Numer 2/2013

INTERAKTYWNY KWARTALNIK METODYCZNO-EDUKACYJNY

Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny *Metis* w Katowicach

Metis

Śląskie. Pozytywna energia

Wydawca:
Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny *Metis* w Katowicach
ul. Drozdów 21 i 17
40-530 Katowice
tel. 32 209 53 12 lub 14
sekretariat@metis.pl

Opracowanie graficzne i skład:
Krzysztof Wojtas

Redakcja:
Anna Dzięgiel, Beata Cielecka

© Copyright by Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny *Metis* w Katowicach
Katowice 2014

Dlaczego AKME?

Długo zastanawialiśmy się nad tytułem naszego periodyku. Chcieliśmy, aby był spójny nie tylko z obszarem naszych głównych zainteresowań, