkowych zajęć pozaszkolnych.

W literaturze znajdujemy informacje o wielu możliwościach pracy z uczniem zdolnym w szkole, jak i poza nią. Być może nie wszystkie pomysły są możliwe do zrealizowania w każdej szkole, ale na pewno warto znaleźć wśród nich i spróbować wdrożyć te rozwiązania, które odpowiadałyby specjalnym potrzebom edukacyjnym uczniów zdolnych, którzy uczą się w danej placówce. Obecnie w edukacji

¹² O czym mówi teoria Masłowa.

¹³ Por. M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba, *Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, Warszawa 2010.

uczniów zdolnych wykorzystywane są najczęściej różnorodne formy nauczania zindywidualizowanego. Należą do nich szkoły dla uczniów zdolnych, klasy uczniów wyselekcjonowanych ze względu na zdolności i osiągnięcia, grupy uczniów w klasie, którzy realizują poszerzone programy edukacyjne, wcześniejsze promocje prowadzące do przyspieszonego toku nauczania, nauczanie indywidualne w systemie jednoosobowej klasy oraz nauczanie zindywidualizowane w ramach wybranych przedmiotów związane z uzdolnieniami ucznia i jego zainteresowaniami¹⁴.

Najbardziej kontrowersyjnym rozwiązaniem wydaje się nauczanie indywidualne, gdyż odbywa się poza naturalnym środowiskiem rówieśniczym dziecka. Uczeń zdolny ma w tym przypadku zaoferowaną intensywną naukę z perspektywą śródrocznej promocji. Jednak stymulowana jest wtedy wyłącznie jego sfera intelektualna i w związku z tym następuje zakłócenie rozwoju z powodu dysharmonii między sferą umysłową, społeczną i emocjonalną. Grozi to pojawieniem się emocjonalnego niedostosowania i trudności w kontaktach międzyludzkich.

Aby uchronić dziecko przed takimi problemami, tworzy się klasy dla uczniów uzdolnionych. Są to zazwyczaj kilkusobowe klasy, w których uczniowie mają indywidualną opiekę nauczycieli oraz intensywny i poszerzony program nauczania. Ale intensywna praca w szkole, ciągła kontrola ze strony nauczycieli i konieczność wielogodzinnej pracy w domu w ramach poszerzonych programów sprawia, że uczniowie pracują ponad siły, a ich osiągnięcia nie są wymierne.

Mniej zagrożeń niesie ze sobą zindywidualizowane nauczanie ucznia lub grupy uczniów, które odbywa się w naturalnym środowisku klasy szkolnej. Jego celem jest poprawienie wyników uczenia się dzięki wykorzystaniu indywidualnych właściwości ucznia i zwiększaniu jego możliwości¹⁵. W przypadku tej grupy uczniów można przeprowadzić indywidualizację treści merytorycznych, ponieważ przyswajają oni większą ilość wiedzy przedmiotowej czy indywidualizację metodyczną polegającą na wykonywaniu zadania przy pomocy innej metody niż ta, którą posługują się pozostali koledzy (np. metody problemowej).

Jako sposoby wzbogacania treści kształcenia wymienia się m.in. przygotowanie specjalnych programów dla uczniów bardzo zdolnych, różnicowanie planów i programów kształcenia poprzez wyodrębnienie dwóch grup przedmiotów: kursów obowiązkowych i kursów fakultatywnych stwarzających szanse rozwijania zdolności uczniów. Ponadto indywidualizacja może dotyczyć czasu wykonania danego ćwiczenia oraz sposobu jego wykonania, gdy uwzględnia się odpowiednio dobrane środki dydaktyczne.

T. Lewowicki jako przykład przyspieszania nauki szkolnej wymienia wcześniejsze podejmowanie nauki w szkole, które polega na przyjmowaniu do szkoły

¹⁴ Por. G. Poraj, *Model indywidualnej opieki nad dzieckiem uzdolnionym – perspektywy i zagrożenia*, [w:] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Warszawa 2000, s. 63–66.

¹⁵ Por. K. Kruszewski, *Uczniowie zdolni*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2007.

dzieci, które nie osiągnęły jeszcze wieku obowiązku szkolnego, a wykazują już poziom rozwoju pozwalający sądzić o ich pełnej dojrzałości szkolnej. Autor wskazuje też na szybsze opanowywanie materiału nauczania dzięki funkcjonowaniu klas „półrocznych” (semestralnych), wprowadzeniu „wydłużonego” roku szkolnego (wówczas w czasie roku szkolnego i wakacji uczeń realizuje program przeznaczony na dwa lata), podwójnej promocji oraz uczeniu się zgodnie z indywidualnym tempem¹⁶. Przyspieszenie procesu uczenia się uczniów zdolnych może odbywać się w zakresie wszystkich bądź większości zdolności ogólnych i kierunkowych, albo tylko w zakresie niektórych zdolności kierunkowych. Mówimy wówczas o przyspieszaniu „całościowym” i „częściowym” i adekwatnie do tego dobieramy sposoby pracy z uczniem zdolnym¹⁷. Możliwa jest też indywidualizacja „celowa”, gdy uczniowie zdolni realizują bardziej złożone i trudniejsze cele¹⁸.

Na rozwój osobowości uczniów, w tym szczególnie na rozwój zdolności, wpływa możliwość szybszego uczenia się, możliwość poznawania rozszerzonego zakresu wiedzy oraz stopień trudności poznawanej wiedzy. Naprzeciw wymaganiom związanym z tą prawidłowością wychodzi kształcenie wielopoziomowe, które może być realizowane w różnych wariantach, np.: grupowanie uczniów w klasach o różnym poziomie nauczania, tworzenie kilku poziomów grup w ramach jednej klasy lub w obrębie nauczania poszczególnych przedmiotów, dostosowywanie treści kształcenia do możliwości każdego ucznia z wykorzystaniem komputerów programujących proces kształcenia¹⁹. Wszystko dokonuje się w kontekście społecznym, w grupie odniesienia, gdzie dziecko uczy się współżycia i współdziałania z innymi.

Aby jednak zapobiec koncentracji nauczyciela na uczniu zdolnym kosztem pozostałych bądź też ignorowaniu ucznia zdolnego na rzecz reszty klasy, konieczne jest przygotowanie kadry pedagogicznej do pracy ze zróżnicowanym zespołem klasowym. W pracy z uczniem zdolnym należy przede wszystkim uwzględnić różne formy samokształcenia. Jest to szczególnie ważne ze względu na podmiotową rolę ucznia.

Istotna jest pomoc nauczyciela w kompletowaniu materiałów i dobraniu odpowiedniej lektury do samokształcenia – by była ona trudniejsza niż wymagania programowe klasy, do której uczęszcza uczeń, ale by nie przekraczała możliwości percepcyjnych ucznia. Nauczyciel może też zachęcać do śledzenia i uczestnictwa w bieżącym życiu kulturalnym. Należy zachęcać dzieci i młodzież do samodzielnej nauki oraz podtrzymywać wysoki poziom motywacji wewnętrznej wskazując im przydatność wiedzy i przygotowując do właściwego posługiwania się wiedzą teoretyczną w różnych sytuacjach problemowych. Należy też zwrócić uwagę na

¹⁶ Tamże, s. 66–70.

¹⁷ Tamże, s. 70–71.

¹⁸ Por. M. Marzec, *Uczeń zdolny... niespecjalnej troski*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 1.

¹⁹ Por. T. Lewowicki, *Kształcenie...*, s. 114–118.

rozwój twórczości, któremu sprzyja akceptowanie nietypowych, niestandardowych propozycji rozwiązań, poważne traktowanie uczniowskich pytań i nagradzanie odważnego prezentowania sądów.

Istnieje też wiele pozalekcyjnych i pozaszkolnych sposobów zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych. Na organizację procesu pozalekcyjnego, optymalizującego kształcenie uczniów zdolnych zwracają uwagę m.in. szkoły stowarzyszone w Towarzystwie Szkół Twórczych (TST) i Stowarzyszeniu Szkół Aktywnych (SSA). Działalność w tym zakresie polega m.in. na stwarzaniu warunków dla uczestnictwa uczniów w kołach zainteresowań o charakterze poznawczym i artystycznym. Uczniowie mają możliwość korzystania z indywidualnej pomocy w przygotowaniu się do olimpiad przedmiotowych i konkursów. Umożliwia się tu uczniowi wybór nauczyciela jako merytorycznego konsultanta, organizatora ćwiczeń i prac badawczych.

Organizacja wspierania uczniów zdolnych polega ponadto na umożliwieniu laureatom olimpiad przedmiotowych i konkursów łączenia nauki w szkole podstawowej i średniej lub w liceum i w wyższej uczelni według indywidualnego toku studiów. Poza tym kładzie się nacisk na wzmacnianie w uczniach poczucia własnej wartości, poprzez powierzanie im opieki nad kolegą równie uzdolnionym z klasy niższej czy prowadzenia zajęć dydaktycznych w Klubach Promocji Talentów i Klubach Opieki Pozalekcyjnej. Uczniowie mogą też łączyć naukę szkolną z zajęciami edukacyjnymi, organizowanymi przez pozaszkolne instytucje i stowarzyszenia²⁰.

Do działań mających na celu zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych należy zamieszczanie prac uczniów w gablotach, gazetkach itp., organizowanie spotkań z wybitnymi ludźmi, wycieczek do muzeów i na wystawy, włączenie zdolnych uczniów w wolontariat na rzecz słabszych kolegów lub uczynienie z nich asystentów nauczycieli, by wspólnie z nimi prowadzili lekcje, organizowali konkursy czy redagowali gazetki.

Również zajęcia pozaszkolne mają wpływ na trwałość oddziaływania wychowawczego i kształtowanie się trwałych zainteresowań ucznia zdolnego. To one powinny zapewnić możliwość różnorodnej ekspresji, stworzyć warunki dla praktycznego urzeczywistnienia zdolności i umiejętności. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez H. Gąsiora, zajęcia te mają istotny wpływ na preorientację zawodową młodzieży. Pozwalają rozwijać i nadawać kierunek zainteresowaniom zawodowym uczniów, a tym samym ułatwić im wybór zawodu²¹. Dzięki tego typu zajęciom uczeń realizuje swoją podmiotową rolę zdobywając zdolność do samodzielnego kierowania swoim życiem.

²⁰ Por. M. Partyka, *Zdolni...*, s. 86.

²¹ Por. H. Gąsior, *Rozwijanie zdolności i zainteresowań uczniów wybitnie uzdolnionych*, [w:] *Praca z uczniem zdolnym w zintegrowanym systemie wychowawczym*, red. H. Gąsior, Katowice 1974, s. 97–100.

Działalność międzyszkolną i środowiskową na rzecz uczniów zdolnych prowadzi m.in. TST i SSA. W jej zakresie organizowane są śródszkolne i wakacyjne obozy naukowe, wewnętrzne olimpiady przedmiotowe i konkursy, festiwale teatralne, spotkania poetów itp. Stworzono również fundusz nagród i wyróżnień za wyniki w pracy nad rozwojem własnych uzdolnień i zainteresowań, przeznaczony co roku dla uczniów, nauczycieli oraz społecznych i samorządowych decydentów oświatowych, którzy wspierają ponadprzeciętnie zdolnych²².

Wśród metod i form pracy z uczniami zdolnymi na uwagę zasługują koła międzyszkolne organizowane przez towarzystwa naukowe i wyższe uczelnie. Koła te prowadzone są przez ludzi nauki, prawdziwych twórców i pozwalają ich uczestnikom śledzić kierunki rozwoju poszczególnych dyscyplin, zapoznać się z aktualnym ujęciem interesujących ich zagadnień, z metodologią pracy badawczej itd. Taka autentyczność spotkań ma ponadto duże walory wychowawcze.

Różne formy pomocy dla dzieci i młodzieży zdolnej, ich rodziców i nauczycieli oferują poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Pracownicy poradni udzielają pomocy o charakterze doraźnym, czyli m.in. porad, konsultacji, pomocy diagnostycznej, a także pomocy o charakterze stałym poprzez punkty konsultacyjne czy poradnie specjalistyczne dla dzieci zdolnych. Do zadań takich punktów konsultacyjnych należy czuwanie nad harmonijnym rozwojem umysłowym, emocjonalnym i społecznym dzieci zdolnych. Specjaliści prowadzą treningi twórczego myślenia, treningi interpersonalne i uwrażliwiające dla uczniów oraz warsztaty edukacyjne dla rodziców i nauczycieli.

Interesującą opcją jest zaangażowanie w program mentorski w danym środowisku. Celem programów mentorskich jest rozwijanie i pielęgnowanie talentów uczniów, których potrzeby i możliwości nie są w wystarczający sposób zaspokajane i wykorzystywane przez szkołę. W ramach takiego systemu ustala się formy współpracy między utalentowanym uczniem a osobą, która posiada odpowiednią wiedzę i umiejętności (niekoniecznie wykształcenie nauczycielskie) i która będzie mogła poprowadzić z nim indywidualne zajęcia. Odbywają się one w domu ucznia lub innym miejscu poza godzinami lekcyjnymi. Mentor jest mistrzem, z którym uczeń dzieli zainteresowania i pasję. Koordynowaniem działań, łącznością ze społeczeństwem, szukaniem mentorów może zajmować się lokalna organizacja albo szkoła, która dba też o kontrolę i ocenę takiego indywidualnego nauczania²³.

W pracy z uczniem zdolnym warto wykorzystywać nowe strategie kształcenia, które odpowiednio dobrane do potrzeb ucznia pomogą rozwijać jego zdolności.

Dla podkreślenia uczniowskiej podmiotowości prowadzone są badania dotyczące indywidualnych preferencji uczniów, na podstawie których powstaje neuropedagogika. Jej celem jest rozwiązywanie problemów pedagogicznych z wykorzy-

²² Por. M. Partyka, *Zdolni...*, s. 86.

²³ Por. G. Lewis, *Jak wychowywać utalentowane dziecko*, Poznań 1998, s. 117–118.

staniem wiedzy o indywidualnych możliwościach organizacji mózgu i wyższych funkcji psychicznych. Ważne miejsce zajmują tu teorie neurolingwistycznego programowania (NLP) Richarda Bandlera i Johna Grindera, inteligencji wielorakich Howarda Gardnera i kinezylogii edukacyjnej Paula Dennisona²⁴.

Pierwsza z nich mówi o niepełności naszego obrazu świata. Według niej, ludzie dzielą się na wzrokowców, słuchowców i kinestetyków (niektórzy badacze rozróżniają więcej modeli – np. dotykowców), a każdy człowiek posiada wewnętrzną mapę świata ukształtowaną przede wszystkim przez kulturę, środowisko dorastania oraz swoje wewnętrzne przekonania. W wyniku różnych sytuacji tworzymy metaprogramy (poziomy umysłowego programowania, czyli wpływanie na własne myśli), które odgrywają decydującą rolę w sposobie porządkowania i ustosunkowania się do naszych doświadczeń²⁵.

Sposób, w jaki nauczyciel przekazuje informacje i sposób, w jaki uczeń je odbiera, muszą być zbieżne. Dlatego najkorzystniejsza sytuacja ma miejsce wówczas, gdy nauczyciel i uczeń używają tych samych kanałów sensorycznych, gdyż wtedy nie jest konieczne przekładanie sposobu nauczania na sposób uczenia się. Zgodnie z założeniami NLP, ruchy gałek ocznych są naturalnymi wskaźnikami, które pozwalają ustalić nauczycielowi główny kanał odbioru bodźców i skierować materiał właśnie do tego kanału ucznia. Dla ucznia wzrokowca sposób podania materiału powinien uwzględniać aspekty wizualne: kolor, kształt, rozmiar, układ w przestrzeni itp. Dla słuchowca prezentacja powinna uwzględniać np. zmiany tempa i siły głosu, a dla kinestetyka materiał powinien być podany w sposób żywy, z dużą ilością gestów.

Aby skorygować zakłócenia w przekazywaniu informacji ważne jest nauczanie bezpośrednie, które powinno występować na każdej lekcji po nauczaniu całościowym, multisensorycznym. Kontakt z drugim człowiekiem można nawiązać tylko wówczas, gdy uda nam się z nim spotkać w jego „modelu świata”²⁶.

Teoria Howarda Gardnera jest wieloaspektowym spojrzeniem na zdolności człowieka. Autor wyróżniając 7 inteligencji mówi o możliwości ich rozwijania, co kładzie kres spojrzeniu na inteligencję jako na wrodzone IQ, które badano przy pomocy testów preferujących inteligencję logiczną i przestrzenną lub językową²⁷. Teoria wielu inteligencji dała podstawy do utworzenia lub zreorganizowania kilku szkół. Chociaż wykorzystują one teorię w różny sposób, wszystkie mają na celu pomóc dzieciom, aby mogły uczyć się i rozwijać, korzystając z szerokiego spek-

²⁴ Por. K. Wojewodzik, *Neuropedagogika – przyszłość nauczania*, „Psychologia w Szkole” 2007, nr 2.

²⁵ Tamże.

²⁶ J. Michalik-Surówka, *Rozważania nad procesem porozumiewania się nauczyciela z uczniami na podstawie koncepcji NLP*, [w:] *Komunikacja – Dialog – Edukacja*, red. W. Kojs, R. Mrózek, Cieszyń 1998, s. 79–88.

²⁷ Por. H. Gardner, *Inteligencje wielorakie*, Poznań 2002.

trum inteligencji. Autor nalegał na stworzenie takiego systemu oceniania uczniów, który nie faworyzowałby żadnej inteligencji. Uczniowie mogliby przejawiać różne zdolności przy użyciu odpowiednich narzędzi i w odpowiednim kontekście.

Współpracownicy Gardnera wymyślili np. ćwiczenia umiejętności przestrzennych poprzez składanie w sali lekcyjnej różnych urządzeń oraz sposób wykazywania się zdolnościami interpersonalnymi przy użyciu modelu klasy z miniaturowymi postaciami kolegów i koleżanek. Odbывałoby się to w trakcie realizacji zwykłego programu nauczania i byłoby podstawą oceniania zdolności małych dzieci²⁸.

Twórca teorii kinezylogii edukacyjnej udowodnił, że specyficzny zestaw ruchów i ćwiczeń pozwala rozwijać określone partie mózgu, które odpowiadają za zdolności intelektualne. Podobne wnioski płynęły z badań dotyczących procesów sensomotorycznych prowadzonych przez Halinę Spionek. Uczenie się jest bowiem procesem angażującym wszystkie zmysły człowieka.

Wyprowadzając wnioski z powyższych teorii należy zmieniać naukę w taki sposób, by była procesem polisensorycznym, wielointeligentnym, powiązaniem z doświadczeniem i ruchem²⁹.

Podmiotowość ucznia zdolnego – badania własne

O podmiotowej roli ucznia zdolnego można dowiedzieć się z licznych badań dotyczących tej problematyki. Ja również podjęłam się realizacji takich badań. Ich celem było poznanie, jak specjalne potrzeby edukacyjne badanych uczniów zdolnych są zaspokajane przez osoby z ich otoczenia, zwłaszcza w środowisku szkolnym. Cel ten udało się osiągnąć dzięki zastosowaniu metody badawczej, jaką był wywiad pogłębiony. Na podstawie wyników tych badań można sformułować wnioski dotyczące podmiotowości ucznia zdolnego.

Tak, jak różne są charakterystyki ucznia zdolnego znajdujące się w literaturze przedmiotu, tak i różnie postrzegają uczniów zdolnych badani uczniowie, nauczyciele i pedagodzy. Zwracają oni uwagę nie tylko na osoby ujawniające i rozwijające swoje zdolności, ale też na uczniów o potencjalnych zdolnościach.

W szkołach będących terenem badań nie ma przyjętego jednego kryterium diagnozowania uczniów zdolnych. Jedni pedagodzy zdają się w tej kwestii na wyniki testów, inni – i tych jest więcej – opierają diagnozę na obserwacji, rozmowach, analizie dokumentów dotyczących ucznia zdolnego. Większość zwraca uwagę przede wszystkim na osiągnięcia szkolne uczniów, co w pewnym stopniu może ograniczać dostrzeżenie zdolności niezwiązanych z nauką szkolną, takich, jak choćby zdolności związane z inteligencją społeczną czy emocjonalną.

²⁸ Por. H. Gardner, M.L. Kornhaber, W.K. Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Warszawa 2001, s. 156–162.

²⁹ Por. K. Wojewodzik, *Neuropedagogika...*

Wszyscy badani nauczyciele uważają, że to właśnie oni wraz z innymi pracownikami szkoły są odpowiedzialni za zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych. Wśród podejmowanych przez nich działań mających na celu realizację tego zadania znajdują się przede wszystkim dość liczne przejawy indywidualizacji nauczania w klasie szkolnej. Spośród badanych uczniów nikt nie był natomiast objęty indywidualnym tokiem nauczania. Z jednej strony może to świadczyć o niewykorzystanych możliwościach dotyczących pracy z uczniem zdolnym, a z drugiej wybieranie przez nauczycieli innych form wspierania ucznia zdolnego pozwala na zaspokajanie wszystkich sfer jego potrzeb edukacyjnych, a nie tylko potrzeb poznawczych.

Niepokojącym zjawiskiem wydaje się liczba osób, które jako szansę dla rozwoju swoich zdolności w szkole uważają konformistyczne dostosowanie się do jej warunków i wypełnianie jedynie podstawowych obowiązków uczniowskich. Jest to dla pedagogów pole do działań profilaktycznych zmierzających do twórczego spożytkowania możliwości płynących ze zdolności tych uczniów poprzez podkreślenie podmiotowości każdego z nich.

Jeśli chodzi o ofertę szkół dotyczącą pozalekcyjnej pracy z uczniem zdolnym, to zarówno pedagodzy, jak i sami uczniowie wymieniają tu przede wszystkim liczne kółka, ale są to w głównej mierze tylko kółka przedmiotowe. Dlatego też w uczniowskich wizjach dotyczących idealnych warunków rozwoju zdolności pojawiają się takie zajęcia pozalekcyjne, które byłyby kółkami zainteresowań o tematyce adekwatnej do rzeczywistych zainteresowań i potrzeb uczniów.

Ważną formą wspierania ucznia zdolnego są indywidualne konsultacje z nauczycielami. Jednak w odniesieniu do tego tematu pojawiły się rozbieżności w wypowiedziach poszczególnych grup respondentów, co być może wynika z różnej wartości, jaką tej formie pracy przypisują członkowie poszczególnych grup. Nauczyciele i pedagodzy mówili o tym częściej, być może z tego względu, iż znają wartość indywidualnych form pracy z uczniem zdolnym, która daje im większe możliwości pomocy tym uczniom i odbywa się w bardziej komfortowych warunkach niż ma to miejsce np. w zespole klasowym. Tymczasem uczniowie mogą preferować rozwijanie swoich indywidualnych zdolności przebywając w grupie rówieśników. Od nauczyciela taka praca wymaga dużej wiedzy i umiejętności dostosowania procesu nauczania do indywidualnych potrzeb każdego z uczniów.

Badani uczniowie zdolni korzystają z różnorodnych możliwości rozwoju swoich zdolności, jakie oferują im podmioty pozaszkolne. Wszyscy starają się rozwijać swoje zdolności poza szkołą, co pokazuje, że wykorzystują swój podmiotowy potencjał samodoskonalenia się i rozwoju.

Współpraca osób z badanych środowisk szkolnych z rodzicami i innymi osobami mogącymi wspierać uczniowskie zdolności przybiera dość powierzchowne formy. Nie ma regularnych kontaktów między tymi osobami, a działania podejmowane bez wspólnych konsultacji mogą wręcz działać na niekorzyść uczniów, którzy skarżą się m.in. na przeciążenie dodatkowymi zajęciami i brak czasu. Taki

brak organizacji wskazuje na to, że w tej kwestii nie do końca uwzględnia się uczniowską podmiotowość i że czasem ważniejsze staje się realizowanie zadań poszczególnych jednostek jak najniższym kosztem.

Uczniowskie zdolności w pozytywny sposób wpływają na funkcjonowanie badanych osób w innych obszarach życia. Ale czasami skupianie się na rozwoju zdolności niesie za sobą negatywne implikacje. Ten obszar wydaje się być istotny dla pracy nauczycieli, a zwłaszcza pedagogów, o roli których uczniowie zdolni rzadko wspominali w czasie wywiadu. Pedagog powinien też zwrócić uwagę na ograniczenia w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych, na jakie wskazują sami uczniowie oraz ich nauczyciele i powinien starać się je zminimalizować.

NIK wydała w 2007 roku *Informację o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*³⁰, z której dowiadujemy się, że z zadań w tym zakresie nie wywiązywały się najważniejsze instytucje edukacyjne, począwszy od Ministerstwa Edukacji Narodowej, które nie podejmowało systemowych działań i nie zapewniało wystarczającej opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi, a skończywszy na poszczególnych placówkach oświatowych, w których odpowiednim kształceniem tych uczniów zajmowano się w sposób marginalny.

Wyniki owych badań wskazują na niewielką liczbę uczniów, którzy realizują indywidualny program lub tok nauki. W kontrolowanych szkołach nie dokonywano diagnozy uczniów, którzy mogą posiadać szczególne uzdolnienia, nie udzielano uczniom zdolnym pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a ponadto nie zajmowano się ich indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi. W takiej sytuacji podmiotowa rola uczniów zdolnych może być mocno zachwiana i zagrożona. Podejmuje się działania mające na celu poprawę tego stanu rzeczy. Przykładem jest realizacja projektu DiAMEnT.

Podmiotowość ucznia zdolnego w praktycznej działalności

Projekt DiAMEnT

Od 2008 do 2013 roku Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w partnerstwie z Wyższą Szkołą Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu realizują projekt DiAMEnT, który powstał z inicjatywy Zarządu Województwa Małopolskiego i realizowany jest w ramach Programu operacyjnego Kapitał Ludzki jako projekt innowacyjny³¹. Nazwa projektu to skrót od motta przyświecającego jego realizatorom: „dostrzec i aktywizować możliwości, energię, talenty”. Jego celem jest stworzenie systemu pracy z uczniem zdolnym w województwie małopolskim, a w szczególności wypracowanie i wdrożenie systemowych rozwią-

³⁰ *Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*, Warszawa 2007.

³¹ Por. K. Dynowska-Chmielewska, *Tworzenie systemu pracy z uczniem zdolnym w województwie małopolskim*, „Hejnał Oświatowy” 2009, nr 1/79, s. 2–5.

zań programowych i organizacyjnych służących wspieraniu rozwoju uzdolnień uczniów w zakresie kompetencji kluczowych w obszarach: twórczego myślenia (klasy 1–3 szkoły podstawowej) oraz technologii informacyjno-komunikacyjnej, języka angielskiego, przedsiębiorczości i matematyki (klasy 4–6 szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna). Ma się to przyczynić do podniesienia jakości procesu kształcenia oraz zwiększenia szans na sukces w dalszej karierze edukacyjnej i do poprawy zdolności uczniów do przyszłego zatrudnienia. Kluczowym etapem projektu będzie uruchomienie Powiatowych Ośrodków Wspierania Uczniów Zdolnych.

Najnowsze wytyczne do pracy z uczniem zdolnym

Według najnowszych wytycznych³² do zadań szkoły należeć będzie opracowywanie Kart Indywidualnych Potrzeb Ucznia oraz Planów Działań Wspierających, a następnie realizacja tych planów z uwzględnieniem celów, metod, form i środków odpowiednich dla ucznia zdolnego. Zapisy w Karcie Indywidualnych Potrzeb Ucznia wynikać będą z rozpoznania, którego dokona zespół składający się z nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem. Jeśli w odniesieniu do któregoś ucznia wykonana została diagnoza psychologiczno-pedagogiczna, to również ten dokument stanie się podstawą do sporządzenia Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia.

Następnie w oparciu o Kartę przygotowany zostanie Plan Działań Wspierających, który może dotyczyć jednej lub kilku dziedzin wymagających indywidualnych oddziaływań. Jego opracowaniem zajmują się nauczyciele prowadzący zajęcia z danym uczniem, a w dalszej kolejności zostaje on opiniowany przez zespół nauczycieli, w posiedzeniu którego mogą uczestniczyć również rodzice. W szczególnych przypadkach rodzicom ucznia można zasugerować, że korzystne dla dziecka będzie ubieganie się o indywidualny program lub tok nauczania. Wytyczne znajdujące się w wyżej wymienionych dokumentach nie mogą być sprzeczne z wymaganiami wynikającymi z podstawy programowej, powinny być dostosowane do potrzeb, możliwości i zainteresowań ucznia zdolnego.

Najważniejsze cele edukacyjne w pracy ze zdolnymi uczniami dotyczą ich wszechstronnego rozwoju, twórczości, samokształcenia, świadomego rozwijania funkcji poznawczych, systematyczności i samodzielności, samooceny, motywacji, kontaktów rówieśniczych, radzenia sobie z trudnościami, dalszego rozwijania uzdolnień. Dlatego sugeruje się, by przy opracowywaniu Planów Działań Wspierających dla uczniów zdolnych zwrócić szczególną uwagę na realizację powyższych celów.

³² Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Praktyczne wskazówki do pracy z uczniem zdolnym, sporządzone na podstawie najnowszych rozporządzeń mówią o tym, że wspierając rozwój uczniowskich zdolności warto stosować przede wszystkim metody aktywizujące, które zachęcają uczniów do dostrzegania i rozwiązywania problemów oraz do samokształcenia. Innymi cennymi grupami metod są metody pozwalające rozwijać umiejętności komunikacyjno-społeczne, metody umożliwiające ekspresję uczniów i metody ewaluacyjne. Szczególnie cenną formą pracy dla uczniów zdolnych jest praca w grupie – zarówno w grupie o jednorodnych zdolnościach, jak i różnorodnych pod tym względem. Również praca indywidualna pozwala rozwijać uczniowskie zdolności, gdy zadania dostosowane są do możliwości poszczególnych uczniów.

Uczniowie zdolni mogą wykorzystywać w nauce zarówno środki naturalne, jak i techniczne, byle były różnorodne i dzięki temu uatrakcyjniały proces nauki. Nowe rozwiązania w zakresie pracy z uczniem zdolnym mają zapewnić lepszy przepływ informacji dotyczących potrzeb uczniów pomiędzy osobami dbającymi o rozwój dziecięcych zdolności. Uczniowie nadal będą mogli korzystać z oferty pomocy, jaką mieli do dyspozycji do tej pory. Ale nauczyciele będą mieli większe możliwości w zakresie organizowania tej oferty i dostosowania jej do indywidualnych potrzeb uczniów, a przez to również do zwrócenia większej uwagi na podmiotowość uczniów zdolnych.

Podsumowując powyższe rozważania należy stwierdzić, że literatura pedagogiczna (i nie tylko pedagogiczna) zawiera bogaty teoretyczny dorobek w zakresie podmiotowej roli ucznia zdolnego. Jednak wiedza teoretyczna nie zawsze znajdowała odzwierciedlenie w praktycznej działalności. Dziś sytuacja ta powoli się zmienia. Pojawiają się pomysły, które dają szansę powiązania teorii z praktyką pedagogiczną i realizowania idei podmiotowości w odniesieniu do uczniów zdolnych.

SYLWIA KITA

Szkoła wobec aspołecznych zachowań uczniów

School and asocial behaviors of pupils

The violence is becoming the more and more considerable problem in our times for the educational system. One should regard as causes of this state of dialects above all: transformations within the scope of the magnitude of school systems, gaps within the scope of early intervention, deficiencies within the scope of managing the school and the lack of the satisfactory of participation of parents in living of the school.

Bringing the issue of asocial behaviors of pupils up one should take into account not only aggression and the violence but also the phenomenon of the so-called, both physical and psychological wave of the school violence of long-term persecution, of harassing, of harassing with threats of excluding from a peer group, or also rejecting.

The article will contain the information about causes and effects of asocial behaviors of pupils not that much, what a discussed information will stay in it about ways of creating the effective policy against the violence at school as well as presented ways of competent creating effective strategies of it's counteracting.

Keywords: dynamics of crimes, conflict with pupils, conflict with teachers, defense mechanisms, strategies of the counteraction for asocial behaviors of pupils

*Działam, poruszam się, niszczę, sprawiam
ból, wywołuję cierpienie – więc jestem...*

D. Kubacka-Jasiecka

Przestępczość nieletnich w szkole w świetle statystyk

Nieustannie dochodzą do nas informacje z telewizji, Internetu czy też z radia o incydentach przemocy szkolnej. Coraz częściej organizowane są również debaty profesorów, psychologów, socjologów i pedagogów na temat niepokojącego zja-

wiska szerzenia się agresji wśród uczniów i to nie tylko w stosunku do siebie, ale również w stosunku do nauczycieli.

Nie ulega wątpliwości, iż zjawisko przemocy w szkole stało się już problemem całego społeczeństwa, a nie tylko poszczególnych placówek oświatowych. Jeszcze kilkanaście lat temu zarówno nauczyciele, jak i media, praktycznie nie poruszały owego tematu, gdyż problem agresji praktycznie nie występował. Świadczy o tym liczba publikacji artykułów, książek, stron internetowych oraz organizowanych dla nauczycieli sympozjów, konferencji i szkoleń z zakresu patologii.

Wydaje się, iż z każdym rokiem, począwszy od lat 90. poziom agresji stale rośnie i nie zapowiada się, że będzie ulegał zmniejszeniu. Potwierdzeniem owej tezy mogą być statystyki policyjne, które bezlitośnie ujawniają skalę omawianego zjawiska. Okazuje się bowiem, że szkoły podstawowe oraz gimnazja były miejscem aż 26 197 przestępstw. Dla porównania, o ile w 2004 roku zostało popełnionych 17 275 przestępstw na terenie szkoły, o tyle już w 2009 liczba ta wzrosła do 21 040. Należy jednak zaznaczyć, iż dane te nie dotyczą kradzieży, w których wartość strat nie przekroczyła 250 zł. Jeśli wartość dokonanej kradzieży rzeczy była niższa od wspomnianej kwoty, czyn ten kwalifikuje się jako wykroczenie, a nie jako przestępstwo. Tabela 1 zawiera dane statystyczne poszczególnych kategorii przestępstw oraz ich procentowy wzrost wśród uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum.

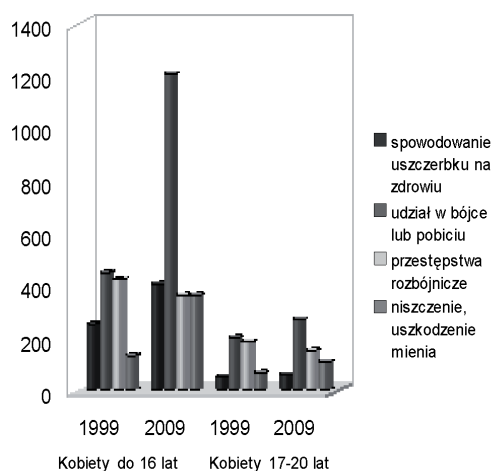
Tabela 1. Wzrost i spadek przestępstw popełnionych na terenie szkoły podstawowej i gimnazjum

| Rodzaj popełnionego przestępstwa | 2009 | 2010 | Dynamika (w %) |
|---------------------------------------------------------------|--------------|--------------|----------------------|
| Uszczerbek na zdrowiu | 2208 | 2953 | wzrost o 33,70 |
| Udział w bójce lub pobiciu | 1021 | 1307 | wzrost o 28,00 |
| Zgwałcenie | 26 | 20 | spadek o 23,1 |
| Kradzież cudzej rzeczy | 2639 | 2778 | wzrost o 5,3 |
| Włamania | 650 | 815 | wzrost o 25,4 |
| Przestępstwa rozbójnicze | 3918 | 6221 | wzrost o 58,8 |
| Przestępstwa narkotykowe | 433 | 520 | wzrost o 20,1 |
| Przestępstwa przeciwko funkcjonariuszowi publicznemu | 2223 | 2810 | wzrost o 26,4 |
| – w tym naruszenie nietykalności cielesnej | 212 | 276 | wzrost o 30,2 |
| Łącznie (także inne przestępstwa nie wymienione wyżej) | 21040 | 26197 | wzrost o 24,5 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystyczny Komendy Głównej Policji

Z danych przedstawionych w tabeli 1. wyraźnie widać dynamiczny wzrost popełnionych przestępstw przez młodzież. Dotyczy to w szczególności przestępstw rozbójniczych, uszczerbku na zdrowiu i naruszenia nietykalności cielesnej. Oznacza to, że zachowania dewiacyjne uczniów cechuje duże nasilenie agresji. Niepokojący jest również fakt, iż nastąpił wzrost zachowań agresywnych w stosunku do nauczycieli. Być może jest to spowodowane również tym, że nauczyciele poprzez wprowadzenie od 1 września 2007 roku zmian w przepisach w Karcie Nauczyciela oraz kodeksie karnym, zwyczajnie zaczęli korzystać z przyśługujących im takich samych praw, jakie są przewidziane dla funkcjonariuszy publicznych. Oznacza to, że organ prowadzący szkołę i dyrektor szkoły są obowiązani z urzędu występować w obronie nauczyciela, gdy ustalone dla nauczyciela uprawnienia zostaną naruszone. Co więcej zgodnie z art. 226 §1 kk: „kto znieważa funkcjonariusza publicznego lub osobę do pomocy mu przybraną, podczas i w związku z pełnieniem obowiązków służbowych, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do roku”. Natomiast zgodnie z art. 222 §1 kk: „kto narusza nietykalność cielesną funkcjonariusza publicznego lub osoby do pomocy mu przybranej podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 3”.

Poruszając kwestię przestępczości młodzieży na terenie szkoły należy zwrócić uwagę, iż nastąpił wzrost zachowań agresywnych ze strony dziewcząt. Na wykresie 1. przedstawiono zachowania przestępcze dziewcząt do lat 16 oraz kobiet od 17 do 20 roku życia w latach 1999–2009. Dla porównania skali popełnionych przestępstw sporządzono wykres 2, który z kolei obrazuje zachowania przestępcze chłopców do lat 16 oraz mężczyzn od 17 do 20 roku życia.



Wykres 1. Przepięstwa popełnione przez dziewczęta i kobiety

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji

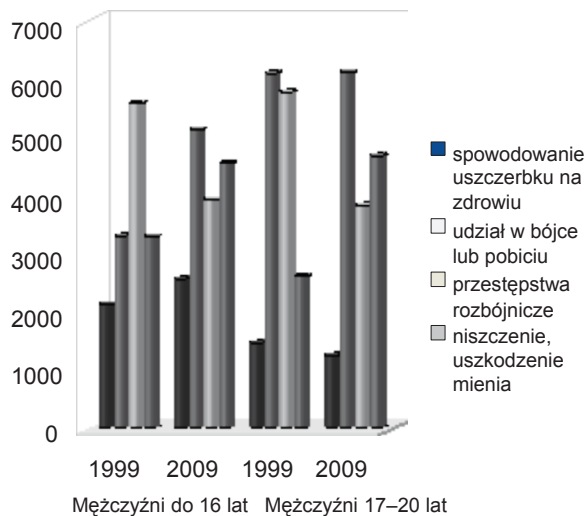
Na wykresie 1 zostały przedstawione dane liczbowe popełnionych przestępstw zarówno przez dziewczęta do 16 roku życia oraz kobiety do 20 roku na przestrzeni dziesięciu lat. Niestety dane statystyczne nie zostały podzielone na miejsce popełnionego przestępstwa. Jednak możliwe było uzyskanie całościowej wizualizacji zachowań dewiacyjnych omawianych grup płci żeńskiej. Ponadto można domniemywać, iż określone przestępstwa zostały popełnione przez 16-letnie dziewczęta, czyli są to osoby w średnim wieku szkolnym. Nie oznacza to jednak, że przestępstwa te zostały popełnione na terenie szkoły lub też innych placówek oświatowych. Przedstawione dane statystyczne wyraźnie wskazują, iż dziewczęta do 16 roku życia, w porównaniu z kobietami powyżej 17 roku życia popełniły więcej przestępstw. Co więcej, w porównaniu z rokiem 2009 każde z zachowań dewiacyjnych uległo dynamicznemu wzrostowi. Dotyczy to w szczególności takich kwalifikacji prawnych, jak spowodowanie uszczerbku na zdrowiu (wzrost z 251 do 404), udział w bójce lub pobiciu (wzrost z 448 do 1208) oraz niszczenie, uszkodzenie mienia (wzrost z 131 do 362). Należy zwrócić szczególną uwagę na bardzo duży wzrost liczby udziału dziewcząt w bójce lub pobiciu, czyli zachowań o szczególnie wysokim poziomie agresji.

Porównując zachowania przestępcze kobiet powyżej 17 roku życia, należy stwierdzić, iż ich wzrost nie jest tak dynamiczny, jak w przypadku grupy dziewcząt do 16 roku życia. Dotyczy to każdej z wyróżnionych na wykresach kwalifikacji prawnych. Można jedynie powiedzieć, iż nastąpił wzrost z 200 do 269 kobiet, które brały udział w bójce lub pobiciu. Co ciekawe, w obu badanych grupach policja odnotowała spadek udziału dziewcząt i kobiet w przestępstwach rozbójniczych. Są to zachowania określone w piśmiennictwie prawniczym jako triada rozbójnicza, do których zalicza się przestępstwa kradzieży rozbójniczej, rozboju oraz wymuszenia rozbójniczego (art. 280, 281 kk). Być może jest to spowodowane wzrostem wykrywalności owych przestępstw przez policję. Z opublikowanych danych statystycznych Komendy Głównej Policji wynika bowiem, iż począwszy od roku 1999 nastąpił procentowy wzrost wykrywalności przestępstw rozbójniczych z 52,6% do 63,8%.

Za pomocą wykresu 2 zilustrowano z kolei wzrost zachowań przestępczych wśród chłopców i mężczyzn. Adekwatnie do wykresu 1 dokonano podziału omawianej grupy na chłopców do 16 roku życia oraz mężczyzn od 17 do 20 roku życia.

Dane z wykresu 2 wskazują, iż w porównaniu z dziewczętami i kobietami do 20 roku życia popełnili zdecydowanie więcej przestępstw. Jednak i tutaj zauważa się spadek liczby popełnionych przestępstw określonych jako przestępstwa rozbójnicze (z 5570 do 3924 oraz z 5766 do 3882). W pozostałych rodzajach przestępstw uwidacznia się ich dynamiczny wzrost, a w szczególności udział w bójce lub pobiciu oraz niszczenie, uszkodzenie mienia. Warto zwrócić uwagę, iż o ile wśród grupy płci żeńskiej wraz z wiekiem nastąpił spadek liczby popełnionych przestępstw, o tyle w przypadku grupy płci męskiej owa tendencja nie

występuje. Prawdopodobnie jest to spowodowane przyjmowaniem przez kobiety nowych ról społecznych, takich jak: rola żony oraz matki.



Wykres 2. Przepięstwa popełnione przez chłopców i męzczyzn

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji

Przedstawiona analiza zachowań przestępczych młodzieży dotyczyła danych statystycznych opublikowanych przez Komendę Główną Policji. Jednak na potrzeby niniejszego artykułu wydaje się, iż jest ona niewystarczająca, aby w pełni ukazać problem zachowań społecznych. W związku z powyższym warto również odnieść się, chociażby w sposób ogólny do badaniach porównawczych w latach 1997, 2003 i 2007 na temat zachowań agresywnych uczniów.

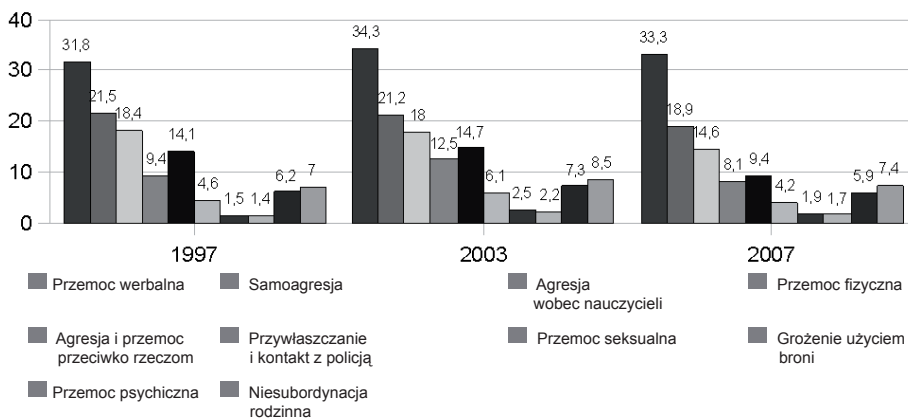
Agresja i przemoc w szkole – badania porównawcze w latach 1997, 2003, 2007¹

W październiku 2007 roku na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej (CMPPP) przeprowadziło po raz trzeci badania na temat agresji i przemocy w szkole. Badania ankietowe były również realizowane w latach 1997 i 2003, wśród uczniów i nauczycieli. W sumie udział w badaniu wzięło 2141 uczniów, w tym 1098 dziewcząt, co stanowi 51%, oraz 1043 chłopców, tj. 49%. Oczywiście jest, iż nie będą tutaj przedstawiane szczegółowe wyniki raportu, a jedynie ogólne wnioski, które mają

¹ K. Ostrowska, *Zachowania agresywne uczniów. Rozmiary, nasilenie i rodzaje zachowań agresywnych w szkole w latach 1997, 2003, 2010*, Warszawa 2007.

na celu wskazanie dynamiki zachowań agresywnych uczniów na przestrzeni dziesięciu lat.

Warto zatem rozpocząć analizę od wykresu 3, na którym przedstawiono różne formy zachowań agresywnych według kategorii czynów.



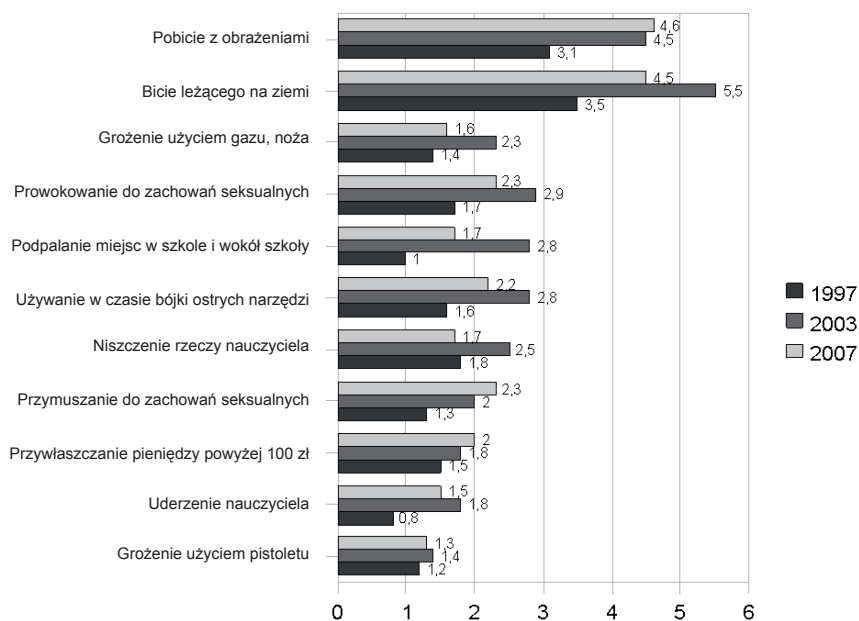
Wykres 3. Porównanie w latach 1997, 2003, 2007 form zachowań agresywnych wg kategorii czynów (dane w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z raportu CMPPP.
K. Ostrowska, *Zachowania agresywne...*, s. 79

Na wykresie 3 zostało przedstawionych dziesięć form zachowań agresywnych, począwszy od przemocy werbalnej, poprzez agresję i przemoc wobec nauczycieli, a na niesubordynacji rodzinnej kończąc. Wyraźnie widać, iż na przestrzeni omawianych lat utrzymuje się poziom zachowań agresywnych, przy czym 2007 to rok, w którym zachowania te uległy stabilizacji. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, iż bez względu na rodzaj agresji w 2007 roku nastąpił ich niewielki spadek. Jak nietrudno zauważyć, szczególnie przemoc werbalna, samoagresja oraz agresja i przemoc wobec nauczycieli stanowią największy procent wskazań badanych uczniów. Na wykresie 4 przedstawiono ciekawe zestawienie zachowań noszących znamiona naruszenia prawa.

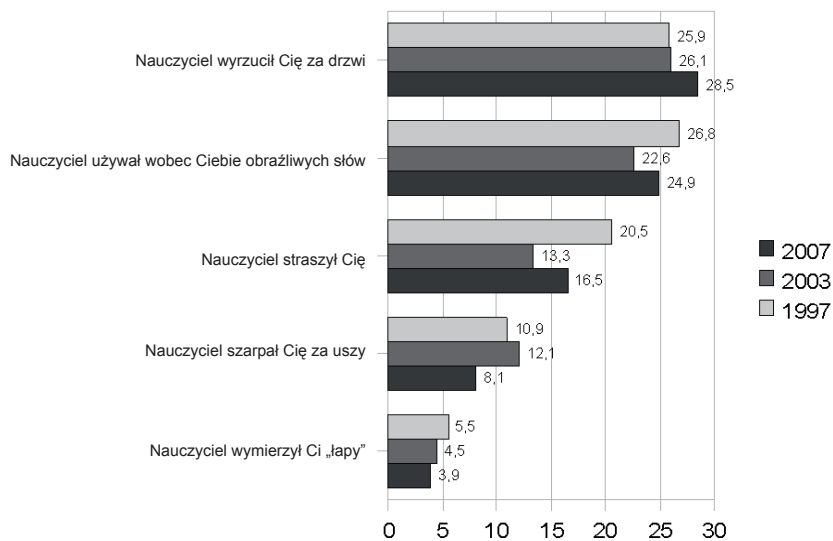
Dane z wykresu 4 pozwalają na głębszą analizę konkretnych zachowań o wysokim stopniu agresji, czyli również takich zachowań, które mają klasyfikację prawną. Z otrzymanych wyników badań okazało się, że w porównaniu z latami 90. nastąpiła niemalże eskalacja zachowań społecznych uczniów. Dotyczy to przede wszystkim pobic, prowokowania i przymuszania do zachowań seksualnych oraz naruszenie nietykalności osobistej.

Należałoby się zastanowić nad dwiema kwestiami. Po pierwsze, jakie właściwości nauczyciela mogą stanowić źródło uczniowskiej niechęci, a po drugie, w jaki sposób nauczyciele reagują na zachowanie społeczne uczniów.



Wykres 4. Zachowania noszące znamiona naruszenia prawa (dane w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z raportu CMPPP.
K. Ostrowska, *Zachowania agresywne...*, s. 85



Wykres 5. Reagowanie agresją i przemocą wobec uczniów

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z raportu CMPPP.
K. Ostrowska, *Zachowania agresywne...*, s. 89

Z wykresu 5 wynika, iż najczęstszymi metodami stosowanymi przez nauczycieli jest wyrzucenie ucznia za drzwi, używanie wobec niego obraźliwych słów oraz straszenie. Jednak, na co warto zwrócić uwagę, w 2007 roku najczęstszym rodzajem agresji było wyrzucanie ucznia za drzwi klasy. Prawdopodobnie jest to spowodowane obawą nauczycieli przed stosowaniem kar cielesnych, które w tym przypadku stanowi najmniejszy procent wśród sposobów reagowania nauczycieli na aspołeczne zachowania uczniów. W tabeli 2 zostały przedstawione procentowe wartości odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jacy nauczyciele podlegają agresji?”

Tabela 1. Nauczyciele podlegający agresji ze strony uczniów (%)

| Typy nauczycieli | 1997 | 2003 | 2007 |
|-----------------------------------------------------|------|------|------|
| Opresyjni | 49,3 | 41,1 | 37,9 |
| Rygorystyczni | 41,4 | 32,5 | 34 |
| Z brakami metodyczno-wychowawczymi | 27,2 | 30,7 | 33,8 |
| Deklarujący publiczne przekonania | 6,2 | 4,1 | 5 |
| O specyficznym wyglądzie i stanie posiadania | 3,7 | 5,6 | 5,4 |
| Nauczający określone przedmioty | 9,2 | 9,4 | 7 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z raportu CMPPP. K. Ostrowska, *Zachowania agresywne...*, s. 95

Dane empiryczne zawarte w tabeli 2 wskazują, iż z jednej strony nastąpił wzrost wymagań w stosunku do nauczyciela, pod względem jego wyglądu, stopnia przygotowania do zajęć, a z drugiej strony uczniowie stali się bardziej „pobłażliwi” wobec nauczycieli rygorystycznych, opresyjnych oraz tych, którzy wykładają konkretne przedmioty. Porównując zatem dane z wykresu 5 i tabeli 2 nasuwa się wniosek, iż uczniowie nie mają za złe nauczycielowi wyrzucania za drzwi, czy też straszenia, używania przez niego obraźliwych słów. Nie przekładają również swojej agresji na nauczycieli z powodu nauczanego przez niego przedmiotu. Natomiast są agresywni w stosunku do nauczycieli, których zajęcia są ubogie w treści merytoryczne, np. z powodu słabego przygotowania metodycznego. Być może jest to również spowodowane nie tyle słabym przygotowaniem nauczyciela do zajęć, co wymogami programu nauczania, który nauczyciel musi zrealizować w określonym czasie. Jeśli porównać ostatnio publikowane artykuły na temat jakości kształcenia uczniów i przygotowania do matury, można odnieść wrażenie, że polskie szkoły opanowała „testomania”: „Nauczyciel przypomina dziś trenera, który dostał zadanie: drużyna ma się utrzymać w lidze. Styl gry ma znaczenie całkowicie drugorzędne”².

² J. Podgórska, *Ucz się pod klucz*, „Polityka” 2011, nr 19, s. 15.

Istota przemocy szkolnej

Przemoc, znęcanie się, agresja dorastającej młodzieży są to pojęcia coraz częściej używane zarówno przez media, jak i rodziców i nauczycieli. Przybierają one różne formy, może to być np. przemoc (znęcanie się) fizyczne, psychiczne czy też werbalne.

Wielu polskich i zagranicznych psychologów, pedagogów oraz socjologów czyniło starania w celu zdefiniowania znaczenia wspomnianych pojęć. Mówiąc ogólnie:

Agresja i przemoc sprowadza się do zachowania człowieka, którego intencją jest pośrednie lub bezpośrednie wyrządzenie krzywdy, sprawienie cierpienia, wykorzystanie do czynów bezprawnych, narzucanie władzy, panowanie. Przemoc to postępowania czynne, spontaniczne lub z premedytacją zagrażające drugiej osobie i czyniące jej krzywdę, szkodę, cierpienie moralne lub fizyczne, to użycie siły w celu wymuszenia określonych zachowań lub postaw³.

Inne ujęcie zjawiska agresji prezentuje znany polski pedagog Wincenty Okoń, autor *Słownika pedagogicznego*. Definiuje on agresję jako zachowanie ukierunkowane na wyrządzenie krzywdy innym osobom, którego nie można usprawiedliwić ze społecznego punktu widzenia. Definicja ta jest zbieżna z definicją przemocy określoną przez Kena Rigby'ego. Otóż traktuje on zjawisko przemocy (znęcania się) jako umyślne nadużywanie władzy bądź siły w relacjach międzyludzkich⁴.

Wspomniany autor, przy omawianiu zjawiska znęcania, przemocy w szkole, zwraca szczególną uwagę na zjawisko bardzo ostrej hierarchii władzy wśród uczniów. Otóż uczniów dzieli nie tylko różnica wieku, ale przede wszystkim są to różnice dotyczące wzrostu, siły, postaw i osobowości. O ile w życiu dorosłym jednostka może sobie wybrać, w większym lub mniejszym stopniu, środowisko w którym przebywa, o tyle w przypadku instytucji, jaką jest szkoła – wybór jest niezwykle ograniczony. Dzieci szybko przekonują się, że mogą łatwo osiągnąć to, czego chcą, jeśli wykorzystają sytuację, która umożliwi im zwiększenie władzy nad innymi, czyli pozwoli im stać się prześladowcami. Do najczęstszych rodzajów władzy spotykanych w szkole można zaliczyć:

- możliwość fizycznego zranienia jednych przez drugich;
- większa pewność siebie i stanowczość w postępowaniu;
- umiejętność lepszego wystawiania się, a zwłaszcza zdolność zranienia lub zastraszenia kogoś za pomocą trafnie dobranych słów i sposobu mówienia;
- wyższe umiejętności społeczne lub manipulacyjne – wykorzystywane do napiętnowania lub wykluczenia kogoś z grupy;
- posiadanie prestiżu, który pozwala wywierać presję na innych⁵.

³ J. Papiież, A. Płukis, *Przemoc dzieci i młodzieży*, Toruń 1999, s. 267.

⁴ K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Kraków 2010, s. 28.

⁵ Tamże, s. 29.

Wyżej wymienione czynniki sprzyjające powstaniu władzy są bardzo często wykorzystywane przez uczniów wobec tych, którzy owych cech nie posiadają i nie mają się do kogo zwrócić o pomoc. Niestety uczniowie, którzy są słabi fizycznie, nie chcą lub nie potrafią się bronić, są osamotnieni, stają się głównym celem stosowanej przemocy. W tabeli 3 przedstawiono dodatkowe odpowiedzi uczniów na temat uczniów – ofiar.

Tabela 3. Charakterystyka ucznia – ofiary przemocy (%)

| Kategorie uczniów | 1997 | 2003 | 2007 |
|---------------------------------------------|------|-------|------|
| o określonych wynikach w nauce | 21,6 | 20,3 | 18,9 |
| odznaczających się kulturą bycia i wyglądem | 34,6 | 40,87 | 38,8 |
| mający określoną pozycję hierarchii grupy | 41,6 | 40,9 | 35,8 |
| aktywni społecznie | 32,5 | 34,9 | 33,5 |
| o określonym stosunku do norm współzycia | 40,5 | 38,3 | 33,5 |
| o cechach aktywności religijnej | 17,1 | 14,8 | 12,2 |
| o cechach odmierności, np. narodowej „obcy” | 39,2 | 48,3 | 42,8 |

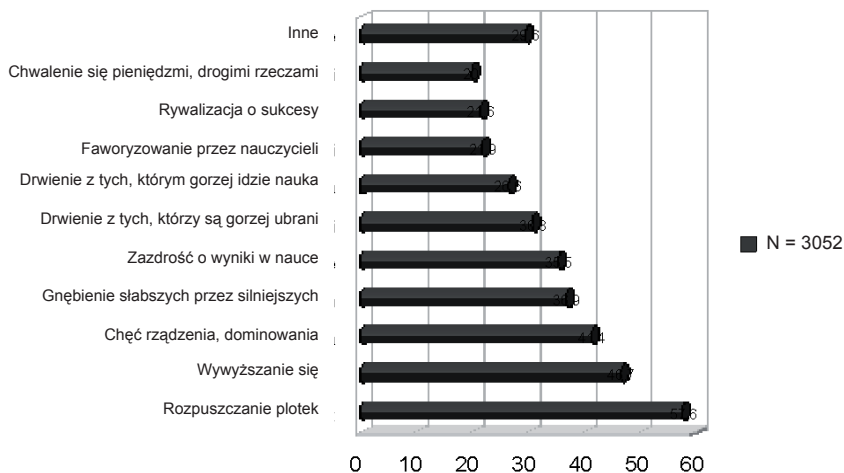
Źródło: K. Ostrowska, *Zachowania agresywne...*, s. 93

Według wartości zamieszczonych w tabeli 3 najbardziej stabilnymi kryteriami postrzegania ucznia, jako ofiary są wyniki w nauce, aktywność w organizacjach. Jednak w cytowanym raporcie brakuje dodatkowych informacji, które pozwoliłyby na dokładniejsze wnioskowanie. Dotyczy to chociażby wyników w nauce – czy chodzi o uczniów, którzy otrzymują słabe oceny, czy też o uczniów, którzy są zdolni i osiągają sukcesy w szkole. Można natomiast domniemywać, iż chodzi o uczniów, którzy mają wysoką średnią, są lubiani przez nauczycieli, wyróżniani i doceniani przez dyrekcję szkoły oraz ci, którzy są aktywni społecznie. Za potwierdzenie owej tezy mogą posłużyć chociażby badania przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej⁶ (wykres 6).

Badania te zostały zrealizowane na ogólnopolskiej próbie 150 szkół, z czego 50 stanowiły szkoły podstawowe, 50 szkoły gimnazjalne oraz 50 szkoły ponadgimnazjalne (licea ogólnokształcące, profilowane, technika, ZSZ). Zebrane dane empiryczne pozwalają uzupełnić wiedzę na temat wspomnianej wcześniej definicji przemocy K. Rigby'ego. Okazuje się bowiem, że rzeczywiście jest tak, iż dzieci bardzo chętnie wykorzystują sytuacje, które umożliwiają im zwiększenie władzy nad innymi. Odbywa się to głównie poprzez rozpuszczanie plotek oraz rywalizację o wpływy w grupie (gnębienie tych, którzy się wywyższają oraz chcą rządzić

⁶ Raport z badań CBOS, Warszawa, marzec 2006.

i dominować). Stosunkowo częstym źródłem konfliktów w klasie jest gnębienie słabszych przez silniejszych (przemoc fizyczna) oraz właśnie zazdrość o wyniki w nauce.



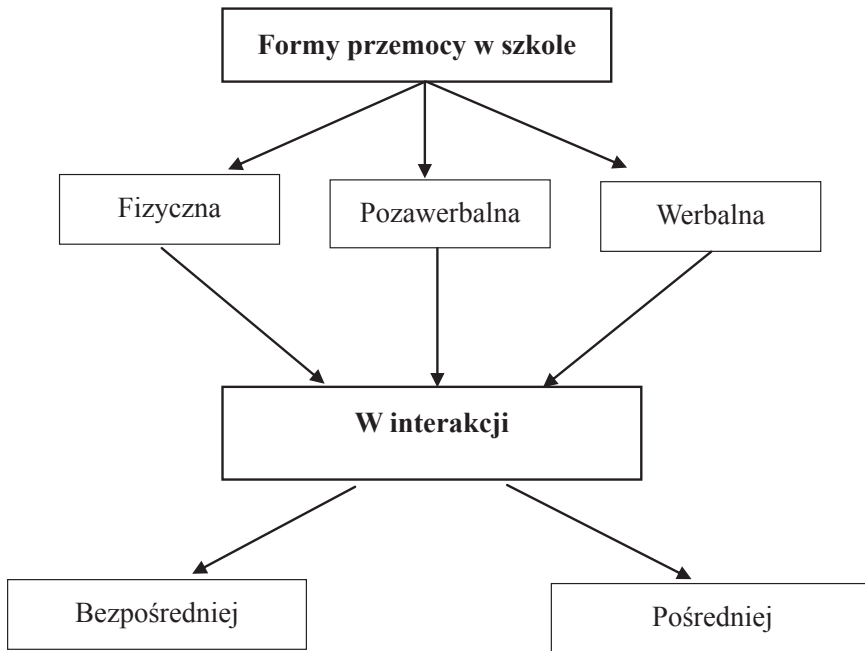
Wykres 6. Źródło konfliktów między uczniami (%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych raportu CBOS. Przemoc w szkole, marzec 2006, s. 47

Wracając jeszcze do danych z tabeli 3, można zauważyć ciekawą zależność występowania agresji wśród uczniów. Otóż z upływem lat (począwszy od 1997), straciły na ważności kryteria, takie jak: odnoszenie się młodzieży do norm współżycia społecznego, zaangażowanie religijne, zajmowanie określonej pozycji w hierarchii grupy. Wahaniom podlegało kryterium oceny kultury bycia i wyglądu, o ile jeszcze w 1997 roku miało mniejsze znaczenie, w 2003 większe, o tyle w 2007 nieznacznie się obniżyło. Podobnie jest z kryterium odmienności narodowej, kulturowej i seksualnej. Nie zmienia to jednak faktu, iż przemoc między uczniami występuje i przybiera różne formy (rys. 1).

Zarówno przemoc fizyczna, werbalna, jak i pozawerbalna może się przejawiać w sposób bezpośredni lub/i pośredni. Bezpośrednia przemoc fizyczna przejawia się np. kopaniem, posługiwaniem się ostrym narzędziem z zamiarem uszkodzenia ciała ofiary, z kolei pośrednia dotyczy zachowań związanych ze zjawiskiem wykluczenia z grupy, czy też kradzieży.

Przemoc pozawerbalna jest związana ze wszelkimi zachowaniami zmierzającymi w kierunku wywołania u ofiary poczucia wstydu, zażenowania, bądź też strachu. Są to sytuacje, w których uczeń otrzymuje od swoich stręczycieli wyraźne sygnały, iż jest nie lubiany i w każdej chwili może spotkać go kara w postaci przemocy fizycznej. Pośrednia przemoc niewerbalna ma miejsce wówczas, kiedy np. koleżdy na znak braku akceptacji odwracają się do jednostki plecami lub/i udają, że jej nie ma.



Rys. 1. Formy przemocy w szkole

Źródło: opracowanie własne

Wreszcie bezpośrednia przemoc werbalna pozostaje w związku z wulgaryzmami, ośmieszaniem na forum grupy. Często bywa tak, iż główni prowadzący nakłaniają innych uczniów do szydzenia i lekceważenia upatrzonych ofiary w szkole. Stosują wówczas jedną z najbardziej szkodliwych i popularnych metod – plotkę. O tym, jak bardzo jest ona popularna wśród uczniów – agresorów, świadczą wcześniej wspomniane wyniki badań (wykres 6). W sytuacji, kiedy napastnik występuje w otoczeniu innych kolegów – sprzymierzeńców, należy mówić o znęcaniu grupowym, a nie indywidualnym. Sam fakt, iż tylko jedna osoba spośród całej grupy atakuje ofiarę, może świadczyć o silnym wpływie kolegów.

Istnieje wiele przyczyn znęcania grupowego, należy do nich chociażby potrzeba wykreowania tzw. kozła ofiarnego, mówiąc brutalnie – dla wzmocnienia poczucia tożsamości, przynależności oraz poprawy relacji interpersonalnych w grupie. Paradoksalnie ofiara znęcania grupowego stanowi spoiwo scalające klasę. Co więcej, pozwala jej na wypracowanie hierarchii i struktury grupy. Pozwala również uwolnić grupie narastającą frustrację i zmniejszyć poczucie własnej bezsilności.

W niektórych szkołach, internatach występują również zachowania, popularnie zwane jako „otrząsiny”. Jest to tak zwana inicjacja szkolna i dotyczy najmłodszych uczniów, którzy rozpoczęli naukę we szkole. Otrząsiny mogą być, podobnie

jak w przypadku zwykłej przemocy bolesnym doświadczeniem, a nawet niebezpiecznym dla zdrowia i życia. To, co odróżnia przemoc (znęcanie się) od inicjacji szkolnej, to dobrowolność uczestniczenia ofiary w owym incydencie. Istnieje jednak obawa, że uczeń, który odmówił udziału w ceremonii, może stać się obiektem późniejszych oddziaływań każdej, z wyżej opisanych, form przemocy (rys. 1).

W opinii społecznej dominuje błędne przekonanie, iż pojęcie „agresja” jest tożsame z pojęciem przemocy. Zasadnicza różnica polega na tym, iż zachowanie agresywne nie zawsze pociąga za sobą nadużycie władzy. Przykładowo, sytuację, w której dwóch uczniów, w wyniku braku konstruktywnego rozwiązania konfliktu, pobiło się lub/i używało w stosunku do siebie wulgaryzmów, można nazwać zachowaniem agresywnym. Jednak sytuacji tej nie można utożsamiać ze znęcaniem się. Podobnie w przypadku, gdy uderzony uczeń postanowiłby zrewanżować się koledze. Co prawda, lepiej byłoby, gdyby taka sytuacja nie miała miejsca, ale trudno to nazwać przemocą (znęcaniem się).

Niewątpliwie dotkliwość znęcania się ma wiele różnych stopni. Najczęściej przybiera ono formę stosunkowo łagodną, np., gdy objawia się sporadycznymi szyderstwami, fizycznymi zaczepkami czy przejściowym wykluczeniem z grupy. K. Rigby twierdzi również, iż znęcanie może jednak być wyjątkowo dotkliwe, jeśli jest bardzo częste, wiąże się z poważnymi uszkodzeniami ciała, ciągłym werbalnym atakiem i trwałym oraz całkowitym wykluczeniem z grupy. Jednak układ sił między napastnikami a ich ofiarami nie jest stały i może ulec zmianie⁷. Przykładowo ten sam agresor w obecności nauczyciela może zmienić swoje nastawienie do ofiary. Ofiara może również przenieść się do innej szkoły, w której już nie będzie dręczona. Może także wyrobić w sobie umiejętność skutecznego radzenia z atakami potencjalnych oprawców. Jest to możliwe dzięki wsparciu rodziców i psychologów lub/i pedagogów.

Wiadomo już, iż nie należy utożsamiać przemocy z agresją. Wiadomo również, iż występują różne formy przemocy (znęcania się), i że nie zawsze jest ona szkodliwa. Co więcej, trwałość występowania zjawiska przemocy w szkole jest uzależniona od wielu czynników, np. chociażby od fizycznej obecności nauczyciela. Czy istnieją jednak takie okoliczności, w których agresja może przynieść korzyści zarówno uczniom, jak i nauczycielom?

Funkcje szkolnej agresji i mechanizmy obronne uczniów

Agresja przede wszystkim pozwala na aktywny kontakt z daną osobą, podczas którego występują różne formy samopotwierdzenia się, rodzi się poczucie wpływu, kontroli nad innymi, sprawowania nad nimi władzy. Chodzi tutaj przede wszystkim o wcześniej wspomnianego kozła ofiarnego.

⁷ Tamże, s. 37.

Ogólnie rzecz biorąc większość osób lubi sprawować władzę nad innymi, mieć nad nimi kontrolę, a co dopiero młodzi ludzie. Czują oni satysfakcję, dowartościowują się. Po drugie, jeżeli agresja zostanie odpowiednio ukierunkowana, co jest rzeczą trudną, może stać się pozytywną cechą osobowości; mobilizuje, daje energię, chęci poznawcze i ciekawość świata. Po trzecie, agresja służy do obrony fizycznej, obrony własnych myśli, słowa, własnych interesów, a także pozwala uczniowi rozładować napięcie emocjonalne. Po czwarte, agresja spełnia funkcję zaspokojenia własnych potrzeb. Niektóre jednostki tylko poprzez stosowanie agresji są w stanie zrealizować własną potrzebę, osiągnąć pewne zamierzone cele. Piąta, kolejna funkcja agresji sprowadza się do osiągania wyższej pozycji w grupie rówieśniczej, zyskania szacunku i przynależności do niej. Kolejna – do sposobu komunikacji. Jednostka za pomocą stosowanej agresji próbuje okazać swoją frustrację, ukazać swoje uczucia, swój niepokój i lęk, pokazać brak zrozumienia samego siebie.

Młodzi ludzie często poprzez agresję próbują z jednej strony ukryć swoje problemy, ukazują siebie jako jednostki pewne siebie, a z drugiej – poprzez agresję próbują zwrócić uwagę na to, iż tak na prawdę jest im źle, że nie mają nikogo kto mógłby im pomóc, że pomimo tego, iż z zewnątrz są „twarde”, to w środku są osobami bardzo słabymi psychicznie.

Ostatnią funkcją jest fakt, iż agresja młodzieży bywa często wpisana w ich rozwój, szczególnie w okresie dorastania, pomaga wówczas w rozwiązaniu kryzysu własnej tożsamości, a także w osiągnięciu pozornej niezależności⁸. W tym przypadku uczeń poprzez zachowanie agresywne wykorzystuje mechanizmy podtrzymania poczucia własnej tożsamości. Należą do nich mechanizmy: a) negatywnej tożsamości, b) identyfikacji z rolą, c) rozgrywania problemów w działaniu oraz d) konfliktu okołosymbiotycznego.

Mechanizm negatywnej tożsamości polega na kształtowaniu tożsamości opartej na identyfikacji z wzorami negatywnymi, powszechnie nieakceptowanymi społecznie. Owo niesatysfakcjonujące przeżywanie własnej osoby przez ucznia może prowadzić go do przekonania, iż lepiej być kimś złym niż nikim. Istotnym elementem omawianego mechanizmu jest chęć zwracania na siebie i na swoje zachowanie uwagi otoczenia, nawet kosztem kary. Zachowania agresywne młodzieży w szkole, bójki, podpalenia, drobne przestępstwa można wyjaśnić motywami wynikającymi z tego mechanizmu.

Mechanizm identyfikacji z rolą pozwala z kolei na zakotwiczenie wyobrażenia ucznia o tym, kim jest, kim chciałby być, jaki ma być. Uczeń czasem woli przyjąć rolę dewianta, aby było mu łatwiej odpowiedzieć na tak postawione pytania.

Kolejny mechanizm, jakim jest rozgrywanie problemów w działaniu (*acting out*) odgrywa istotną rolę w etiologii zachowań agresywnych. W szkole uczni-

⁸ A. Karłyk-Ćwik, *Diagnozowanie i rozumienie agresji trudności i wskazówki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 1, s. 10.

wie agresywni obok wewnętrznej potrzeby potwierdzenia tożsamości podejmują również działania w celu poczucia własnego istnienia. Zachowania agresywne, walka, chęć niszczycielskiego działania pozwalają uczniowi być rozpoznawalnym przez innych.

Ostatni z wyróżnionych mechanizmów tłumaczy zachowanie agresywne jako konsekwencję negatywnego rozwiązania konfliktu zależności – niezależności od matki. Konflikt ten może być przenoszony na nauczyciela, kolegów, czyli osoby z którymi pozostaje w pewnych relacjach zależności. Agresywne zachowanie ucznia może być zatem spowodowane nieuświadomionym lękiem zarówno przed zależnością, jak i porzuceniem⁹.

Szkoła jest miejscem, w którym młody człowiek nie tyle nabywa wiedzę, umiejętności, ile również kształtuje swoją osobowość, tożsamość, stara się rozwiązać kryzysy psychologiczne. Według D. Kubackiej-Jasieckiej, istnieją podstawy, aby sądzić, że zachowania agresywne podejmowane są najczęściej w sytuacji wyczerpania się, bezskutecznego dotychczas ponawiania często bolesnych prób rozwiązania sytuacji kryzysu dorastania za pomocą normalnych zasobów, powszechnie społecznie aprobowanych środków zmagania się z trudnościami¹⁰.

Dyrekcja szkół, a przede wszystkim nauczyciele, którzy mają bezpośredni kontakt z agresywnymi uczniami powinni przyjąć taką politykę przeciw przemocy, by zawierała ona dyrektywy zarówno strategii zwalczania, jak i strategii zapobiegania przemocy w szkole.

Skuteczne strategie przeciwdziałania przemocy w szkole

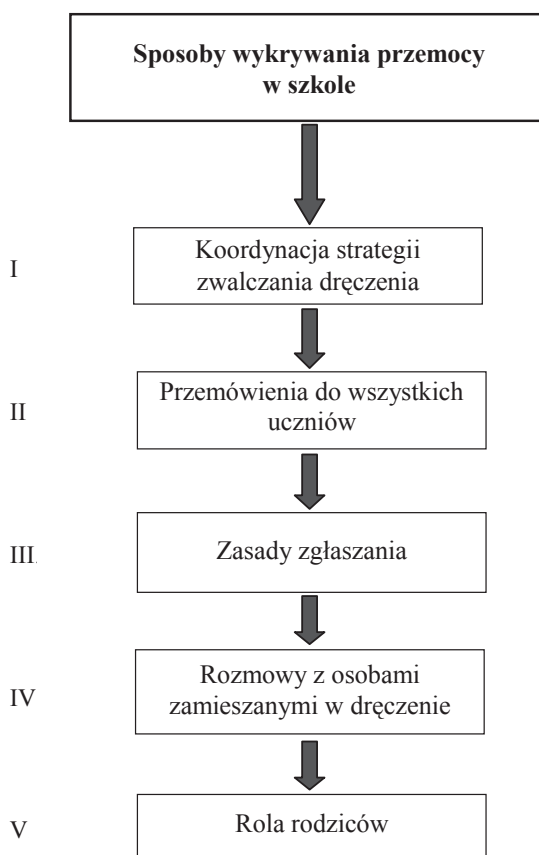
We wspomnianej wcześniej strategii zwalczania powinny być zawarte sposoby wykrywania, badania i rejestrowania przypadków dręczenia, rodzaj sankcji oraz formy wsparcia zarówno dla ofiary, jak i świadków zdarzenia. Niestety świadkowie przemocy obawiając się o swoją pozycję w grupie rzadko zgłaszają przypadki szykanowania. Przeprowadzone badania na grupie 400 australijskich uczniów w wieku od 10 do 14 roku życia pokazały, że na zachowanie dzieci jako świadków wpływają ich przeszłe doświadczenia z rówieśnikami. Ci, którzy zetknęli się już z problemem przemocy, bez względu na to, czy byli świadkami, czy też ofiarami, będą mniej skłonni działać pozytywnie. Z kolei ci, którzy zdołali w przeszłości pomóc ofiarom, okazują bardziej pozytywne postawy. I co najważniejsze, okazało się, że słowna perswazja matki lub ojca, nauczycieli, mająca przekonać ich, jak powinni się zachować nie była skuteczna. Najbardziej skuteczne okazało się wspólne oddziaływanie obojga rodziców i nauczycieli, głównie poprzez: a) propagowanie

⁹ D. Kubacka-Jasiecka, *Agresja i autodestrukcja z perspektywy obronno-adaptacyjnych dążeń* Ja, Kraków 2006, s. 42–43.

¹⁰ Tamże, s. 88.

postaw empatii wobec innych oraz b) stworzenie dzieciom warunków do swobodnych rozmów o motywach i wartościach, które kierowały ich zachowaniem¹¹.

Natomiast powodem, dla którego ofiary nie chcą zgłaszać zjawiska przemocy jest obawa przed napiętnowaniem i określeniem ich jako donosicieli i zdrajców. Obawiają się również zemsty ze strony agresorów. Co więcej, nie wierzą, że szkoła może im pomóc¹². Zachęcanie zatem uczniów do informowania o przypadkach znęcania i agresji nie jest łatwe, ale jeśli szkoła w sposób jasny i dokładny przedstawi sposoby postępowania z konkretnymi aktami przemocy wzbudzi zaufanie i przekonanie uczniów o korzyściach z informowania. Na rys. 2 zilustrowano sposoby wykrywania aspołecznych zachowań uczniów.



Rys. 2. Sposoby wykrywania przemocy

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. O' Moore, S.J. Minton, *Jak opanować przemoc w szkole*, Warszawa 2008, s. 22–34

¹¹ K. Rigby, *Przemoc...*, s. 93–110.

¹² Zob. P.K. Smith, *The Nature of School Bullying: A Cross – National Perspective*, London–Routledge 1999, 2003.

Niestety nie wszystkie szkoły chcą przyjąć do wiadomości, że przemoc występuje również w ich placówce. Nie chodzi tutaj wyłącznie o brutalne akty przemocy i agresji. Najgroźniejsze są te, o których zarówno sprawcy, ofiary, jak i świadkowie, zwyczajnie nie chcą mówić, tłumacząc dyrekcji, że to „był wypadek”, że „nic się nie stało”.

Pomimo, iż na fakt znęcania się jednego ucznia nad innymi składa się wiele czynników, takich jak np. predyspozycje genetyczne, problemy rodzinne, kontakt z przemocą pokazywaną w mediach, grupy odniesienia, szkoła powinna, chociażby w części, brać odpowiedzialność za jej występowanie. Błędem jest twierdzenie, iż uczeń przyszedł już z problemami, a szkoła nie ponosi żadnej odpowiedzialności. Dlatego też dobrym pomysłem jest wyznaczenie przez szkoły własnych koordynatorów (jednej osoby lub małej grupy) spośród pracowników, których zadaniem byłaby koordynacja wypracowanych strategii przeciwdziałania przemocy w szkole.

Kolejną kwestią jest potrzeba prowadzenia zajęć edukacyjnych i warsztatów na temat przemocy dla wszystkich uczniów. Problem z wprowadzeniem tego elementu do strategii tkwi niestety w nieudolności systemu edukacyjnego w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli. Znaczna część wydziałów i uniwersytetów pedagogicznych nie przekazuje swoim studentom prawie żadnej praktycznej (nie teoretycznej) wiedzy z zakresu problematyki przemocy. W związku z powyższym warto, aby dyrektorzy szkół wykorzystywali swoje wystąpienia do podtrzymywania przekonania uczniów, że prowadzą aktywną politykę przeciwdziałania dręczeniu oraz, że zachowania agresywne nie są w szkole akceptowane.

Trzecim etapem omawianej strategii jest dokładne określenie przez dyrekcję szkoły zasad zgłaszania aktów przemocy. Przede wszystkim władze szkoły nie powinny w żaden sposób usprawiedliwiać agresywnych zachowań uczniów, np. „agresja jest częścią potrzebnej rywalizacji”. W sytuacji, kiedy uczeń zgłasza problem znęcania się, ważne jest uświadomienie go, że dobrze zrobił, mówiąc o tym. Oraz, że jego zgłoszenie jest akceptowane, a nie interpretowane. Co więcej, uzyskane informacje powinny zostać zapisane i zachowane do wglądu. Warto w tym celu opracować formularz, dzięki któremu można prowadzić stosowne statystyki.

W następnym etapie ofiary i przypuszczalni sprawcy powinni być przesłuchani osobno, dotyczy to również grupy. Z tym, że w przypadku grupy uczniów, biorących udział w niechlubnym incydencie, później należałoby ich przesłuchać razem. Ważne jest, aby jak najszybciej zbadać przyczyny przemocy. Niewątpliwie, w ich ustaleniu będą pomocne rozmowy ze wszystkimi świadkami zdarzenia. Co nie należy robić? Przede wszystkim nie należy krzyczeć, mówić oskarżycielskim tonem. Nie należy również mówić, który z uczniów zgłosił zdarzenie.

Sprawca powinien zostać poinformowany o trzech rzeczach, że: a) jego zachowanie złamało zasady zawarte w polityce przeciw przemocy w szkole, b) musi w przyszłości wystrzegać się dręczenia innych i różnych rodzajów agresji, c) musi

ponieść konsekwencje, które są określone w deklaracji polityki przeciwdziałania dręczeniu.

Ostatnim elementem strategii jest udział rodziców w rozwiązaniu problemów:

1. Rodzice powinni być odpowiednio informowani o podejmowanych przez szkołę działaniach przeciw przemocy. Istnieje kilka sposobów przekazywania wiedzy, np. poprzez dostarczenie rodzicom egzemplarza lub stosownego streszczenia funkcjonującej w szkole strategii przeciwdziałania przemocy. Można również przekazywać informacje podczas spotkań z rodzicami, umieszczać informacje na temat przemocy w biuletynie, gazecie szkolnej, plakatach, czy też ulotkach.

2. Rodzice powinni móc wyrazić swoje poglądy na temat przemocy w szkole i zostać uważnie wysłuchani. Dobrą okazją do tego są spotkania, na których wraz z grupami rodziców/nauczycieli omawiane są zagadnienia związane z przemocą. Kwestie te można również poruszyć na cyklicznych spotkaniach, na których prosi się rodziców o wypełnienie formularzy pozwalających przekazać im doświadczenia szkolne ich dziecka/dzieci i przedstawić ich własne poglądy na temat tego, jak powinno się przeciwdziałać przemocy.

3. Szkoła jest otwarta na dyskusję z rodzicami o przypadkach znęcania się. Rodzice mają czasami wątpliwości, czy powinni poruszać kwestię incydentów prześladowania. Niektórzy w obawie, że są zbyt natarczywi, nie chcą zaprzętać tym głowy nauczycielom i dyrekcji¹³.

Kwestia uczestnictwa rodziców w programie przeciwdziałania agresji jest jednak kontrowersyjna i wzbudza wiele pytań i zastrzeżeń, zarówno ze strony nauczycieli, jak i szkolnych władz. Również wśród psychologów i pedagogów występują krańcowe poglądy na ten temat. Przykładowo, Pikas, twórca metody „Farsta”, na której w dużej mierze opiera się strategia „nieobwiniania”, odradza angażowania rodziców w przypadki dręczenia w szkole. Ważniejsze jest, żeby uczniowie sami wzięli odpowiedzialność za swoje czyny, ponieśli konsekwencje i zmienili sposób postępowania. Jednak brak zgodności między ekspertami daje możliwość władzom szkolnym indywidualnego rozważenia, czy w danej, konkretnej sytuacji rodzice uczniów będą pomocni, czy też nie¹⁴.

W celu bardziej skutecznej polityki wykrywania i przeciwdziałania przemocy dobrze by było, gdyby szkoły miały opracowane kontrakty, posiadające przejrzyste ustalenia i zobowiązania sprawców przemocy. Jest to rodzaj oświadczenia, które zawiera deklarację sprawcy, iż nigdy więcej nie będzie stosował przemocy.

Przedstawione propozycje organizowania polityki przeciwdziałania przemocy dotyczyły głównie władz szkolnych. Teraz należałoby się zastanowić nad jakością prowadzonych zajęć z uczniami.

¹³K. Rigby, *Przemoc...*, s. 185.

¹⁴A. Pikas, *Treatment of mobbing in school: principles for and the results of the work of anti-mobbing group*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, 19, s. 1–12, za: M. O’Moore, S.J. Minton, *Jak opanować...*, s. 34.

Przede wszystkim należy uczniom systematycznie, prostym i zrozumiałym językiem przekazywać informację o tym, iż przemoc w szkole i poza nią jest czymś złym, oraz że należy zgłaszać każde przejawy znęcania i agresji. Chodzi tutaj przede wszystkim o przerwanie uczniowskiego kodeksu lojalnościowego, według którego „kablowanie” jest wykroczeniem w rozumieniu ich niepisanego prawa. Głównymi treściami programowymi powinny być: a) znaczenie przemocy, jej form oraz agresji b) grożące sankcje w stosunku do uczniów, którzy dopuszczają się przemocy i agresji, c) określenie, czym jest nietykalność osobista, d) ustalenie czynności, które powinna podjąć ofiara, świadek przemocy, e) przysługujące prawa w ochronie nietykalności osobistej. Według O' Moore nie jest istotne, czy owe idee są przekazywane przez dyrektora, wychowawcę klasy, pedagoga czy też psychologa. Ważne jest natomiast, aby w takiej pogadance każde dziecko uczestniczyło przynajmniej raz w semestrze. Obok zajęć teoretycznych powinny być organizowane zajęcia warsztatowe. Zajęcia te nie powinny być nudne, pozbawione stymulacji do myślenia. Na warsztatach powinny być wykorzystywane metody twórcze bez użycia kartki i długopisu¹⁵. Wszystko to ma na celu odróżnienie treningu od zwykłych lekcji.

Problem przemocy wśród młodych ludzi to problem, którego absolutnie nie należy lekceważyć. Szkoła jest miejscem, w którym spotykają się uczniowie o różnych osobowościach. Jedni są konformistami, inni wręcz przeciwnie – z różnych przyczyn chcą być inni od pozostałych. Z przedstawionych wyników badań na temat przemocy w szkole wynika, iż zachowania społeczne uczniów ulegają pewnej stabilizacji, co nie oznacza, że przemoc zanika. Jest to idealny czas na rozwój działań profilaktycznych podejmowanych przez władze szkolne.

*Działam w imię dobra, poruszam się, nie niszczę, nie sprawiam bólu,
nie wywołuję cierpienia – więc jestem...*

(parafraza myśli Kartezjusza)

¹⁵ M. O'Moore, S.J. Minton, *Jak opanować...*, s. 43.

EVA SMETANOVÁ

Kreatívne písanie a jeho význam pri vyučovaní cudzieho jazyka

Creative writing and its importance in foreign language education

Writing (as one of the four language skills – listening, speaking, reading and writing) has always been a part of school curriculum for a certain foreign language. The skills, however, do not stand on their own during foreign language acquisition and are rarely taught individually. Most of the time they are integrated, overlapped and they mutually complement one another. One of the basic questions is how to teach the student to write in a foreign language. It is vital to understand that writing (not only in a foreign language) has its specific features and aspects and it is different from the other skills. Not less important is to know what kind of writing we take into account. Writing as a skill can have various purposes – from teaching and practising grammar structures to writing itself, which may be the key aim of the educational process (such academic or creative writing). It may take quite long to the writer to learn how to write and to reach the final product. Writing, together with speaking, is a productive skill. It differs from speaking as it gives more time to the writer to produce the final piece of his/her work. It enables the writer to think over what he/she is going to write and how to write it, the writer could change his/her ideas, register, attitude, to correct or modify the information without a reader noticing it – which is not possible when speaking.

Keywords: cognitive strategies, creative writing, foreign language, skill, student, teacher

Kreatívne písanie prináša významný efekt pri vzdelávaní nielen študentom, ale i učiteľom, ktorí s nimi pracujú. Pomáha rozvíjať kritické myslenie, podporuje autonómnosť študenta a podnieti študentovu sebaistotu a prejav. Otázkou však zostáva, ako definovať *kreativitu* a kto je považovaný a *kreatívneho študenta*.

V úvode musíme skonštatovať, že jediná správna odpoveď nejestvuje. Názory na tvorivosť/kreativitu sú rôzne a pojem kreatívny študent tiež nie je jednoznačne vymedzený. Pod *kreativitou* sa môže skrývať schopnosť používať nové alebo inovatívne myšlienky a *tvorivý študent* môže byť študent vynaliezavý alebo s veľmi dobrou predstavivosťou, príp. ten, kto dokáže vytvárať/vyrábať nové veci. Na druhej strane *písanie* je študentmi často považované za „ťažkú“ a nezáživnú aktivitu; dokonca i učiteľom niekedy spôsobuje starosti, predovšetkým v súvislosti s otázkami ako: akú tému zadať, ako viesť a priviesť študentov ku kvalitnému výsledku, ako ohodnotiť ich aktivitu i konečný výsledok, aký rozsah práce vymedziť a pod.

Čo je teda písanie ako zručnosť? Všetko, čo položíme na papier sa stáva písaním: od prvého nesmelého pokusu dieťaťa napísať svoje meno, cez bežný nákupný zoznam, odoslaný e-mail alebo sms správu až po vydaný román napísaný slávnym spisovateľom. Preto sú dôvody na písanie rôzne: môže to byť potreba informovať niekoho o niečom; spôsob ako vyjadriť vlastné pocity, myšlienky a názory; vypracovať školskú úlohu; vytvoriť projekt pre svojho zamestnávateľa; alebo písať pre radosť a potešenie. Tieto aspekty sú ešte výraznejšie pri písaní v cudzom jazyku. Zvládnuť ich však znamená priblížiť sa viac k svojmu cieľu: osvojiť si cudzí jazyk čo najprirodzenejším spôsobom, pochopiť odlišnosti cudzieho jazyka od materinského, premýšľať v cudzom jazyku a plynulo vyjadrovať svoje myšlienky. Ako tvrdí Raimesová¹, písanie pomáha študentom učiť sa. Preto je úlohou učiteľa pomôcť študentom pochopiť význam nácviku písania v procese učenia sa, resp. osvojovania si (cudzieho) jazyka. Tento proces sa viaže s mentálnymi (kognitívnymi) aktivitami, ako je

- 1) premýšľanie v (cudzom) jazyku,
- 2) rozpamätávanie sa v (cudzom) jazyku,
- 3) používanie (cudzieho) jazyka.

Kreatívne písanie môže kombinovať všetky štyri jazykové zručnosti (čítanie, písanie, rozprávanie a počúvanie), prináša zábavu a posilňuje vyjadrovacie schopnosti študenta. Tvorenie básní, krátkych prirovnaní, výstižných opisov, písanie kompozícií či akademických esejí – to všetko patrí ku kreatívnemu písaniu. Dôležitým krokom pred samotným procesom písania je motivovať študentov a zapojiť ich tak do aktivity od začiatku. Rozhovor, čítanie článku, počúvanie alebo sledovanie videa na danú tému môže byť veľmi stimulačné. Ďalším krokom je výber vhodnej témy. Ako uvádza Palenčárová, v našich triedach je bežné, že je to práve učiteľ, ktorý zadáva tému. Verí, že toto potláča študentovu individualitu a ten sa tak stáva závislým na svojom učiteľovi, „možnosť voľby témy by teda mala byť neoddeliteľnou súčasťou procesu písania“². Téma by však mala spĺňať isté predpoklady: musí byť vhodná situácii, primeraná veku a jazykovej úrovni študenta, mala

¹ A. Raimes, *Techniques in Teaching Writing*, New York 1983, s. 3.

² J. Palenčárová, *K písaniu ako komunikačnej zručnosti*, 2008; Dostupné na internete: http://www.janapa.szm.com/Download/10_PISANIE.pdf

by zohľadňovať jeho záujmy, skúsenosti, inými slovami – téma by mala byť inšpiratívna a zmysluplná. Ak má učiteľ obavu, že si študent sám nezvolí vhodnú tému, odporúča sa ponúknuť študentom niekoľko tém na výber. Takáto „zodpovednosť“ výrazne podporuje autonómnosť študenta v procese vlastného učenia sa.

Študenti sú teda motivovaní, vhodná téma je zvolená, ale i tak nevedia, ako má ich písomný produkt vyzeráť. Opäť je úlohou učiteľa priniesť ukážku podobnú obsahom, rozsahom a inými náležitosťami, ktoré by spĺňali jeho očakávania. Učiteľ môže stráviť istý čas pripomienkovaním ukážky, poukázaním na jej časti, ktoré sú žiaduce alebo naopak, na nedostatky, ktorých by sa študenti mali vyvarovať. Ak už teda študenti majú predstavu o želanom výstupe, môže ich učiteľ nechať tvoriť a klásť ich myšlienky na papier. Táto časť smie byť „prerušovaná“ učiteľovými komentármi a poznámkami, napr. „Môžeš sa presnejšie vyjadriť k?“ alebo „Čitateľa by iste zaujímalo, ako si myslel toto“. Podobnými otázkami, ktoré nekritizujú a nie sú znevažujúce, ukáže učiteľ študentovi „správny“ smer. Finálny produkt nemusí posudzovať a hodnotiť vždy iba učiteľ. Pripomienky a hodnotenie spolužiakov môžu byť často účinnejšou spätnou väzbou a zároveň sa môže učiteľ dozvedieť viac o názoroch a postojoch svojich študentov. Dôraz by mal byť kladený najmä na pokojnú a priateľskú atmosféru, v akej sa bude hodnotiť, výsmech a urážky tu nie sú namieste. Je nápomocné, ak si učiteľ v spolupráci so študentmi vopred pripraví kritériá hodnotenia a oboznámi sa s nimi ešte pred samotným začiatkom písania, takže každý vie, na čo sa má počas písania sústrediť. Veľmi praktickou pomôckou môže byť i formulár pre hodnotiacich (*Comment Form* – príloha A), aby sa títo mohli lepšie zorientovať v problematike a klásť zmysluplné otázky. Dokonca i gramatické chyby môžu byť menej „významné“ ako obsah – inými slovami v popredí nášho záujmu nie je samotný výstup, ale predovšetkým proces písania, spôsob či techniky, akými sa študent ku konečnému výsledku dopracoval. Pri písaní je totiž študent nútený využívať rôzne kognitívne stratégie: opakovanie, organizovanie myšlienok do logického celku, rozhodovanie (ako niečo urobiť), zhrnutie počutého/čítaného, domýšľanie si významu slov z kontextu, vyhľadávanie kľúčových slov v texte, detailné čítanie alebo rýchle čítanie, počúvanie s porozumením, tvorba pojmovej mapy, používanie predstavivosti pre zapamätanie si nového slova, vizualizácia, asociácia a mnoho ďalších. Spomenuté stratégie podporujú vedomú manipuláciu s jazykom, preto význam písania pri osvojovaní si cudzieho jazyka je nezastupiteľný.

Ako hodnotí Sirotová, jednou z úloh učiteľa je vytvárať podmienky, v ktorých si študenti osvoja trvalejšie hodnoty. „Takými trvalejšími hodnotami sú rozvoj kognitívnych schopností žiakov, [...] rozvoj tvorivých schopností, schopností racionálne sa učiť...“³ Tvorivé/kreatívne písanie k takýmto podmienkam istotne patrí.

³ M. Sirotová, *Trojdimenzionálne poňatie osobnosti vysokoškolského učiteľa a jeho pedagogická činnosť*, [in:] *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*, Trnava 2009, s. 65.

KAS MAZUREK
MARGRET A. WINZER

Czy biurokracja oświatowa może wspierać kreatywną alternatywę dla tradycyjnej szkoły?

Can public school bureaucracies support creative school alternatives?

Public, state-funded schools are by definition large bureaucracies. The consequence is that individual schools in the system tend to be rather uniform – in curriculum, pedagogy, evaluation, administration and so on. A structural and organizational framework exists, individual schools must fit into that framework. The result is that educational experiments and innovations are most often found outside the public school sector – in private schools. But, do public school system necessarily have to be conservative institutions? Is it possible to encourage and support a wide variety of innovative schools, different philosophies of education, qualitatively different pedagogies, and so on, within one public, state-funded, government-directed, school system? In other words, is it possible for the bureaucracy and structure of a public school system to be sufficiently open and dynamic that it can encourage and support creative and sometimes radically different education alternatives?

The answer is 'yes'. The administrative and legal structure of schooling in Alberta, Canada, provides a real-life example of the thesis that, at least to some degree, large education bureaucracies can encourage creative opportunities.

Keywords: bureaucracy, innovations, public school system, creativity

Our paper will be brief. We will raise 4 points, and then conclude with a suggestion on how educators can think about creativity from a systemic, bureaucratic, perspective.

Point 1: There is an international focus on creative schooling

“Creativity is enjoying a renaissance of interest globally”¹ and there is currently an international focus on creative schooling. Even in Asia, a continent that sets the international standard for rote learning and standardized examinations, demands for creativity are being raised in many countries. For example, Chinese authorities are now insisting that “Chinese schools have to get their students to be creative”², and China “is restructuring its system to stress creative thinking”³. This is radical language in a country “where students have grown up on rote learning and the ruling Communist party has tried to discourage any creative thinking that may lead to challenging its authority”⁴. Similar reforms have been called for in Japan⁵, while South Korea’s Minister of Education worries that his country’s “energy has been spent on raising test scores, not nurturing creativity”⁶.

On the other side of the Pacific Ocean, in the United States, the demands for more creative schools are even louder. Academics warn of a “looming creativity crisis”⁷ and the establishment media announces that there is a “creativity crisis” in America⁸. Europe is equally concerned. As a result of the European Year of Creativity and Innovation initiative in 2009, there is much discussion about how to make European schools more ‘creative’. For example, it is reported that in 2009 alone “over 1,000 events on creativity and innovation have been organized in Europe”⁹. And, as everyone in this room knows, a survey of well over 7,000

¹ A. Craft, *Creativity in Schools*, Oxon 2005, p. 3.

² B. Blanchard, *Urged to promote creativity*, September 1, 2010, <http://thescotsman.scotsman.com/world/Chinese-schools-urged-to-promote.6505363.jp>.

³ L. Baker, *Chinese schools get creative*, “The Christian Science Monitor” 2004, January 20, <http://www.csmonitor.com/2004/0120/p14s01-legn.html>.

⁴ C. Zhang, *Chinese education official plan revamp for college exams, fostering creativity in schools*, “Telegraph Journal”, March 12, 2010, <http://telegraphjournal.canadaeast.com/rss/article/982217>.

⁵ *The struggle to create creativity*, “The Economist” 1997, June 26, <http://www.economist.com/node/91903>.

⁶ M.A. Chandler, *South Korea targets private ‘cram schools’, citing heavy burden on families*, “The Washington Post” 2011, April 3, http://www.washingtonpost.com/world/s-korea-tries-to-wrest-control-from-booming-private-tutoring-industry/2011/01/12/AFNXQfXC_print.html.

⁷ R. Florida, *America’s looming creativity crisis*, “Harvard Business Review” 2004, Vol. 82, No 10, p. 122–136.

⁸ P. Bronson, A. Merryman, *The creativity crisis*, “Newsweek” 2010, July 10.

⁹ O. Quinton, *Creativity in Schools in Europe: A Survey of Teachers. Preface*, Brochure “Creativity and Innovation”, European Year 2009, p. 3, http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:xBznhh6mbmsj:ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55645_Creativity%2520Survey%2520Brochure.pdf+%29+Creativity+in+Schools+in+Europe:+A+Survey+of+Teachers&hl=en&gl=ca&pid=bl&srcid=ADGEEsGQ7DSHnbJJEWDp0RFL0T22XbsxJULhim_AMpCGYjttZQ5pgCxH4m4zguZ18D-hQUjsJq4OxNVkI0tzs6no-71SjEA3J8TkZ0zyLJRYe09jxEiWzpzIzF1BA4cm13raOUx_kk3VIB&sig=AHIEtbSqdpK1t4LtgIf44kb4QEE-ktmsA.

teachers from 32 counties has recently reported teachers' opinions concerning creativity in schools"¹⁰.

Point 2: Schools have always been creative

The above is interesting. But, why is everyone so excited? After all, schools have always been places where, to greater or lesser degrees, creativity flourishes. And, we do not know of a single school teacher or university professor who does not use the word 'creative' in his or her professional practice with great regularity. Virtually any textbook used in a Faculty of Education will mention the word somewhere in its pages, and all of us recognize that in any good school "creativity can be embodied in the content, method and product of education"¹¹.

In fact, just out of curiosity, we Googled the term "creative teaching" and an astounding 1,520,000 scholarly citations came up. So, aside from the embarrassing fact that no one seems to be able to define 'creativity' and so there constant arguments about what 'creativity' actually is, everyone seems content to go on talking about it and trying to do it. (See Mumford, 2003, for an overview of research)¹². Certainly this is the case in schools and the teaching profession. So, we need to ask: Is there anything new in the current international focus on making schools more creative? The answer to that question is "yes". But, unfortunately, the new focus on creativity is not a positive development for teachers, students, or education systems. This leads us to the next point in our consideration.

Point 3: The definition of 'creativity' used in the international literature today is a very bad concept

Unfortunately, around the world, the definition of what it means to be creative has been appropriated by the language of competitive international capitalism. Today, the arguments for promoting creativity in our schools are almost universally framed within a human capital model of education¹³. It is now argued that creativity must be more than an intrinsic, individual, cultural, or social good. We are told that creativity must serve an economic purpose and increase

¹⁰ R. Cachia, A. Ferrari, *Creativity in Schools in Europe: A Survey of Teachers*, European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010, p. 9.

¹¹ L. Bell, *Creativity in schools*, "Studies in Design Education Craft & Technology" 1982, Vol. 14, No 2, p. 109.

¹² M.D. Mumford, *Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research*. "Creativity Research Journal" 2003, Vol. 15, Nov. 2&3, p. 107-120.

¹³ K. Mazurek, *Multiculturalism, Education and the Ideology of the Meritocracy*, [in:] T. Wotherpoon (ed.), *The Political Economy of Canadian Schooling*, Methuen, Toronto 1987.

national advantage within an increasingly competitive global economic reality. Putting it bluntly, leaders around the world are urging ‘investment’ in creative teaching, curriculum, evaluation, and so on because they believe it will give their nations an economic advantage.

For example, the conference launching the European Year of Creativity and Innovation 2009 began

against the backdrop of the current economic crisis, and many speakers underlined that boosting creativity and innovation is part of the solution. “*We do not know how long this crisis will last and how deep it will become. But when it is over, those who will have invested in creativity and innovation will find themselves well ahead of the pack*” the European commissioner for Education, Training, Culture and Youth, Jan Figel, said in his address¹⁴.

Such language is typical. The language of increasing economic growth, stimulating practical technological innovations, and increasing national economic competitiveness, permeates virtually every discussion of why we need to encourage “creativity” in our schools. As the *Creativity in Schools in Europe* report clearly acknowledges, today “Creativity is seen as the sparkle for innovation, which is in turn acknowledged as one of the key drivers of sustainable economic development”¹⁵. Every European leader has said exactly the same thing.

And, on the other side of the Atlantic Ocean, President Obama, in his annual speech to Congress and the nation, tells Americans that they “need to out-innovate, out-educate, and out-build the rest of the world...[and] spark the creativity and imagination of our people”¹⁶. This echoes the dominant American belief that there is a “connection between creativity and national prosperity. Creativity... [is] America’s single greatest comparative advantage in an increasingly competitive global marketplace”¹⁷. At the same time, Chinese leaders want more creative students and teachers to increase economic growth and advance national scientific and technological programs. The Japanese are also engaged in “educational reforms to enhance creativity and boost national competitiveness”¹⁸. In Singapore “schools are being urged to foster creativity and innovation to enhance national economic

¹⁴ *Boosting Creativity and Innovation in Europe: Official launch of the European Year 2009 in Prague*, Europa, 2009, January 8, <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/23&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>

¹⁵ R. Cachia, A. Ferrari, *Creativity...*, p. 15.

¹⁶ *Transcript: Obama’s State of the Union Address*. The text of President Obama’s State of the Union address as released by the White House. National Public Radio, January 25, 2011, <http://www.npr.org/2011/01/26/133224933/transcript-obamas-state-of-union-address>

¹⁷ D. Wince-Smith, *The creativity imperative: A national perspective*. “Peer Review” 2006, Vol. 8, No 2, p. 12–14.

¹⁸ A. McCreedy, *The ‘creativity problem’ and the future of the Japanese workforce*, “Asia Program Special Report”, Woodrow Wilson International Center for Scholars, June 2004, p. 1–3.

competitiveness in the global economy”¹⁹. In our country, the government tells its citizens that “creative people are the most critical asset to a successful national economy”²⁰, while Canada’s major national newspaper informs us that “Creativity is at the heart of modern competitiveness”²¹.

Thus, today, the word “creativity” has assumed a very narrow meaning in public and political discourse. It has also become synonymous with the word “innovation”. Indeed, the words are usually used interchangeably. However, in the words of one famous American economist, “creativity is thinking up new things. Innovation is doing new things”. Even more pointedly, in the words of a famous American scientist: “Innovation is the process of turning ideas into manufacturable and marketable forms”²².

Point 4: Let us remember what the purposes of schooling are

Schools, however, need not succumb to being defined only from the human capital perspective. While there is nothing inherently wrong with the idea that schooling *can* contribute to national economic development, it *is* wrong is to define schools *only* as instruments contributing to economic productivity. National leaders and policy makers need to be reminded of the fact that “schools are not economic organizations which provide a product or a commercial service at market cost. Schools are essentially about teaching and learning, not about production”²³.

Educators know this very well. But, all-too-often, we forget an important truth: schools may not be *economic organizations* in the above sense, but they *are* none-the-less *organizations*. Because educators often forget that education is a huge publicly-funded bureaucracy, they tend to think of creativity only in terms of creative teaching approaches, creative curricular materials, creative ways of assessing student knowledge, and so on. Teachers do not think of the possibility of making the organization they work in – the *system* that they practice their profession in – as something which might be able to help them achieve creativity in teaching and learning. In fact, teachers tend to be suspicious of the education bureaucracy that employs them. They see it as a *constraining* organizational

¹⁹ J. Tan, S. Gopinathan, *Education reform in Singapore: Towards greater creativity and innovation?* NIRA Review, Summer 2000, p. 5.

²⁰ *Advantage Canada: Building a Strong Economy for Canadians*, Government of Canada, Department of Finance, Ottawa 2006, p. 17.

²¹ K. Lynch, *Canada has everything going for it – except innovation*, “The Globe and Mail” 2010, July 21.

²² *Leading thoughts: Quotes on creativity and innovation*, “Leadership Now” 2011, May 10, <http://www.leadershipnow.com/creativityquotes.html>.

²³ L. Bell, *Creativity...*, p. 111.

framework – as something that hinders them and is an obstacle. This is a common finding when teachers' attitudes and opinions are solicited.

That view, however, is not 100% correct. The reality is that education organizations can be reshaped to foster creativity. Importantly, we are not suggesting that education systems be reshaped so that the "production" of schools noted above is increased. That is, the goal is not merely to raise standardized test scores, make graduates more employable in industry, and so on. Rather, the goal is to stimulate teaching and learning by finding creative organizational solutions to accommodate the diversity of talents, interests, learning preferences, and so on found among young people and within the community. This is simply to recognize that "views about schools and their activities may be based on relatively different conceptions of the nature of children, learning, teaching, and knowledge itself"²⁴.

Conclusion: There is a need to design more creative educational bureaucracies

Public, state-funded, government schools are by definition components of large bureaucracies. Unfortunately, conventional wisdom has long dictated that "creativity is a personal act; it is the product of creative minds, not of structures or committees or manuals of instruction"²⁵. Indeed, most contemporary literature in educational administration argues that school *systems* are not very good at accommodating diversity and encouraging creativity. Education bureaucracies – like all bureaucracies – have a tendency toward rigidity, inflexibility, and conservatism. This is true of government education bureaucracies that oversee public schools at the national level; it is true at the state (*voivodeship*) level, it is true of local (*powiat*) school authorities, and it is true of teachers' bureaucracies – the powerful teachers' associations that represent teachers' interests. The consequence is that individual schools in any large education system tend to be rather uniform – in curriculum, pedagogy, evaluation, administration, and so on. A structural and organizational framework exists; individual schools must fit into that framework. The result is that educational experiments are often forced out of the public school sector and into the private school sector.

But, do public school systems necessarily have to be conservative institutions? Is it possible to encourage and support a wide variety of innovative schools, different philosophies of education, qualitatively different pedagogies, and so on, within one public, state-funded, government-directed, school system? In other words, is it possible for the bureaucracy and structure of a public school system to be open and dynamic to the point that it will encourage and support creative and

²⁴ There.

²⁵ A.W. Johnson, *Public policy: Creativity and bureaucracy*, "Canadian Public Administration" 1978, Vol. 21, No 1, p. 3.

sometimes radically different education alternatives? The answer is “yes”. *If* the power of these bureaucracies can be reduced, the possibility arises that creative new schools can emerge that, in the language used above, reflect genuinely and qualitatively “different conceptions of the nature of children, learning, teaching, and knowledge itself”.

To some degree, that has happened in Alberta province (*voivodeship*). It has a land mass almost exactly twice the size of Poland, it contains 3.5 million people, and it has a remarkably diverse public education system. Within the public school system in Alberta, there is an incredible variety of schools – reflecting qualitatively different education philosophies, visions of the nature of children, pedagogies, learning theories, what the roles and responsibilities of teachers are, school organization, curriculum, assessment, and so on. The variety is quite impressive.

For example, *some* of the qualitatively different schools and programs available include: Roman Catholic; faith-based Christian (Protestant); Islamic focus; Jewish; Aboriginal; science; arts; sports; francophone; bilingual Polish, Ukrainian, Hebrew, French, Chinese (Mandarin), German, Spanish, Arabic, and American Sign Language; schools located in religious colonies; many varieties of home education options including Christian home education programs; Christian Learning Partnerships; Canadian Studies; English as a Second Language; all-boys and all-girls schools; year-round schooling; many varieties of special education; alternative; traditional and progressive; Waldorf; Montessori; Suzuki; and so on. (Calgary Board of Education; Calgary Catholic School District; Edmonton Catholic Schools; Edmonton Public Schools).

What is important in the above very partial listing is that these are all *public* schools and programs. They are not private schools and programs – as is the case in most countries. Furthermore, if parents or teachers do not find what they desire in the options available, they have the option of creating *new public schools or new programs within the public school system* to meet their needs. And, these schools will be fully funded! This flexibility is built right into the core of the public school system in Alberta through legislation. This is important to emphasize because local (*powiats* and *gminas*) school authorities are encouraged to provide “Alternative Programs” – defined as “programs that emphasize a particular language, culture, religion, subject matter or teaching philosophy” – in response to requests by parents²⁶. Furthermore, as a last resort, parents even have the option to create an entirely new school – a Charter School. These are “autonomous public schools [...] The expectation for the educational services offered by charter schools is that they will be different from what is locally available”²⁷. But, establishing

²⁶ Government of Alberta, *Alternative Programs Handbook. Alberta Learning*, 2010, p. 1. (Pdf may be accessed from <http://education.alberta.ca/parents/choice.aspx>).

²⁷ Government of Alberta, *Charter Schools Handbook. Alberta Learning*, January, 2011 (Pdf may be accessed from <http://education.alberta.ca/parents/choice/charter.aspx>).

a charter school is rarely necessary as local school authorities are very receptive when approached to set up new programs and alternatives.

Indeed, to speak of a single “public” government school system in Alberta is almost an empty concept – there are so many qualitatively different types of public schools and programs with varying degrees of autonomy that it is actually more accurate to speak of public school *systems* in Alberta²⁸. Furthermore, those who are not satisfied with the above options are of course free to start their own private schools. But, even private schools are not completely ‘private’ in Alberta – they can receive between 60% and 70% of their funding from the government²⁹.

From the above perspective, the public school system is ‘creative’ in that it is flexible enough to allow a great variety of diversity without forcing parents to take on the burden of establishing and paying for private schooling. However, to embrace such a flexible and responsive public system is an act of courage. In every country, powerful political, economic, cultural, social, ethnic, and religious groups want to control schools. The government wants to control the content, and process of schooling. Teachers’ associations want to protect the privileges their members enjoy and fiercely protect the right to be the only professionals who are allowed to teach in public schools. Local school boards want to shape their schools to conform to community expectations and values. And so on. It is therefore an act of courage to relinquish some control over schools and turn over to parents the power to create their own publicly funded schools and school programs. However, once that happens, the possibilities to experiment become endless. The opportunities to be creative – not just *within* a school classroom as an individual teacher or student or parent – but actually to *create and build* an entire school or school program – suddenly become real.

When that happens, entirely new possibilities for creativity emerge. If they choose to create new schools and new programs, teachers and like-minded parents and students will no longer feel like subversive agents³⁰ within an Orwellian institutional structure that tells them what must be taught, the sequence it must be taught in, how long it must be taught, how it is to be taught, and how it is to be evaluated. Where there is an open and flexible public education bureaucracy and state authority supported with public funds, there is fertile soil for ‘creative schooling’ to take root. To some degree such a situation exists in Alberta, Canada.

In closing, we must acknowledge that our paper might sound like an uncritical defense of the ministry of education in Alberta, Canada. We assure you that we

²⁸ Government of Alberta a. (n.d.), *School Choice*, <http://education.alberta.ca/parents/choice.aspx>.

²⁹ Government of Alberta b. (n.d.), *Private Schools*, <http://education.alberta.ca/parents/choice/private.aspx>

³⁰ N. Postman, C. Weingartner, *Teaching as a subversive activity*, Delacorte Press, New York 1969.

are not apologists for our government's education bureaucracy. Quite the opposite. Indeed, our colleagues consider us to be severe critics of Canadian education³¹.

Referring to the term 'creativity', one must be fair. In spite of flaws, the administrative and legal structure of schooling in Alberta does provide a real-life example of the thesis that, at least to some degree, large educational bureaucracies can encourage creative opportunities. Such opportunities are welcome news in a world where political leaders and policy makes seem to be determined to make schools political servants and state instruments for achieving very narrowly defined national economic goals.

³¹ For example, see: K. Mazurek, *Passing Fancies: Educational Changes in Alberta*, [in:] T.W. Harrison, J.L. Kachur (eds.), *In Contested Classrooms: Education, Globalization, and Democracy in Alberta*, Edmonton 1999; K. Mazurek, *Corporate Intrusions into Schooling and the Erosion of Humanistic Education*, "New School Studies: Humanistic Education", Poznań 2002; K. Mazurek, *Forced Assimilation: Native Residential Schools in Canada*, [in:] Z. Ruta and R. Ślęczka (eds.), *W służbie szkoły i nauki (In the Service of Schooling and Knowledge)*, Pedagogical University of Cracow, Kraków 2003; K. Mazurek, *The Canadian Multicultural Experience in an Historical Perspective*, "Journal of the Polish Academy of Pedagogical Sciences", Vol. 56, 2003; K. Mazurek, N. Kach, *Compulsory Schooling as an Instrument of Political and Cultural Hegemony: A Canadian Case Study*, [in:] J.A. Mangan (ed.), *A Significant Social Revolution: Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education*, London 1994; M.A. Winzer, *Inclusion practices in Canada: Social, political, and educational influences*, [in:] S. Vitello, D. Mithaug (eds.), *Inclusive schooling: National and international perspectives*, New York 1998; M.A. Winzer, *The inclusion movement in Canada: Philosophies, promises, and practices*, [in:] P. Garner, H. Daniels (eds.), *The world yearbook of education*, London 1999; M.A. Winzer, *Integracja osób niepełnosprawnych – idea i fakty*, [in:] A. Rakowska, J. Baran (eds.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*, Kraków 2001, s. 7–17; M.A. Winzer, *Celebrating the challenges: Tracking the inclusive reform in Canada*, [in:] M.A. Winzer, K. Mazurek (eds.), *International Practices in Special Education: Debates and Challenges*, Washington 2010.

ORESTA CHEPIL

Zasady partnerstwa wychowawczego i ich realizacja w austriackich Wioskach Dziecięcych SOS

The concepts of partnership in the upbringing process and their fulfilment in austrian SOS-Kinderdorf

Pedagogy and psychology of vitality are in the center of SOS-Kinderdorf upbringing work. This includes the active involvement of a child into the upbringing process on the basis of partnership, cooperation, intercourse, high demands as well as respect and mutual understanding. The cooperation of the subjects of the upbringing process (mothers and children) is the integral part of the interconnected components: pedagogically adjusted conditions, means, personally aimed techniques, activity with the help of which the social demand is carried out. Social mobility as well as readiness to act on the basis of partnership, mutual understanding and support are formed.

Keywords: Austria, SOS-Kinderdorf, upbringing, partnership, orphans, mother, father

Wprowadzenie

Aktualnie głównym zadaniem pracowników SOS-Kinderdorf w Austrii jest stworzenie przyjaznego środowiska dla dzieci osieroconych, tak aby każde z nich czuło się potrzebne, było otoczone uwagą i miłością. Należy zadbać, aby relacje pomiędzy braćmi i siostrami układały się prawidłowo, ponieważ odgrywają one znaczącą rolę w procesie formowania się osobowości dziecka oraz jego socjalizacji. Dzieci spotykają się z różnymi problemami w grupie (rodzinie, klasie), sytuacjami konfliktowymi i to zmusza ich, jak i dorosłych, do szukania wyjścia z tego typu sytuacji.

Subiektywne stosunki matki i dziecka jako podstawa partnerstwa

Jako podstawa pracy wychowawczej w SOS-Kinderdorf stosowana jest pedagogika i psychologia życia twórczego, które przewidują aktywne uczestnictwo dziecka w procesie wychowawczym na zasadach partnerstwa, współpracy, dialogu, wysokiego poziomu wymagań i wzajemnego rozumienia.

Koncepcja rodziny SOS-Kinderdorf jest skierowana na wychowanie dziecka najbardziej zbliżone do rodziny naturalnej. Mówi się przede wszystkim o wychowaniu w domu, które często ma charakter nieco nienaturalny i sztuczny, a jednak jest ono całkiem naturalne, chociaż ma swoją specyfikę. Jak i w zwyczajnej rodzinie, matkę-opiekunkę dzieci nazywają „mama” i zwracają się do niej na „ty” lub „Pani”, do innych pracowników – „Pani/Pan”, a kobietę pomagającą matce w gospodarstwie i wychowaniu nazywają „ciocią”¹.

Główną funkcję wychowawczą w SOS-Kinderdorf pełni matka, która jest „centrum wspólnego dziecięcego wychowania, tajemnicą macierzyństwa i jednocześnie tajemnicą osiągniętego sukcesu wychowania w miasteczku”². Kobiety biorące na siebie obowiązek dbania o rodzinę przechodzą przez bardzo surową selekcję. Odbiór dzieci do placówki odbywa się w taki sposób, który nie zagraża ciągłości relacji matki i dziecka. Do SOS-Kinderdorf przyjmowane są tylko te dzieci, którymi nie będą opiekować się ich rodzice biologiczni i którym jest potrzebna trwała opieka miasteczka „dopóki nie będą mogły zapewnić sobie swojego życia osobistego”³. Pomimo wysokiej oceny pracy SOS-matki, należy zwrócić uwagę na wiele korzyści społecznych tej profesji. W „Statucie SOS-matki”, który reguluje ich obowiązki, dokładnie określa się charakter ich pracy: „[praca matki] może być prowadzona tylko w duchu chrześcijańskiej miłości do bliźniego. Bycie matką SOS-Kinderdorf jest rozumiane jako bycie wierną dzieciom przez całe życie, dawanie im siebie, zaufanie do dzieci i modlitwę za nie. Matka jest «rodzinnym domem dla dzieci»”⁴. Jednocześnie matkom proponuje się pracę, która odpowiada ich zainteresowaniom osobowościowym i nie jest ograniczona w czasie – dopóki powierzone im dzieci nie opuszczą miasteczka dziecięcego. „[Matka] nie ma dyżurów dziennych i nocnych. Ona, jak i każda dobra matka, opiekuje się swoimi dziećmi całodobowo, z całą siłą i sercem jest zawsze obecna w swojej rodzinie”⁵. Zasada ta wynika z paradygmatu, że każde dziecko potrzebuje wielkiej miłości macierzyńskiej. Tylko na podstawie tej łączności można osiągnąć potrzebny wpływ wychowawczy. Matka stanowi centrum pracy wychowawczej.

¹ M. Vollert, *Erziehungsprobleme im Kinderdorf*, Stuttgart 1970, s. 19.

² H. Gmeiner, *Die SOS-Kinderdörfer: Moderne Erziehungsstätten für verlassene Kinder*, Innsbruck 1960, s. 13.

³ Dorfordnung für die SOS-Kinderdörfer, Innsbruck o.J., s. 4.

⁴ Dienstrecht der SOS-Kinderdorf-Mütter, Innsbruck 1963, WUB-Druck, s. 2.

⁵ Tamże, s. 2.

Oczywiście, sama miłość do dzieci nie wystarczy. Zrozumiałe jest to, że miłość bez surowości, bez określenia postawionych wymogów i bez wiedzy oraz możliwości pedagogicznych nie może prowadzić do sukcesu. Jednak bez miłości również nie można mówić o dobrym wychowaniu. Dopóki dziecko nie odnajdzie swojego miejsca w wiosce dziecięcej i nie poczuje się pewnie, ogólne zasady wychowania mają tu istotne znaczenie.

Przekazanie dziecku poczucia miłości, ochrony i pewności jest warunkiem wychowania w SOS-Kinderdorf oraz kluczowym zadaniem matki. Tam, gdzie dziecko traci matkę i jest oderwane od rodziny, gubi się biologiczna podstawa dla jego prawidłowego rozwoju. Wychowanie dziecka może być bardzo trudne. Matka jest przykładem dla swoich dzieci. W matce dzieci powinny znajdować człowieka, któremu ufają, podporządkowują się, dla którego winne zrezygnować ze swojego egoizmu. Widok matki, jej ręka delikatnie gładząca czoło śpiącego dziecka, wysiłki i ofiary, które bierze na siebie dla swojej rodziny, dają dziecku poczucie, że jest ono w domu, że ono samo dla siebie odnalazło zdrowe życie w środowisku naturalnym. Jeśli chodzi o osierocone, oderwane od rodziny dziecko, któremu zdarza się szansa, żeby wzrastać zdrowym życiem naturalnym, to kochająca matka jest niezastąpiona. Najlepsze systemy i metody pedagogiczne dają za mało w porównaniu z działaniem, które może wykonać dobra matka dla dziecka.

W Austrii rodzina SOS-Kinderdorf składa się z siedmiu, w Niemczech z sześciu dzieci w różnym wieku – od niemowląt do dorosłych. Każde dziecko powinno w swojej rodzinie odnaleźć właściwe sobie miejsce. W rodzinie SOS-Kinderdorf przyjęte dziecko nie powinno cierpieć z powodu braku komunikacji, powinno żyć nie wśród innych, podobnych mu wychowanków, a w gronie braci i sióstr. Małe dziecko, oprócz swojej mamy, ma starszych braci i siostry, z którymi ma szansę wchodzić w głębsze relacje, od nich się uczyć i okazywać sobie miłość. Także „starszemu” dziecku przydaje się różnorodność możliwości łączenia związków społecznych oraz podjęcia i wykonywania zadań w małej społeczności. Do rodzin SOS-Kinderdorf przyjmowane są niemowlęta, dziewczęta i chłopcy. Aby praca wychowawcza przyniosła więcej sukcesu, dziecko powinno jak najdłużej przebywać w rodzinie SOS-Kinderdorf.

H. Gmeiner wychodzi z założenia, że dzieci w SOS-Kinderdorf powinny rosnąć razem z braćmi i siostrami, wspólnie uczyć się. Nauczanie koedukacyjne jest bardzo wartościowe dla rozwoju dzieci SOS-Kinderdorf, zwłaszcza w dobrych stosunkach z innymi członkami rodziny. Oczywiście koedukację trzeba uwzględniać przy tworzeniu rodziny – przy dobieraniu dzieci i dorosłych, połączonych wspólnym życiem. Jak pokazuje doświadczenie, bardzo ważne jest, aby rodzina została odpowiednio dobrana pod względem wieku i płci. W Austrii, Niemczech i Francji, gdzie dzisiaj jest około sto rodzin SOS-Kinderdorf, istnieją warunki sprzyjające wychowaniu dziecka w rodzinie.

Reguły partnerstwa są charakterystyczne dla codziennych warunków życia we własnym budynku, który wypełnia funkcję nie tylko pomieszczenia do spożywania posiłków, czy spania, ale powinien stać się dla dziecka gniazdem, ochronną przechowalnią, swoistym „ochronnym okryciem” dla jego jeszcze nie stabilnego życia. W budynku każdy pokój ma swoje przeznaczenie. Dziecko ma swoje miejsce przy stole rodzinnym, łóżko, miejsce do gier i zabaw. Uczone jest przy tym poszanowania panującego w domu porządku. W wspólnym pokoju koncentruje się życie rodziny. Tutaj pracują i świętują, śmieją się i płaczą, jedzą i modlą się. Należy zauważyć, że J.H. Pestalozzi zawsze podkreślał znaczenie wspólnego pokoju. Wspólny pokój rodzinny oznacza duchowe wsparcie dla dziecka w obrobie przed światem. W nim to dziecko zaczyna rozumieć wartość kultury, tutaj nabywa miłości do czynienia dobra, bycia uczciwym oraz formułuje swoją wizję człowieczeństwa. We wspólnym pokoju dziecko uczy się przede wszystkim kontaktów społecznych potrzebnych w dalszym życiu, ma szansę na prawidłowy rozwój społeczny. Później, kiedy dziecko podrośnie, samo siebie będzie zmuszać do osiągnięcia tego poziomu zdrowego, uporządkowanego i szczęśliwego życia społecznego, które miało. Matka pracuje i przekazuje wiedzę – zaspokojenie elementarnych potrzeb sprzyja również sukcesowi własnemu kobiety. Stara zasada działa wobec funkcji kuchni domowej jako wspomagającego środka wychowania w rodzinie: często przy pomocy zwyczajnych sposobów można osiągnąć najlepsze wyniki. Obejmuje to wspólną pracę i wychowanie dzieci.

Partnerstwo i środowisko społeczne

SOS-Kinderdorf jest środowiskiem wychowawczym, które proponuje dziecku możliwość połączenia wychowania z ustaleniem kontaktów, jest pomostem do środowiska społecznego. Funkcję wychowania częściowo biorą na siebie wychowawcy przedszkolni lub asystent rodzinny.

Przedszkolaki chodzą do przedszkola, żeby matka mogła spokojnie zająć się gospodarstwem domowym. Wracają przeważnie po obiedzie, kiedy inne dzieci również przychodzą ze szkoły. Starsze dzieci zachęcają młodsze do gier i organizują kółka zainteresowań⁶.

Dużą zasługą koncepcji SOS-Kinderdorf jest to, że dzieci nie chodzą do szkół specjalnych. To H. Gmeiner określił, jeszcze na samym początku istnienia tej organizacji, czym jest tzw. zasada „otwartego świata”⁷. W taki sposób będzie odbywać się integracja dziecka z miasteczka ze środowiskiem zewnętrznym – klasy szkolnej. Z czasem to pomoże dziecku łatwiej dostosować się do dorosłego samodzielnego życia w społeczeństwie. Oczywiście, byłoby dobrze, gdyby miasto

⁶ M. Vollert, *Erziehungsprobleme...*, s. 28.

⁷ H. Gmeiner, *Die SOS-Kinderdörfer...*, s. 66.

miało własną szkołę, co pozwoliłoby matkom zacieśnić współpracę z nauczycielami, szybciej pokonać trudności dzieci. Jednak, w takich sytuacjach nieuniknione byłoby ryzyko izolacji i wykluczenia dzieci z „normalnego życia”. To niebezpieczeństwo powinno zostać świadomie przepracowane, ponieważ osierocone dziecko potrzebuje tylko jednego – być i żyć, tak jak i wszystkie inne dzieci. Dlatego instytucja SOS-Kinderdorf nie powinna we wszystkim wyręczać wychowanków oraz pracowników. Nadmierna koncentracja na dziecku z wioski w środowisku szkolnym oraz średni poziom życia mogą bowiem doprowadzić do jego wyizolowania. Sposób życia w SOS-Kinderdorf powinien być skromny, prosty i odpowiadać normom.

Należy zaznaczyć, że w wychowaniu dziecka tylko przez matkę bardzo niebezpieczna jest absolutyzacja i idealizacja stosunków matka–dziecko. Nie należy zapominać, że matki mają do czynienia z sierotami, które znacznie trudniej wychować, spotykają się z różnymi problemami społecznymi i oczekują pomocy i wsparcia. Nie jest tak wielkim problemem, że dzieci rosną w rodzinie niepełnej, chociaż to jest ideologią pedagogiki SOS-Kinderdorf. Niepokoi raczej fakt, kiedy u chłopców i dziewcząt, ze względu na silne przywiązanie do matki, rodzi się brak pewności siebie, uzależnienie w swoich pomysłach i działaniach od jej zdania, pewna niedojrzałość społeczna. Ten wpływ jest nie tyle negatywny dla dziewcząt, co dla chłopców, którzy poprzez brak męskiego wzorca nawiązują mniej przyjaznych stosunków z chłopcami⁸. „Troska, ale nie nadmierne wychowanie czy pomoc w wyborze środowiska dobrze wpływają na psychiczny i poznawczy rozwój dziecka”⁹.

Ponieważ rodzina zastępcza nie mieszka osobno, tylko razem z innymi rodzinami w jednym miasteczku dziecięcym, sprzyja to utworzeniu nowych stosunków społecznych dziecka nie tylko w ograniczonym kole swojej rodziny. Jednak nigdy nie ma pewności, czy model wychowania i komunikowanie się z innymi pracownikami miasteczka nie będzie negatywnie wpływać na dziecko, jego światopogląd i indywidualny rozwój. Przy pomocy realizacji „zasady macierzyńskiej” u dzieci rzadziej pojawiają się problemy psychospołeczne, jednak przy tym spostrzega się nieunikniony kobiecy wpływ wychowania. W miasteczku dziecięcym mówimy o dzieciach, z których większość ma problemy w rozwoju, a mianowicie zaburzenia psychospołeczne, trzeba im poświęcać więcej uwagi i okazać pomoc. Stosunek matki do dzieci, jej troska i ochrona wymagają od niej dużego zaangażowania emocjonalnego i wysiłku. Ze względu na psychologiczne potrzeby rozwoju dziecka, mieszkającego w miasteczku, taka szczególna opieka ze strony matki może być zarówno pomocna, jak i szkodliwa. Dlatego należy zadbać, aby matki nie zmieniały za często metod wychowawczych, ponieważ takie postępowanie może rodzić u dzieci poczucie niepewności, co do swojej rodziny. Wychowanie matki

⁸ A. Thomas, *Vaterlose Erziehung in Kinderdörfern*, München 1979, s. 52.

⁹ U. Lehr, *Die Rolle der Mutter in der Sozialisation des Kindes*, Darmstadt 1978, s. 37.

jest skierowane na pomoc słabszym oraz tym dzieciom, które w danym momencie potrzebują więcej uwagi¹⁰.

Tylko wtedy, gdy dzieci z miasteczka dziecięcego będą prezentować silne uzależnienie od matki we wszystkich swoich działaniach, co będzie wskazywać na nadmiernie macierzyńskie wychowanie, można będzie uznać, że takie wychowanie nie może odbywać się bez włączenia ojca do tego procesu. „Nieobecność ojcowskiego wychowania nie rozpatruje się jako problemu numer jeden. Ponieważ, psychospołeczny rozwój dziecka bardziej zależy od matki i jej umiejętności do miłości «swoich dzieci»”¹¹.

Wielkim odkryciem stało się to, że nawet zamężne kobiety razem ze swoimi mężami czy nawet rozwiedzione, które mają swoje własne dorosłe dzieci, mogą stać się matkami SOS-Kinderdorf. Brak ojca może także zostać skompensowany poprzez komunikację SOS-matki z biologicznym ojcem dziecka, z którym bardzo często pracują psycholodzy i pedagodzy miasteczka. Praca z rodzicami biologicznymi w miasteczku dziecięcym odgrywa ważną rolę, ponieważ bardzo ważne jest, aby właściwie wytłumaczyć dziecku, dlaczego jego biologiczni rodzice nie mogą go wychowywać. A jest to bardzo trudne zadanie¹².

Pierwszym zastępcą ojca jest dyrektor miasteczka. Jak pisał H. Gmeiner: „on jest ojcem z zawodu i całkowicie wypełnia obowiązki wychowania rodzicielskiego. Oprócz tego [on – dyrektor miasteczka] kieruje pracownikami miasteczka i pomaga im w rozwiązywaniu problemów”¹³. Jednak pojawia się proste pytanie, jak dyrektor miasteczka może zajmować miejsce ojca w psychologicznym i pedagogicznym znaczeniu w więcej niż 10 rodzinach i dla 100 dzieci? Na to pytanie H. Gmeiner odpowiedział tak:

On [dyrektor] jest kierownikiem–człowiekiem miasteczka, autorytetem we wszystkich pytaniach dotyczących wychowania, osobowościowego kierownictwa oraz niestrudzonym doradcą matek. Pomyślnie i uważnie kieruje losem miasta. Dla dzieci jest przykładem dorosłego, przykładem człowieka, który zna świat i życie, i Panem, który wie, jak rozwiązywać codzienne problemy¹⁴.

W statucie SOS-Kinderdorf wyodrębnione są następujące obowiązki dyrektora:

– Wychowawcza (pedagogiczna) opieka nad dziećmi, przede wszystkim chłopcami i dziewczętami w wieku 12–14 lat i szczególnie trudnymi. Opieka może odbywać się podczas pracy indywidualnej albo grupowej.

¹⁰ A. Thomas, *Vaterlose Erziehung...*, s. 54.

¹¹ U. Lehr, *Die Rolle der Mutter...*, s. 121–123.

¹² *Zwischen Heim und Pflegeplatz*, Hrsg. E. Brendel, R. Damm, B. Dunkel u.a., München 1978, s. 35.

¹³ H. Gmeiner, *Die SOS-Kinderdörfer...*, s. 41.

¹⁴ Tamże.

- Pedagogiczne porady i podwyższanie kwalifikacji matek, rozmowy indywidualne, „okrągłe stoły” matek.
- Organizacja opieki poza rodziną, różnorodne grupy według zainteresowań (malowanie, sport, taniec, muzyka i in.), oligofrenopedagogiczne grupy gier.
- Obserwacja nauczania, sprzyjanie i stwarzanie możliwości dla poszerzania przedmiotów, które dziecko wybrało.
- Wspólna pedagogiczna praca z psychologiem, lekarzem, zespołem, pracownikami szkoły itp.
- Reprezentacja wioski i jej zarządzenie. Część tego zadania przekłada się na kierownictwo centralne. Spotkaniami z licznymi odwiedzającymi i korespondentami, którzy często wizytują SOS-Kinderdorf, częściowo zajmuje się sekretarz, w związku z wielką ilością codziennych spraw dyrektora.
- Corocznym zadaniem dyrektora jest organizacja obozu letniego, poszukiwanie niezbędnych opiekunów i kierowanie nimi¹⁵.

Po przeliczeniu tych zadań prawie niemożliwe wydaje się ich wykonanie przez jednego człowieka. Dlatego dyrektor miasteczka powinien cieszyć się wielkim autorytetem, mieć dobrze dobrany personel i posiadać umiejętność dzielenia obowiązków pomiędzy wszystkich.

Następnym wychowawcą dziecka, od którego otrzymuje ono wzorce męskie, jest majster miasta. Odpowiada on za urządzenie miasteczka i jego techniczne eksploataowanie. Zajmuje się także zarządzaniem, często razem z żoną, składaniem datków, przechowywaniem, sortowaniem i przekazywaniem ich rodzinom (różnego rodzaju artykułów odzieżowych, spożywczych, zabawek, sprzętu sportowego, instrumentów muzycznych, książek i in.). Ich zadaniem jest również pomoc w zawiezieniu dzieci do szkoły czy matek do miasta. Pomimo licznych obowiązków majster miasta powinien również, jeśli tylko ma możliwość, zajmować się wychowaniem dzieci. Powinien nauczyć chłopców naprawiać proste narzędzia i, jeśli ma czas oraz chęci, prowadzić kursy majsterkowania¹⁶. Majster miasteczka jest drugim człowiekiem, który razem z dyrektorem wypełnia ojcowską funkcję wychowania dzieci. W statucie SOS-Kinderdorf zauważono, że dyrektor miasteczka „przede wszystkim jest uosobieniem ojcowskiego autorytetu i zasady porządku”, podobnie jak majster miasteczka wypełnia rolę ojca, dając przykład pracy.

Dzisiaj naukowcy najczęściej krytykują „bezojcowskie wychowanie” w SOS-Kinderdorf. Jednak, koncepcja SOS-Kinderdorf próbuje nadążyć za duchem czasu i pozwala matkom na zawarcie małżeństwa, a nawet sprzyja temu. Przy stworzeniu takiej rodziny bardzo ważne jest, aby mąż był gotowy wychowywać „swoje” dzieci i pomagać matce we wszystkich obowiązkach. Nawet drobne kłótnie małżeńskie „rodziców” mogą pozytywnie wpływać na dzieci, ucząc je sztuki

¹⁵ Dorfordnung..., s. 13.

¹⁶ M. Vollert, *Erziehungsprobleme...*, s. 28.

znajdywania kompromisu. Taki model rodziny może zagwarantować dzieciom odpowiednie wychowanie¹⁷.

Austriacki psychoanalityk i psycholog I. Eigner uważa, że matki niekoniecznie muszą wychodzić za mąż. Dyrektor, majster i inny męski personel mają dosyć innych obowiązków oraz odpowiednio za mało czasu, żeby poświęcać go dzieciom. Dla wzmocnienia ojcowskiego wychowania wystarczy kilku mężczyzn, którzy będą wypełniać tę funkcję. W taki sposób dzieci będą miały nie mniej wychowania ojcowskiego, aniżeli macierzyńskiego. Jednak, nie można zapominać, że „ojciec nie jest wielkim czarownikiem i także ratownikiem dziecka, który wyrwa dziecko z rąk matki. Ojciec jest tym, kto daje córce możliwość komunikowania się z płcią przeciwną, a synowi – pozwala identyfikować się z rolą mężczyzny¹⁸.

Szczególną uwagę zwraca się na organizację procesu wychowawczego poza rodziną, w instytucjach społeczno-edukacyjnych, na obozie letnim, w domu młodzieżowym. Według koncepcji miasteczka dziecięcego, centralną funkcję wychowania biorą na siebie dyrektor, majster miasteczka, opiekunowie na obozie, nauczyciele i kierownik domu młodzieży, którzy uzupełniają czysto macierzyńskie wychowanie. Taka koncepcja wychowania, która stopniowo rozszerza się na ogólne kręgi społeczne i jest jednocześnie udoskonalana, na pierwszy rzut oka przypomina schemat, który J.H. Pestalozzi opisał w wielu różnych formach i którą E. Spranger scharakteryzował jako „teorię środowiska życia”. Możemy tutaj mówić o swoistej analogii pomiędzy poglądami J.H. Pestalozziego i koncepcją SOS-Kinderdorf. Mówiąc o roli ojca, Spranger zaznaczał, że jednym z jego najważniejszych zadań w wychowaniu jest utrzymanie dzieci¹⁹.

Na zasadach partnerstwa odbywa się nawiązanie stosunków w rodzinie, jak i w środowisku społecznym. Psycholog K. Lewin zwrócił uwagę na psychologię społeczną w związku ze stosowaniem własnej „teorii pola” wobec grup, przenosząc wyobrażenie o tym, że energia motywu jest zamknięta w granicach organizmu, na system „organizm – środowisko”, w którym jednostka i otoczenie składają się na jedną dynamiczną całość. To środowisko społeczne obejmuje dzieci i matki, które się nimi opiekują. Do dzisiaj dyskusję rozpoczyna pytanie: czy naprawdę można tę grupę wychowawczą nazywać „rodziną” i jakie z tego powodu będą konsekwencje? Przy omawianiu programu SOS-Kinderdorf nie należy zapominać o ciągłej dyskusji i jego krytyce. Zadania wychowania polegają na tym, żeby pomóc dzieciom, które straciły własną rodzinę biologiczną, zamienić na inną „SOS-biologiczną” rodzinę, w której wychowanie jest jak najbardziej przybliżone do rodzinnego²⁰.

¹⁷ W. Hilweg, *Auswirkungen der Anstellung und Arbeit von Verheirateten SOS-Kinderdorf-Müttern und -Ehepaaren in Europa*, Innsbruck 1995, s. 95.

¹⁸ J. Aigner, *Der ferne Vater*, Gießen 2001, s. 159.

¹⁹ M. Vollert, *Erziehungsprobleme...*, s. 16.

²⁰ Tamże.

Pedagogika SOS-Kinderdorf stawia pytanie, czy dzieci poprzez takie „wyobrażenie rodziny prawdziwej” nie będą miały wypaczonego obrazu „rodziny”? Należy pamiętać, że H. Gmeiner nie opowiadał za „bezojcowskim wychowaniem”. W swoich rozważaniach nie odrzucał możliwości pełnienia roli opiekuna, nie tylko przez „SOS-matki”, ale i „SOS-mażeństwa”. Koncepcja bezojcowskiego wychowania miała nieco inne przyczyny. Głównym celem H. Gmeinera było zapewnienie stałej ochrony dzieciom, które z różnych powodów straciły swoje rodziny. Dla osiągnięcia tego celu wybrał samotne, bezdzielne kobiety; był przekonany, że będą one odczuwać trwałe przywiązanie do swoich dzieci, tak jak miałyby to miejsce w małżeństwie. Ponieważ w latach 50. XX wieku, po wojnie było dosyć dużo samotnych kobiet, wdrożenie koncepcji „wychowania matki–dziecka” nie było zadaniem trudnym²¹.

Propozycja H. Gmeinera była spowodowana nie tylko doświadczeniem własnym, ale wynikała również z ówczesnej sytuacji społecznej, której znamioną cechą było odchodzenie od zwyczajowego podziału ról społecznych między kobietą a mężczyzną. Kobieta stale zajmowała się „sprawami wewnętrznymi” (prowadzenie gospodarstwa domowego, wychowanie dzieci), podczas gdy jej mąż wykonywał głównie zadania „zewnątrzne”. Jego nadrzędną rolą było wprowadzanie autorytetu w rodzinie, podczas gdy rola kobiety polegała na zapewnianiu ciepła emocjonalnego i komfortu w domu. Dlatego w swojej koncepcji H. Gmeiner daje autorytet dyrektorowi miasteczka²². Oczywiście ta koncepcja wychowania macierzyńskiego ma też swoje wady. W swojej książce *Wychowanie bezojcowskie w miasteczkach dziecięcych* A. Thomas udowodnił jak w rzeczywistości odbywa się proces wychowania w takiej rodzinie. Po długiej obserwacji zauważył, że chłopcy, którzy wychowywali się razem ze starszymi czy młodszymi braćmi, charakteryzują się typowo męską odwagą, surowością oraz odpornością psychiczną. Z kolei chłopcy, którzy wychowywali się w rodzinie ze znaczną przewagą kobiet, byli bardziej wrażliwi²³.

Przykłady te dowodzą, że H. Gmeiner umiejętnie wybrał właściwą formę opieki, ponieważ w rodzinie zazwyczaj przebywają dzieci będące w różnym wieku, zarówno chłopcy, jak i dziewczynki. Taka sytuacja rodzinna pozwala młodszym zdobyć doświadczenie od starszych, a tym z kolei, pomagać i wspierać młodszych w ich aklimatyzacji w rodzinie. Dzieci również otrzymują wychowanie męskie w komunikacji z personelem miasteczka (dyrektor, personel techniczny itp.).

Ostatnia rola w procesie wychowania przypada rodzicom biologicznym, ojcu chrzestnemu, wujkowi czy dziadkowi dziecka. Oni mają prawo je odwiedzić, dawać prezenty czy po prostu komunikować się. Jednak nie zawsze rodzice biologiczni, pozbawieni praw rodzicielskich, dobrze wpływają na wychowanie dzie-

²¹ *Zwischen Heim...*, s. 30.

²² Tamże, s. 31.

²³ A. Thomas, *Vaterlose Erziehung...*, 48.

cka. Dlatego takie spotkania odbywają się po otrzymaniu zgody kierownictwa miasteczka, kiedy rozważy się wszystkie „za” i „przeciw”. Dostyc często otrzymują oni odmowę, i to powoduje oburzenie i krytykę działalności SOS-Kinderdorf. Oczywiście zawsze priorytetem jest dziecko, jego zdrowie i dobra kondycja psychiczna²⁴.

Analiza doświadczeń pracy SOS-Kinderdorf świadczy, że chłopcy i dziewczęta, mieszkający w domach młodzieżowych, otrzymują wsparcie od wychowawców w trybie opieki indywidualnej i poprawiają swoje postępowanie. Oznacza to, że za każdego młodego człowieka odpowiada wychowawca, który w zróżnicowany sposób zaspokaja indywidualne potrzeby młodzieży i towarzyszy im we wszystkich sytuacjach życiowych. Zgodnie z trzema kryteriami – „stwierdzenie”, „sprzecznosc”, „przedłużenie”, pracownicy starają się stworzyć optymalne warunki dla rozwoju każdego młodego człowieka. „Stwierdzenie” oznacza przyjęcie i ocenę młodego człowieka jako unikalnej i samodzielnej osobowości, by dać mu poczucie akceptacji i tym samym pomóc mu pozbyć się „zachowania destruktywnego” oraz nabrać pewności we własne możliwości. „Sprzecznosc” jest umiejętnością umieszczania siebie w pewnych granicach, umiejętność radzenia sobie z pewnymi ograniczeniami, konstruktywnego radzenia sobie w trudnych chwilach i konfliktach. „Przedłużenie” jest gwarancją niezawodności naszego systemu opieki indywidualnej w towarzystwie młodzieży w ramach podpisanych umów. Oprócz tego oznacza to włączenie istniejących systemów towarzyszenia do procesu wychowania i rozwoju.

Większość młodych ludzi po raz pierwszy przyjmuje w tym procesie dorosłych jako niezawodnych i takich, którzy rozumieją i traktują wszystkich jednakowo, a także ustalają niezbędne granice. Dzięki sytuacji grupowej oraz pozycji pedagogów społecznych, którzy komunikują się z młodzieżą jak z równoprawnym rozmówcą, stwarza się wspólne środowisko wychowawcze, w którym młodego człowieka przyjmują i doceniają w całej pełni jego osobowości²⁵. Społeczno-pedagogiczne towarzyszenie młodym ludziom obejmuje wszystkie zakresy życia codziennego: zarówno rozmowy, wsparcie przy integracji społecznej i zawodowej, zmianę zachowania, a także wybór możliwej drogi do samodzielności.

Wnioski

Podstawę pracy wychowawczej SOS-Kinderdorf stanowią pedagogika i psychologia życia twórczego, które przewidują aktywne włączenie dziecka do procesu wychowawczego na zasadach partnerstwa, współpracy, dialogu, szacunku i wzajemnego zrozumienia. Współdziałanie podmiotów procesu wychowawczego (ma-

²⁴ U. Lange, *Das Elternrecht...*, 22.

²⁵ „SOS-INTERN“ 2009, nr 124 /Juni.

tek i dzieci) jest integralnym połączeniem wzajemnie powiązanych składowych: właściwych wychowawczo warunków, wszelkiego rodzaju środków i technologii, wspierających rozwój osobowościowy, działalności edukacyjnej i społecznej, przy pomocy których realizowane jest „zamówienie społeczne”, tworzy się mobilność społeczna i gotowość do działalności na podstawie partnerstwa, wzajemnego rozumienia i wsparcia.

Celem pedagogicznego współdziałania podmiotów procesu wychowawczego w SOS-Kinderdorf jest stworzenie warunków dla wszechstronnego rozwoju osobowości dzieci, wspierania ich twórczej inicjatywy, tworzenia ogólnoludzkich wartości, postaw moralnych, ujawniania talentów, potencjału intelektualnego i twórczego oraz przemyślanego wyboru społecznego.

JUSTYNA WOJNIAK

Polityka państw członkowskich i prawne instrumenty Unii Europejskiej na rzecz równouprawnienia płci w edukacji

Member states' policies and legal instruments of the European Union for gender equality in education

The issue of gender inequality in education is of interest not only educational researchers, as it was also reviewed by the European Commission, which makes this issue an important element of EU policy. The paper examines the status of implementation and draft programs of gender policy in education in selected European Union countries, most of which has taken such initiatives. It is worth to underline that among the countries that have not developed such programs are Estonia, Italy, Hungary and Slovakia, as well as Poland. The commitment to implement programs preventing gender discrimination in education derives from the adoption of the law of the European Union (*acquis communautaire*), particularly in the field of gender equality. Therefore, an overview of the acts of the European Union legislation (treatises, directives and recommendations) seems necessary, as well as examples of initiatives undertaken due to availability of EU funds intended for anti-discrimination projects, which is an additional factor inspiring efforts of the governments of the Member States in this area.

Keywords: gender inequality, stereotype, gender equality policy, law of the European Union

W rozważaniach na temat równouprawnienia płci w życiu społecznym warto podkreślić przede wszystkim konieczność rozróżnienia między płcią rozumianą w kategoriach biologicznych, a płcią pojmowaną jako zjawisko kulturowe¹. O ile określenie płci w ujęciu biologicznym formułowane jest w sposób dość jed-

¹ Światowa Organizacja Zdrowia, *What do we mean by "sex" and „gender“?*, <http://www.who.int/gender/whatisgender/en> [data dostępu: 12.05.2011].

noznaczny i nie budzący wątpliwości, sprowadzając się do cech fizycznych oraz psychologicznych, o tyle bardziej rozbudowana okazuje się jej definicja kulturowa bądź społeczna, prowadząca do wyodrębnienia nie tyle może płci, co rodzaju (gender). Drugi z wymienionych przypadków obejmuje bowiem konstruowane przez społeczeństwo role, zachowania, działania i atrybuty, jakie przypisywane są kobietom i mężczyznom na podstawie panujących w danej zbiorowości wyobrażeń i przekonań w tym względzie².

W literaturze przedmiotu wskazuje się, iż w większości społeczeństw mężczyźni i kobiety wykazują różnice co do podejmowania aktywności zawodowej, dostępu do różnorodnych zasobów i poziomu ich kontrolowania, a także w zakresie uczestnictwa w procesie podejmowania decyzji. Podkreślić również należy, iż różnice te w znaczącej większości przypadków rozkładają się bardziej korzystnie jeśli chodzi o mężczyzn, podczas gdy możliwości kobiet są w większym lub mniejszym stopniu ograniczane³.

Źródła takiego stanu rzeczy upatrywać należy niewątpliwie w odmienności elementów płciowej socjalizacji, gdzie wyraźnie dostrzegalny jest binarny charakter wzoru płci, wymuszany przez normy społeczno-kulturowe⁴. W przypadku chłopców szczególnie nacisk kładzie się na zabawy nastawione za zdobywanie i konkurencję. Towarzyszy temu brak przyzwolenia na okazywanie emocji, a także oczekiwanie waleczności i niezależności oraz akcentowania swojej obecności. W odniesieniu do dziewczynek natomiast dominują zabawy typu „opiekunczego” wraz z przyzwoleniem na ekspresję emocji i oczekiwaniem delikatności, łagodności i spokoju w ich zachowaniu.

Podejście to znajduje swoją kontynuację w okresie dojrzewania. Od chłopców oczekuje się nastawienia na umiejętności i rozwijanie strategii zdobywania (osiągnięć, partnerek), z afirmacją spotyka się również wyłamywanie się przez nich ze schematów i kreatywność. U dziewcząt natomiast akcentuje się znaczenie wyglądu zewnętrznego, na podstawie płynących także z mediów masowych komunikatów o obowiązku „podobania się” otoczeniu. Charakterystyczny jest także negatywny stosunek otoczenia do wyłamywania się przez nie ze schematów.

Na podstawie takiej „bazy” przedstawiciele obydwu płci funkcjonują także w okresie dojrzałości, kiedy to mamy chociażby do czynienia z daleko idącym zróżnicowaniem oczekiwań społecznych. Od kobiet oczekuje się przede wszystkim wywiązywania się z roli reprodukcyjnej oraz opiekuńczości i samopoświęcenia dla rodziny i bliskich. Priorytetem staje się jednocześnie realizacja zarówno w przestrzeni domowej, jak i zawodowej. W stosunku do mężczyzn natomiast

² Różnice te doskonale oddają anglojęzyczne określenia *masculine* i *feminine* odnoszące się właśnie do płci kulturowej w odróżnieniu od *male* i *female* wskazujących na płć biologiczną.

³ Ch. Hughes, *Key Concepts in Feminist Theory and Research*, London–Thousand Oaks–New Delhi 2002, s. 33 i n.

⁴ E. Majewska, E. Rutkowska, *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Gliwice 2008, s. 15.

kluczowe znaczenie zyskuje nastawienie na utrzymywanie rodziny i oczekiwanie, że to kobieta będzie o nią dbać. Pierwszoplanowym elementem staje się w ich przypadku kariera zawodowa, przy znacznej marginalizacji obowiązków rodzinnych.

W okresie przekwitania różnice w dalszym ciągu się utrzymują, czego przejawem jest przykładowo mocna stereotypizacja menopauzy oraz oczekiwanie rezygnacji z życia seksualnego i silny akcent na poświęcenie na rzecz wnuków. W odniesieniu do mężczyzn natomiast brak jest stereotypizacji andropauzy, co więcej, w dalszym ciągu uwidacznia się oczekiwanie aktywności seksualnej. Dominuje też nastawienie na dalszą realizację własnych planów.

Interesujące wydają się w tym kontekście różnice w podejściu do zagadnienia zróżnicowania płci kulturowej (rodzaju). Na podstawie opracowań na ten temat można dokonać w tym zakresie klasyfikacji dwu zasadniczych ujęć: konserwatywnego oraz progresywnego⁵.

Zwolennicy konserwatywnego podejścia do zróżnicowania płci postrzegają społeczne i kulturowe różnice płci jako pochodną cech biologicznych, a przez to jako elementy naturalne i niezmiennie. Różnice w zachowaniu determinowane są zatem cechami wrodzonymi: mężczyźni uznawani są za silnych fizycznie, wykazujących umiejętności przestrzenne, zdolności matematyczne i mechaniczne. Postrzegają oni świat w kategoriach obiektów, idei i teorii. Kobiety natomiast, z racji tego, że wcześniej osiągają dojrzałość fizyczną i psychiczną, są bardziej „uspołecznione” i opiekuńcze. Rozwijają ponadto umiejętności werbalne, a świat postrzegają w kategoriach spersonalizowanych, estetycznych i moralnych.

Nurt konserwatywny okazuje się być dość silnie zakorzeniony w społecznej świadomości, w dużej mierze jako skutek obowiązujących w Europie na przestrzeni wieków systemów prawnych określających wzorzec relacji społecznych, w tym relacji między płciami, opartych na podporządkowaniu kobiety mężczyźnie⁶. Podobne nurty dostrzegalne są w praktyce społecznej, m.in. w epoce wiktoriańskiej, której „ideowego” wsparcia dostarcza literatura propagująca ścisłe rozdzielenie ról męskich i żeńskich. Jego sztandarowym wyznacznikiem stało się precyzyjne wytyczenie obszarów aktywności obydwu płci w taki sposób, że sfera publiczna pozostawała wyłączną domeną mężczyzn, podczas gdy pole działania kobiet zostało ograniczone do sfery prywatnej.

Jak zauważa A. Gromkowska-Melosik: „Macierzyństwo i idea matki były wówczas bardzo dramatycznymi metodami dyscyplinowania kobiecej tożsamości, a to z uwagi na fakt, że uważano je za ostateczną formę weryfikacji przydatności

⁵ Komisja Europejska, *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*, Bruksela 2010, s. 16.

⁶ Zob. m.in. B. Obtulowicz, *Kobieta hiszpańska w dobie kształtowania się społeczeństwa liberalnego*, Kraków 2004. Na gruncie francuskim przykładu regulacji skrajnie niekorzystnych dla kobiety dostarcza Kodeks cywilny wprowadzony przez Napoleona w 1804 r.

biologicznej i społeczno-kulturowej kobiety”⁷. Trudno chyba o bardziej jednoznaczne utożsamienie roli biologicznej kobiety z jej funkcjami społecznymi czy kulturowymi, a wręcz nawet mówić tu można o determinowaniu tych ostatnich właściwym wypełnianiem roli żony i matki, zgodnie z dominującymi wówczas oczekiwaniami społecznymi.

Konserwatywne ujęcie różnic płci charakteryzuje silna tendencja do traktowania edukacji jako narzędzia socjalizacji i kształcenia chłopców i dziewcząt do ich „naturalnych” ról. Potwierdzają to m.in. publikowane w wieku XIX „naukowe” opracowania, mające na celu udowodnienie tezy, iż dostęp kobiet do uniwersytetów i zdobywanie przez nie wyższego wykształcenia ma szkodliwy wpływ na ich zdolności reprodukcyjne⁸.

W opozycji do zaprezentowanej koncepcji kształtować się zaczęło progresywne ujęcie zróżnicowania płci. Nurt ten charakteryzuje przede wszystkim postrzeganie społecznych ról kobiet i mężczyzn jako pochodnej czynników historycznych i kulturowych⁹. Niższa i podporządkowana mężczyźnie pozycja kobiety uznawana jest przez reprezentantów podejścia progresywnego za efekt patriarchalnego układu społecznego, w którym to mężczyźni sprawują władzę i narzucają interpretację relacji społecznych, zgodnie zresztą z, przywołanymi już, historycznie ugruntowanymi porządkami prawnymi i praktyką społeczną. W konsekwencji różnice płci postrzegane są w tym ujęciu jako fenomen kulturowy, ugruntowany na podstawie dominujących w danej epoce idei.

„Progresywiści” pojmują przy tym edukację jako narzędzie kształtowania świadomości przyczyn uznawania w danej epoce określonych cech płci za nadrzędne. Edukacji przypisana zostaje także zasadnicza rola na rzecz równorzędnego traktowania płci oraz przewyższania stereotypowego i binarnego ich postrzegania.

Niewątpliwie, szczególną rolę w promowaniu progresywnego ujęcia zróżnicowania płci odegrały nurty feministyczne, których fundamentem stały się działania na rzecz emancypacji kobiet i równouprawnienia płci, nie tylko w wymiarze formalnym, ale także faktycznym. Warto przywołać tu trzy fale feminizmu, które odzwierciedlają poszczególne etapy działalności ruchu feministycznego oraz to, jak w poszczególnych okresach kształtowały się jego priorytety¹⁰.

Pierwsza fala, przypadająca na przełom XIX i XX w., to przede wszystkim działania na rzecz otwartego dostępu kobiet do życia politycznego i szeroko pojętej sfery publicznej. Postulaty działaczek i działaczy ruchu koncentrowały się

⁷ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 174.

⁸ S. Delamont, L. Duffin (red.), *The nineteenth-century woman: Her cultural and physical world*, London 1978, za: Komisja Europejska, *Gender...*, s. 16.

⁹ Tamże.

¹⁰ R. Putnam Tong, *Mysł feministyczna. Wprowadzenie*, Warszawa 2002, s. 19 i n.

wówczas wokół zapewnienia obydwu płciom praw obywatelskich, gwarantujących jednakowy wpływ na zagadnienia polityczne. Nie mniej uwagi poświęcano również zagadnieniom gospodarczo-ekonomicznym, w szczególności w aspekcie ułatwienia kobietom podejmowania aktywności zawodowej.

Lata 60. i 70. XX w. to druga fala, którą wyznacza koncentracja na zagadnieniach dotyczących seksualności kobiet i reprodukcji (w tym także prawa do aborcji), czyli działania mające na celu odrzucenie tendencji do determinowania tożsamości kobiety przez naturę. Wiele uwagi poświęcano również problemowi przemocy domowej oraz warunkom pracy zarobkowej, w wielu wypadkach drastycznie różniącym się od warunków, w jakich funkcjonowali mężczyźni. Pozytywnym efektem działań w tym okresie stał się rozwój ustawodawstwa na rzecz równości w miejscu pracy. Charakterystycznym zjawiskiem było jednocześnie akcentowanie konieczności postrzegania kobiety jako takiej, a nie w opozycji do mężczyzny.

Trzecia fala feminizmu obejmuje lata 90. XX w. i właściwie trwa do dzisiaj. Jej wyznacznikiem stała się przywołana już teoria gender, czyli społeczno-kulturowej konstrukcji płci, w odróżnieniu od płci biologicznej. W rozwoju ruchu feministycznego na okres ten przypada poszukiwanie odpowiedzi na wyzwania globalizacji i rozwój nowych technologii, a także odniesienie do problemów, które do tej pory lokowały się poza głównym nurtem zainteresowania, jak kwestie rasowe, etniczne czy podziały religijne.

Wydawać by się mogło, iż stosunkowo najbardziej zaawansowane działania na polu równouprawnienia płci prowadzone będą przez kraje Zachodu, w tym Unii Europejskiej. Kraje te, tradycyjnie przywiązane do wartości politycznego liberalizmu, zwłaszcza w wymiarze indywidualnym, akcentują w swoich systemach prawnych kluczowe znaczenie praw człowieka, a także w priorytetowy sposób traktują zagadnienia równości społecznej oraz walki z wszelkimi przejawami dyskryminacji i defaworyzacji określonych grup.

Jednakże, jak wskazują dane statystyczne, nadal dostrzec można wiele obszarów wymagających bardziej aktywnego działania, zarówno ze strony poszczególnych rządów, jak i Wspólnoty Europejskiej jako całościowej struktury. Uzasadnienia dostarczają wyniki badań prowadzonych m.in. przez Komisję Europejską. W świetle danych Eurobarometru z 2009 roku, 62% badanych zgadza się ze stwierdzeniem, iż problem nierówności płci jest powszechny (*widespread*), podczas gdy 34% uważa go za rzadki (*rare*). Ponadto, 47% respondentów uznało nierówność płci za dość powszechną (*fairly widespread*), a 15% za bardzo powszechną (*very widespread*). Tylko 6% natomiast uznało, że problem jest bardzo rzadki (*very rare*)¹¹.

Dodatkowo, poziom zatrudnienia kobiet wzrasta, ale w dalszym ciągu pozostaje niższy niż w przypadku mężczyzn, mimo wyższego odsetka kobiet wśród

¹¹ Komisja Europejska, *Gender equality in the EU in 2009*, Bruksela 2010, s. 5.

absolwentów uczelni wyższych, a zarobki kobiet pozostają niższe o przeciętnie 17,4%. Niepokój budzi także fakt, iż reprezentacja kobiet w ekonomicznych i politycznych gremiach decyzyjnych nadal pozostaje nierównorzędna w stosunku do mężczyzn, a ryzyko znalezienia się w sytuacji ubóstwa jest większe w przypadku kobiet, aniżeli w przypadku mężczyzn. W sferze prywatnej również obserwujemy wyraźną asymetrię, jako że podział obowiązków rodzinnych kobiet i mężczyzn w dalszym ciągu nie jest równomierny. Ponadto, kobiety częściej narażone są na przemoc na tle seksualnym, a także najczęściej (wraz z dziewczynkami) stają się ofiarami handlu ludźmi¹².

Jeśli chodzi o zagadnienie płci w prawodawstwie Unii Europejskiej, wskazać można kilka sztandarowych regulacji, jakie Wspólnota wprowadziła na rzecz równouprawnienia kobiet i mężczyzn. Dotyczą one w głównej mierze obszarów związanych z funkcjonowaniem rynku pracy, a rozwijane są w zasadzie równoległe z procesem integracji europejskiej, począwszy od lat 50. ubiegłego wieku. Jako przykład przepisów wspólnotowego prawa pierwotnego przywołać można traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Gospodarczą z 1957 roku, gdzie w art. 119 znajdujemy zapis o stosowaniu zasady równości wynagrodzeń dla pracowników płci męskiej i żeńskiej za taką samą pracę¹³.

Odwołania do omawianego zagadnienia znajdziemy również w dokumentach prawa wtórnego Unii Europejskiej. Wśród nich wyróżnić należy Dyrektywę w sprawie wprowadzenia w życie przez państwa członkowskie zasady równej płacy dla mężczyzn i kobiet za pracę o jednakowej wartości¹⁴. Dyrektywę w sprawie realizacji zasady równego traktowania kobiet i mężczyzn w zakresie dostępu do zatrudnienia, kształcenia i awansu zawodowego oraz warunków pracy z 1976 roku¹⁵, jak również Dyrektywę w sprawie równego dostępu kobiet i mężczyzn do zatrudnienia, szkoleń zawodowych i awansu oraz warunków pracy z roku 2002¹⁶.

Warto przyjrzeć się nieco bliżej interesującemu nas zagadnieniu w kontekście edukacji, z uwagi na fakt, że to ona odgrywa szczególną rolę socjalizacyjną i stratyfikacyjną w kształtowaniu sytuacji społecznej i zawodowej kobiet oraz w konstruowaniu kulturowego wymiaru płci. Do wyznaczników równości płci zaliczyć należy przede wszystkim równe szanse życiowe, otwartość rywalizacji o dostęp do limitowanych dóbr czy możliwości, równorzędne doskonalenie zróż-

¹² Komisja Europejska, *Gender equality*, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=418> [dane pochodzą z 2009 roku; data dostępu: 19.05.2011].

¹³ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:321E:0001:0331:PL:pdf> [data dostępu: 30.05.2011].

¹⁴ Dyrektywa Rady nr 75/117/EEC z 10 lutego 1975 r., Official Journal L 045, 19/02/1975 P. 0019-0020.

¹⁵ Dyrektywa Rady nr 76/207/EEC z 9 lutego 1976 r., Official Journal L 039, 14/02/1976 P. 0040-0042.

¹⁶ Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2002/73/EC z 23 września 2002 r., Official Journal L 269, 05/10/2002 P. 0015-0020.

nicowanych zdolności oraz niezależność osiągnięć edukacyjnych od pochodzenia społecznego¹⁷.

Zagadnienie równości płci w edukacji stanowi w związku z tym istotny przedmiot uregulowań prawnomiędzynarodowych. W systemie ONZ dokumentem, który wyznacza standardy w tym zakresie, stała się Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet z 1979 roku, ratyfikowana przez Polskę w roku 1980. Zgodnie z jej postanowieniami:

Państwa Strony podejmą wszelkie stosowne kroki w celu likwidacji dyskryminacji kobiet, aby zapewnić im równe prawa z mężczyznami w dziedzinie kształcenia, a w szczególności zapewniające na zasadzie równości kobiet i mężczyzn: [...] wyeliminowanie wszelkich stereotypowych koncepcji pozycji mężczyzny i kobiety na wszystkich szczeblach nauczania i we wszystkich rodzajach kształcenia przez popieranie koedukacji i innych form nauczania, które mogą być pomocne w osiągnięciu tego celu, a zwłaszcza przez rewizję podręczników i programów szkolnych oraz dostosowanie metod pedagogicznych¹⁸.

Jak jednak wskazują dane gromadzone i opracowywane m.in. przez Europejską Sieć Informacji o Edukacji (Eurydice), mimo silnego akcentowania znaczenia odrzucenia jakichkolwiek przejawów dyskryminacji w życiu społecznym, problem nierówności płci w edukacji jest zjawiskiem obserwowalnym w całej Unii Europejskiej.

Warto zaznaczyć, że mimo istnienia unijnych uregulowań w wielu sferach życia społecznego, charakterystyczną cechą Wspólnoty jest to, że kraje członkowskie zachowują jednak możliwość indywidualnego działania w wielu obszarach. Nie istnieje bowiem europejskie superpaństwo ani ponadnarodowy rząd, który wprowadzałby identyczne dla całej Wspólnoty rozwiązania prawne, także w obszarze edukacji. Dlatego też przepisy regulujące poszczególne sfery życia społecznego różnią się w poszczególnych krajach członkowskich. Taki stan rzeczy warunkowany jest respektowaną przez Wspólnotę tradycją ugruntowaną w danym państwie, siłą utrzymujących się stereotypów, a w przypadku regulacji na rzecz równouprawnienia płci, niewątpliwie także aktywnością i skutecznością ruchów feministycznych w sferze publicznej.

W analizie zagadnień nierówności płci w edukacji wyróżnić można kilka obszarów, w których dostrzegalne są przejawy zróżnicowania w podejściu do dziewcząt i chłopców, jakie przejawiają władze oświatowe danego państwa oraz nauczyciele, odpowiedzialni za realizację programów edukacyjnych w szkołach. Wśród nich wymienia się programy nauczania, nie tyle oficjalne, co tzw. ukryte (*hidden curriculum*). Oficjalny program obejmuje przedmioty prowadzone w szko-

¹⁷ Komisja Europejska, *Gender...*, s. 20.

¹⁸ Art. 10, pkt. c Konwencji, zob. http://www.ceo.org.pl/portal/b_eg_prawa_czlowieka_doc?docId=38906 [data dostępu: 8.06.2011].

le i ich zawartość, programy te oczywiście wykazują pewne różnice w poszczególnych krajach, co stanowi odzwierciedlenie odmiennych doświadczeń historycznych, tradycji czy priorytetów polityki edukacyjnej danego rządu.

Jak podkreślają badacze, jakkolwiek oficjalne programy w mniejszym bądź większym stopniu podejmują próby odwoływania się do równego traktowania płci, to działalność szkoły wydaje się raczej odzwierciedlać pewne ugruntowane w społecznej świadomości założenia¹⁹. Szkoła realizuje zatem określony przekaz kulturowy, który dociera do świadomości ucznia w sposób pozaintencjonalny, a określeniu „ukryty” nie należy w związku z tym przypisywać konotacji negatywnych²⁰. Kanałem tak pojmowanego przekazu stają się bowiem nieoficjalne obszary działalności szkoły, takie jak stosunki w klasie czy na szkolnym boisku, przyjaźnie między uczniami, relacje uczeń – nauczyciel, przejawy agresji czy przemocy w szkole. Dlatego też kategorię ukrytego programu nauczania rozumieć należy jako pewien kompleks elementów, które nie są zauważane ani przez ucznia, ani przez nauczyciela. Składają się na niego wypowiedzi, jakie padają podczas zajęć, interpretacje tekstów literackich, a także zachowania nauczycieli, odzwierciedlające ich sposób myślenia czy stosunek do otaczającego świata.

Kluczowe znaczenie zyskują zatem doświadczenia nauczyciela, rezultaty jego indywidualnej socjalizacji oraz internalizacja określonych norm czy przekonań, które w procesie nauczania ulegają eksternalizacji. To osobiste poglądy nauczyciela w dużej mierze decydują o tym, czy podczas lekcji zachowana zostanie równowaga w podejściu do obydwu płci w klasie. Najbardziej chyba typowym przykładem takiego indywidualnego nastawienia wydaje się przekonanie, iż przedmioty ścisłe – matematyka, informatyka, technologia stanowią dziedziny męskie, natomiast tzw. przedmioty „miękkie”, jak literatura czy języki to domena kobiet. Poszczególne przedmioty są postrzegane jako bardziej atrakcyjne dla chłopców bądź dla dziewcząt, co uznać należy za rezultat przekonania, że dane zachowania czy określony rodzaj aktywności jest bardziej „właściwy” dla danej płci. Konsekwencją najczęściej stanowi „wychładzanie lub podgrzewanie określonych typów aspiracji edukacyjnych i życiowych, które są zgodne z reprezentowanym przez nauczyciela światopoglądem”²¹.

Przywołane przez A. Gromkowską-Melosik badania wskazują także na istnienie warunkowanych płcią zróżnicowanych oczekiwań w stosunku do uczniów. Przejawia się to w przydzielaniu chłopcom bardziej odpowiedzialnych zadań, jak np. karmienie gadów w terrariach czy klejenie map geograficznych bądź historycznych, podczas gdy aktywność dziewczynek w klasie sprowadza się

¹⁹ C.F. Paechter, *Educating the other: gender, power, and schooling*, London–Bristol 1998, s. 89–91.

²⁰ M. Karkowska, *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej*, [w:] *Role płciowe. Kultura i edukacja*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2006, s. 121.

²¹ Tamże.

do wycierania parapetów czy podlewania kwiatów w szkolnej sali. Pokazuje to dość jednoznacznie, iż od chłopców oczekuje się samodzielności i kreatywności, a w odniesieniu do dziewczynek akcentuje się zależność od autorytetu oraz znaczenie relacji interpersonalnych²².

Kolejnym przejawem realizacji przez nauczyciela ukrytego programu nauczania są dysproporcje w ilości czasu poświęcanego dziewczynkom i chłopcom oraz uwagi koncentrowanej na uczniach w zależności od płci. Nawet gdy nauczyciele są przekonani, iż traktują uczniów równorzędnie, wykazują większą skłonność do karania chłopców, a z drugiej strony poświęcają im więcej uwagi niż uczniom. Przytoczone przez A. Gromkowską-Melosik wyniki badań wskazują, iż podczas lekcji nauczyciele osiem razy częściej wchodzi w interakcje z chłopcami niż z dziewczynkami²³. Jest to efekt hołdowania przez nauczycieli stereotypowemu obrazowi chłopca jako bardziej hałaśliwego i słabiej przystosowanego do wymogów szkolnej dyscypliny, w opozycji niejako do cichej, nie łamiącej rygorów i zasad dziewczynki²⁴. Wśród nauczycieli dość powszechna jest tendencja do kształtowania w dziewczynkach postawy pasywnej i konformistycznej, odwrotnie niż u chłopców, u których ceniona jest niezależność i indywidualność. Stąd też większe nieposłuszeństwo wykazywane przez chłopców należy uznać za rezultat takiego podejścia.

Zastrzeżenia Komisji Europejskiej pojawiają się także w odniesieniu do podręczników, jako że zawarte w nich elementy nie pozostają bez wpływu na utrzymywanie się nierówności w podejściu do płci. Wymienić wśród nich można tendencję do utrwalania stereotypowego podziału ról społecznych poprzez język, jakim posługują się autorzy zamieszczanych w podręcznikach tekstów. Zwraca się uwagę, że określenia stosowane w odniesieniu do chłopców najczęściej mają zabarwienie neutralne, natomiast w wielu wypadkach sprzyjają wykluczaniu lub umniejszaniu znaczenia dziewczynek i kobiet²⁵.

Analizy wskazują też jednoznacznie, iż istnieje duża rozbieżność w częstotliwości prezentowania obydwu płci. Częściej bohaterami tekstów i ilustracji w podręcznikach są mężczyźni i chłopcy, którzy ponadto reprezentują większe spektrum ról, szczególnie pracowników wykonujących różne zawody, podczas gdy w opisie i prezentacji kobiet dominuje kontekst domu lub relacji uczuciowych²⁶. Dla potwierdzenia tej tezy przywołać można wyniki badań przeprowadzonych w Hiszpanii z 2007 roku, które wskazują na istnienie zarówno ilościowej, jak i jakościowej nierównowagi w przedstawieniach obydwu płci. Jeśli chodzi o licz-

²² A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja...*, s. 44.

²³ Tamże, s. 46.

²⁴ M. Karkowska, *Socjalizacja...*, s. 122.

²⁵ Jako przykład przytoczyć można określenie: „chłopcy się śmieją” (*boys laugh*), podczas gdy „dziewczynki chichoczą” (*girls giggle*). Zob. Komisja Europejska, *Gender...*, s. 26.

²⁶ Tamże.

bę wizerunków mężczyzn i kobiet w podręcznikach wychowania fizycznego dla szkół średnich I stopnia (ESO), zauważalna jest dysproporcja na korzyść tych pierwszych. Autorzy opracowania przeprowadzili analizę podręczników dwu wydawnictw. Podręczniki wydawane przez pierwsze z nich prezentowały mężczyzn na 65,9% ilustracji, z czego na 43,5% występowały grupy mężczyzn, a na pozostałych 22,4% pojawiali się oni indywidualnie. Kobiety pojawiły się na 25,9% ilustracji, a obydwie płcie wyobrażone były razem na 8,2% z nich. W przypadku drugiego z wydawnictw grupy mieszane występowały już na 31,5% ilustracji, w dalszym ciągu jednak utrzymana była przeważająca obecność mężczyzn (40,8%) w stosunku do kobiet (27,8%)²⁷. Co do form prezentacji wizerunków mężczyzn i kobiet, różnice również były wyraźnie dostrzegalne, zwłaszcza jeśli chodzi o zastosowane kolory, które na ilustracjach przedstawiających kobiety przeważnie były jasne lub różowe. Podział pojawił się także w odniesieniu do kontekstów przestrzennych: mężczyźni w większości funkcjonowali w przestrzeni publicznej, podczas gdy kobiety – głównie w prywatnej, którą stanowił najczęściej dom²⁸.

Oficjalne wytyczne dla autorów w zakresie sposobów poruszania zagadnień płci w podręcznikach i tekstach edukacyjnych istnieją w kilku krajach Unii Europejskiej, takich jak: Niemcy, Łotwa, Austria czy Irlandia²⁹. Podobnie tylko nieliczne państwa wprowadziły wymóg oceny i akceptacji podręczników przez władze oświatowe z punktu widzenia realizacji zasady niedyskryminacji ze względu na płeć. Ponadto, działania na rzecz popularyzowania w społeczeństwie świadomości znaczenia równości płci uzupełniane są w części państw przez aktywność organizacji pozarządowych, które formułują wytyczne, m.in. w zakresie propagowania równego traktowania płci w edukacji. W tej grupie znalazły się Hiszpania, Włochy, Portugalia, Rumunia oraz Polska³⁰. Rozpowszechniona jest także praktyka, zgodnie z którą, jakkolwiek brak jest systematycznego monitoringu przez władze edukacyjne zawartości podręczników szkolnych pod kątem respektowania zasady równości płci, przeprowadzana jest jednak co pewien czas ocena doraźna, zwłaszcza w odniesieniu do podręczników nowych, wprowadzanych na rynek wydawniczy.

Krytyczne analizy podręczników szkolnych przeprowadzane w części krajów Unii Europejskiej, często na zlecenie władz rządowych, choć nie zawsze z inicjatywy ministerstw edukacji, wskazują, iż zakres realizacji idei równości płci nadal nie jest satysfakcjonujący. Tym samym podręczniki szkolne wydają się konserwo-

²⁷ M.I. Táboas Pais, A.I. Rey Cao, *El cuerpo en las imágenes de los libros de texto de educación física: análisis de dos editoriales*, http://www.revistakronos.com/docs/File/kronos/11/kronos_11_3.pdf [data dostępu: 12.03.2011].

²⁸ Zob. M.R. Luengo, F Blázquez, *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las Imágenes*, Badajoz 2004, za: Komisja Europejska, *Gender Differences...*, s. 26.

²⁹ Komisja Europejska, *Gender...*, s. 65.

³⁰ Tamże, s. 66.

wać utarte stereotypy kobiet i mężczyzn i tylko w nielicznych przypadkach można stwierdzić, iż autorzy starają się unikać takiego podejścia bądź równoważyć obecność obydwu płci w tekstach czy na ilustracjach.

Kolejnym obszarem, w którym dostrzec można przejawy nierównego traktowania płci w procesie nauczania, są preferencje dziewcząt i chłopców dotyczące wyboru przedmiotów i ścieżek kariery. Dość powszechnie obserwuje się, że kluczowe znaczenie i w tym wypadku mają tradycyjne skojarzenia z płcią, wspomniane już przy okazji zagadnienia ukrytego programu nauczania. Tym samym, ponownie stereotyp staje się źródłem przekonania, że dziewczęta posiadają mniejsze uzdolnienia w dziedzinie matematyki i nauk ścisłych. Nauczyciele „uważają, że dziewczęta nie potrafią myśleć równie logicznie jak chłopcy, przy czym to ich kobiece cechy sprawiają, iż matematyka jest dla nich trudniejsza”³¹. Charakterystyczne jest, że zdecydowanie mniejszy wpływ stereotypu na wybór przedmiotów i późniejszej kariery zawodowej zauważyć można w brytyjskich szkołach dla dziewcząt i chłopców³².

Nie jest zatem dziełem przypadku, iż impulsem do współcześnie obserwowanego powrotu do szkolnictwa zróżnicowanego ze względu na płeć, stało się dążenie do niwelowania różnic w obrębie możliwości edukacyjnych oraz wyników osiąganych przez dziewczęta i chłopców. Szkoły koedukacyjne w założeniu zapewniać mają równy dostęp do kształcenia, aczkolwiek w dużej mierze czynią to jedynie w sposób formalny, wprowadzając faktyczne zróżnicowanie, chociażby pod względem ilości czasu czy uwagi, poświęcanych uczniom przez nauczycieli. Co więcej, szkoła koedukacyjna kształtuje wśród dziewcząt postawy konformistyczne, socjalizując je w kierunku akceptacji priorytetowego znaczenia roli żony i matki, a przywołane już podejście nauczycieli w wielu wypadkach zniechęca je do zainteresowania przedmiotami ścisłymi i do dalszego kształcenia w tym kierunku. Nie można również pomijać obserwowanych w takich szkołach przejawów seksualnego molestowania uczennic przez kolegów, o czym nierzadko donoszą również media³³.

Dlatego też, jak wskazują wyniki badań³⁴, to odrębne dla obydwu płci szkoły dają uczniom i uczennicom większą swobodę wyboru przedmiotów, bez obciążania ich stereotypem, uczennice mają szansę na większą aktywność podczas zajęć, a uczniowie mogą bardziej angażować się w naukę, bez obaw o postrzeganie ich przez kolegów jako „kujonów”. Poza tym, uczęszczanie do odrębnych szkół daje

³¹ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja...*, s. 87.

³² Komisja Europejska, *Gender...*, s. 30–31.

³³ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja...*, s. 91.

³⁴ Badania przeprowadzone w Anglii, Walii i Irlandii Północnej wykazały, iż w kluczowych dla kariery edukacyjnej testach uczniowie szkół zróżnicowanych ze względu na płeć (zarówno dziewczęta, jak i chłopcy) osiągnęli najlepsze wyniki. Co więcej, w egzaminie sprawdzającym umiejętności językowe i matematyczne uczniów ubiegających się o przyjęcie na studia, absolwentki szkół żeńskich osiągały wyniki powyżej średniej krajowej (zob. tamże, s. 93).

dziewczętom możliwość sprawdzenia się w wielu rolach, które w szkołach koedukacyjnych najczęściej zarezerwowane są dla chłopców, co pozwala im na rozwijanie rozmaitych opcji własnej tożsamości³⁵.

Jeśli chodzi o modele polityki równouprawnienia płci w edukacji stosowane w krajach Unii Europejskiej, wyróżnić można trzy zasadnicze podejścia³⁶. Pierwszy z nich, określany mianem modelu ogólnego, polega na przyjęciu założenia o równoprawnym traktowaniu i równości szans oraz wypracowaniu ogólnych zasad antydyskryminacyjnych jako podstawy dla równorzędnego traktowania w obszarze edukacji. Zasady te najczęściej sformułowane są w odrębnych aktach prawnych, jak np. kodeks pracy, nie znajdujących bezpośredniego zastosowania w obszarze edukacji. W tym ujęciu cel, jakim jest osiągnięcie równości płci, nie jest traktowany jako element sektorowych rozwiązań prawnych czy aktów prawa wewnętrznego, jakimi przykładowo są statuty placówek oświatowych. Oznacza to, iż akty tego rodzaju, jakkolwiek ogólnie odnoszą się do równości jako jednego z celów edukacji, to jednak nie formułują go *explicite*. Takie rozwiązanie funkcjonuje m.in. we Wspólnocie Flamandzkiej i Francuskiej w Belgii, a także w Danii, Estonii, Włoszech oraz Polsce.

Drugi z modeli zakłada równy dostęp, równe traktowanie i równość szans w edukacji. W tym przypadku mamy do czynienia z włączeniem do przepisów prawa w dziedzinie edukacji bezpośrednich odniesień do problematyki płci pod kątem równości traktowania uczniów oraz równości szans. Pewnym ograniczeniem może być jednak fakt, iż brakuje w tym wypadku artykulacji celu, jakim jest równouprawnienie, w kategoriach efektów działania systemu edukacji. Oznacza to, że tego rodzaju akty prawne nie wskazują na rolę edukacji w przewyżczeniu istniejących nierówności w obrębie szeroko pojętego społeczeństwa. Taki model realizowany jest np. w Grecji, na Litwie, a także w Portugalii, Rumunii czy na Słowacji.

Ostatni z omawianych modeli bazuje natomiast na aktywnej promocji równości płci w dziedzinie edukacji. Polega ona na tym, iż poza włączeniem przepisów antydyskryminacyjnych do sektora edukacyjnego, równouprawnienie płci staje się jednym z celów funkcjonowania systemu edukacji. W tym przypadku równość nie oznacza jedynie równego traktowania i równości szans, ale statuty placówek zazwyczaj wśród celów wymieniają równość płci jako efekt procesu edukacji, poprzez „zrozumienie i wdrażanie zasady równości kobiet i mężczyzn w społeczeństwie” czy „promowanie efektywnej równości kobiet i mężczyzn”³⁷. Takie rozwiązanie przyjęte zostało w Czechach, Niemczech, Hiszpanii, Francji, na Malcie oraz w Austrii, Słowenii i Szwecji.

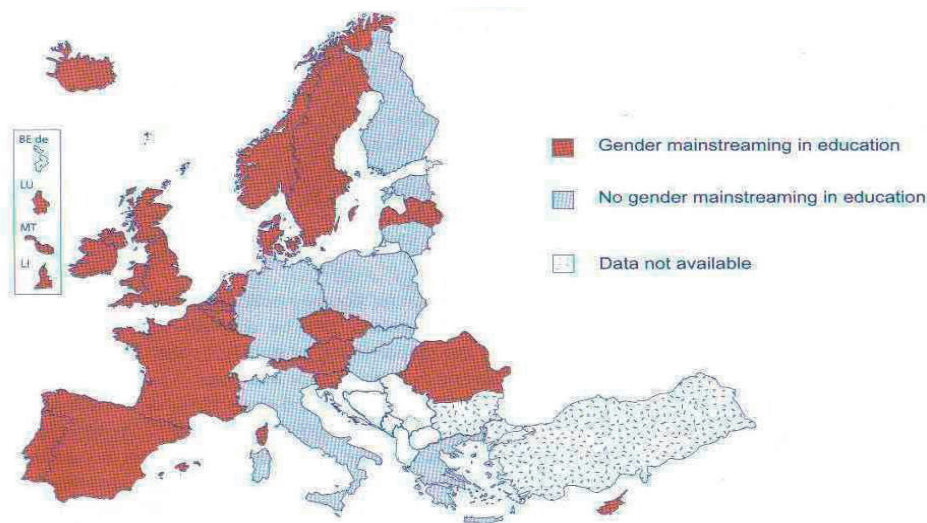
³⁵ Tamże.

³⁶ Komisja Europejska, *Gender...*, s. 47–48.

³⁷ Tamże, s. 48.

W procesie promowania równości płci w edukacji szczególne znaczenie wydaje się mieć zasada *gender mainstreaming*. Strategia jej wprowadzania w szkołach oznacza „(re)organizację, doskonalenie, rozwój i ewaluację procesów politycznych polegającą na włączaniu perspektywy równości płci do wszystkich polityk szczegółowych na wszystkich poziomach i etapach przez uczestników życia politycznego zaangażowanych w kształtowanie polityki”³⁸.

W myśl tej zasady należy uwzględnić odmienne uwarunkowania płci zarówno w procesie legislacyjnym, jak i w różnego typu programach i inicjatywach realizowanych przez władze publiczne. Pozwala to na wypracowanie pluralistycznego podejścia w relacjach społecznych, opartego na poszanowaniu różnorodności charakteryzujących obydwie płcie. Zgodnie z definicją Rady Gospodarczej i Społecznej ONZ, jest to strategia polegająca na traktowaniu problemów i doświadczeń zarówno mężczyzn, jak i kobiet, jako elementu kreowania, wdrażania i ewaluacji szczegółowych polityk i programów działania w sferze politycznej, ekonomicznej i społecznej, z których i kobiety, i mężczyźni mogliby korzystać na równi. Ostatecznym zaś celem tych działań ma być osiągnięcie równości płci³⁹.



Rys. 1. *Gender mainstreaming* w edukacji państw europejskich 2008/09

Źródło: Komisja Europejska, *Gender Differences...*, s. 53

³⁸ Rada Europy, *Podręcznik włączania problematyki równości płci do głównego nurtu polityk. Zatrudnienie, integracja społeczna i ochrona socjalna*, Luksemburg 2008, s. 10–11.

³⁹ Raport Rady Gospodarczej i Społecznej ONZ za 1997 rok, nr A/52/3, 18.09.1997, <http://www.un.org/documents/ga/docs/52/plenary/a52-3.htm> [data dostępu: 29.06.2011].

Jeśli chodzi o kroki podejmowane w omawianym zakresie przez poszczególne państwa członkowskie Unii Europejskiej⁴⁰, np. w Hiszpanii jednostka organizacyjna do spraw polityki równościowej funkcjonuje w każdym ministerstwie, co niewątpliwie stanowi istotne wsparcie merytoryczne w zakresie wypracowywania stosownych rozwiązań w sektorze edukacji. Z kolei, Wspólnota Flamandzka w Belgii przyjęła w 2008 roku Akt o Równych Szansach i Przeciwdziałaniu Dyskryminacji, w świetle którego w każdym obszarze polityki istnieje obowiązek stworzenia planu działania na rzecz równości płci. W Szwecji *gender mainstreaming* ma charakter podejścia strategicznego, którego odzwierciedleniem jest założenie, że zagadnienia równości płci nie należy rozpatrywać w izolacji, ale traktować je jako integralny element nauczania w obrębie wszystkich przedmiotów. Przykładu realizacji omawianej koncepcji dostarcza również Irlandia, gdzie Narodowy Plan Rozwoju (2000–2006) wymaga, aby wszystkie polityki szczegółowe rozwijane na podstawie Planu wcieliły w życie zasadę równouprawnienia płci i równości szans kobiet i mężczyzn, traktowaną jako obowiązek, nie dowolny wybór. Ministerstwo Edukacji i Nauki przygotowało ponadto dla szkół materiały dotyczące wymogów, jakie szkoły powinny spełniać w tym zakresie. Natomiast na Łotwie *gender mainstreaming* zastępuje dotychczasowe indywidualne strategie, a zasada równości płci realizowana jest na wszystkich poziomach działalności publicznej. Interesujące wydaje się też rozwiązanie przyjęte w Austrii, gdzie poza powołaniem do życia międzyministerialnego Komitetu *Gender Mainstreaming* i Rozwoju Narodowego, na poziomie szkół realizowane są programy pilotażowe poświęcone budowaniu wśród uczniów i nauczycieli świadomości płci kulturowej.

Jak pokazuje zamieszczona rycina, Polska zaliczona została do grupy państw, gdzie omawiana zasada nie znajduje swojej realizacji w obszarze edukacji. O ile Polska w chwili przystąpienia do Wspólnoty przyjęła na siebie obowiązek wdrażania określonych założeń polityki antydyskryminacyjnej, w tym także zasady *gender mainstreaming* we wszystkich obszarach życia społecznego i politycznego, o tyle działania w tym kierunku w praktyce nie zostały podjęte. Jak zauważają autorki raportu *Polityka równości płci. Polska 2007*⁴¹, *gender mainstreaming* uznać należy za tzw. narzędzie miękkie, w związku z czym pozbawione jednoznacznej sankcji, którego wdrożenie zależy wyłącznie od dobrej woli zobowiązanego.

Prawo wspólnotowe, jak już zostało to zaznaczone, nie wprowadza w sferze edukacji rozwiązań, które prowadziłyby do ujednoczenia systemów oświaty czy polityki edukacyjnej w obrębie Wspólnoty. Mamy bowiem jedynie do czynienia z akcentowaniem roli edukacji, a także podkreśleniem jej powszechnego charakteru oraz dostępności, dla osiągnięcia ogólnie rozumianej równości kobiet i mężczyzn w życiu społecznym.

⁴⁰ Komisja Europejska, *Gender...*, s. 54.

⁴¹ M. Środa, E. Rutkowska i in., *Polityka równości płci. Polska 2007*, Warszawa 2007, s. 52.

Monitorowanie procesu wprowadzania w życie polityk równościowych w edukacji odbywa się z wykorzystaniem dwu narzędzi. Z jednej strony mechanizmy kontrolne mogą być elementem realizacji ogólnej strategii równości, a władze odpowiedzialne za jej wdrażanie obserwują działalność szkół w tym zakresie. Tak działa na przykład francuska Misja na rzecz Równości Szans Dziewcząt i Chłopców funkcjonująca na poziomie samorządu regionalnego. Drugim rozwiązaniem jest powierzenie zadania czuwania nad implementacją polityk równościowych w szkole ministerstwu edukacji lub inspektoratom szkolnym. W Irlandii proces ten przebiega dwutorowo: ogólna ocena dokonywana jest przez komitety odpowiedzialne za wdrażania Narodowego Planu Rozwoju i Narodowej Strategii na Rzecz Kobiet, a z kolei *gender mainstreaming* w szkołach podlega Inspektoratowi w Ministerstwie Edukacji⁴².

W kontekście podjętych rozważań oraz zaprezentowanych rozwiązań omawianego problemu, warto odnieść się do tego, jak kształtują się cele polityki równości płci w edukacji. Przede wszystkim, kluczowe chyba znaczenie zyskuje odrzucenie tradycyjnego postrzegania ról kobiet i mężczyzn oraz związanych z nimi stereotypów. W dalszej kolejności wymienić trzeba dążenie do eliminowania przejawów przemocy na tle seksualnym. Nie mniej istotne jest przeciwdziałanie uzależnianiu osiągnięć szkolnych od kryterium płci, a także zwiększenie udziału kobiet w gremiach decyzyjnych sektora edukacji.

Podkreślić wypada, że ten ostatni element ma szczególne znaczenie, jeżeli wziąć pod uwagę fakt, iż o ile zawód nauczyciela cechuje dość znacząca feminizacja, o tyle uczestnictwo w procesach decyzyjnych dotyczących kształtowania polityki oświatowej na różnych poziomach, wykazuje wyraźną asymetrię na rzecz mężczyzn. Potwierdzają to statystyki⁴³, według których na poziomie szkoły podstawowej mamy do czynienia z niemal przytłaczającą dominacją kobiet. Przewagę tę obserwujemy również w kształceniu średnim, ale wraz ze wzrostem poziomu nauczania, proporcje te zaczynają ulegać zmianie. I tak, podczas gdy odsetek kobiet i mężczyzn w zawodzie nauczyciela zaczyna się wyrównywać na poziomie szkoły średniej II stopnia, w szkolnictwie wyższym pojawia się znacząca przewaga mężczyzn.

Mimo tak rysujących się tendencji, zarządzanie placówką oświatową czy zasiadanie w gremiach decyzyjnych w obszarze edukacji wydaje się stanowić domenę mężczyzn. Sytuacja taka stanowi konsekwencję głęboko zakorzenionych stereotypów dotyczących rzekomego posiadania przez mężczyzn predyspozycji w zakresie zarządzania i kierowania w przeciwieństwie do przypisywanych ko-

⁴² Komisja Europejska, *Gender...*, s. 54.

⁴³ Tamże, s. 89. Na poziomie ISCED 1 np. w Grecji kobiety stanowią 65%, a w Słowenii – 98%. Na poziomie ISCED 2 przewaga kobiet nieco maleje (52% w Liechtensteinie i 86% na Łotwie) i proporcje wykazują większe zrównoważenie na poziomie ISCED 3 (udział nauczycielek waha się w granicach 45–56%). W szkolnictwie wyższym (ISCED 5 i 6) udział nauczycielek obejmuje mniej niż 40%.

bietom instynktów opiekuńczych⁴⁴. W opracowaniach poświęconych temu zagadnieniu pojawia się określenie „szklane ruchome schody”, które wskazuje, że w sytuacji, gdy mężczyzna jest zatrudniony w zawodzie, który nie przynosi profitów finansowych bądź też nie cieszy się wysokim prestiżem społecznym, należy mu to „zrekompensować”, podnosząc jego status poprzez awans⁴⁵.

Władze państw członkowskich Unii Europejskiej dostrzegają wagę tego problemu i starają się wypracowywać pewne mechanizmy mające na celu wyrównanie niekorzystnych dla kobiet proporcji. W Holandii wprowadzony został program pod hasłem „Więcej kobiet w kierownictwie”, w Irlandii organizowane są przez Ministerstwo Edukacji i Nauki specjalne kursy z zakresu zarządzania. Podobny program działa w wymiarze ponadregionalnym w Liechtensteinie i krajach z nim sąsiadujących, a jego celem jest zwiększenie liczby kobiet sprawujących funkcje kierownicze w sektorze publicznym, nie tylko w sektorze szkolnictwa. Narodowe strategie na rzecz zwiększenia udziału kobiet w zarządzaniu oświatą realizowane są również w Rumunii i na Cyprze⁴⁶.

Jak można zauważyć, większość państw członkowskich Wspólnoty bądź już realizuje politykę na rzecz eliminowania przejawów dyskryminacji ze względu na płeć w obszarze edukacji, bądź podjęła kroki zmierzające w kierunku opracowania programów działania w tym zakresie. Wydaje się jednak, że wprowadzanie przez poszczególne rządy określonych instrumentów legislacyjnych w tak wrażliwym społecznie obszarze może być działaniem niewystarczającym, a nawet mijać się z celem, jeśli działaniom tym nie będą towarzyszyły zmiany w społecznej świadomości. Czynnikiem, który może sprzyjać takim zmianom mogą być działania podejmowane przez same placówki czy nauczycieli, niezależnie od zmian systemowych.

Promowaniu równego statusu kobiet i mężczyzn i walce ze stereotypami służą również przykłady dobrych praktyk⁴⁷. Realizowane są one m.in. w Niemczech, gdzie dla młodzieży organizowane są obozy wakacyjne, podczas których dziewczęta i chłopcy wykonują zadania sprzeczne z tradycyjnym wizerunkiem płci. Również w Niemczech od 2001 roku, dzięki współpracy władz, naukowców, przedsiębiorców i działaczek ruchów kobiecych organizowany jest Dzień Dziewcząt. Odwiedzają one wówczas zakłady, instytuty badawcze, redakcje, a także biura posłów, ministrów czy kanclerza, zyskując w ten sposób możliwość bezpośredniego zetknięcia się z instytucjami, które mogą być ich przyszłymi miejscami pracy, co daje szansę tworzenia przez nie różnorodnych, niestereotypowych scenariuszy indywidualnego rozwoju.

⁴⁴ I. Chmura-Rutkowska, *Getto nauczycielek – w pułapce stereotypu*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004, s. 111–112.

⁴⁵ E. Majewska, E. Rutkowska, *Równa...*, s. 117–118.

⁴⁶ Komisja Europejska, *Gender...*, s. 93–94.

⁴⁷ M. Środa, E. Rutkowska i in., *Polityka...*, s. 55–56.

W Irlandii wydawane są zestawy edukacyjne zatytułowane *Kobiety w historii*, a nauczyciele we Francji wykorzystują w pracy z uczniami zbeletryzowane biografie wybitnych kobiet. Również we Francji jedna z organizacji kobiecych prowadzi rejestr podręczników, książek, filmów oraz gier, w których wizerunki kobiet i mężczyzn mają szczególnie stereotypowy charakter. Z kolei we Włoszech wydawcy podręczników szkolnych dobrowolnie zadeklarowali przestrzeganie swoistego kodeksu zasad równości płci.

Na gruncie polskim na uwagę również zasługuje kilka inicjatyw na rzecz równouprawnia płci w obszarze edukacji⁴⁸. Wyróżnić wśród nich można konkurs na stworzenie strony internetowej organizowany od 2000 roku przez krakowskie Centrum Oprogramowania Motoroli pod hasłem *Diversity*. Inicjatywa adresowana jest do uczniów szkół średnich, a warunkiem uczestnictwa jest co najmniej 50-procentowy udział kobiet w zespole projektowym. Inny godny naśladowania przykład to podręczniki gimnazjalne przeznaczone do edukacji humanistycznej z serii *Świat człowieka*. Uczniowie znajdują tu informacje na temat kobiet w historii, ich działalności, a także inicjatyw emancypacyjnych. Ważną rolę odgrywają także kierowane do uczniów pytania zachęcające do dyskusji nad pozycją społeczną kobiety, nie tylko w historii, ale także w świecie współczesnym.

W świetle zaprezentowanych tendencji wydaje się, iż osiągnięcie w pełni równorzędnego statusu kobiet i mężczyzn może okazać się w najbliższej perspektywie trudne, mimo podejmowania przez rządy i organizacje pozarządowe mniej lub bardziej aktywnych działań w tym kierunku. Podobnie zresztą rzecz się ma w przedmiocie równości obydwu płci w sferze edukacji. Jest to o tyle zrozumiałe, iż szkoła nie jest instytucją zawieszoną w społecznej próżni. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie funkcjonują w zróżnicowanych płaszczyznach społecznych i konfiguracjach interpersonalnych, w związku z czym trudno jest im uniknąć przeniesienia na grunt szkoły pewnych przekonań czy stereotypów, często nawet krzywdzących w stosunku do różnych grup społecznych. Istotne wydaje się jednak to, aby w procesie edukacji, także w obszarze kształcenia nauczycieli, akcentować przede wszystkim zagrożenia, jakie niosą z sobą wszelkie zachowania dyskryminacyjne oraz przybliżyć skutki tego rodzaju praktyk, nie tylko w aspekcie płci.

⁴⁸ Tamże, s. 56–57.

ISSN 2300-2689
ISBN 978-83-935373-4-1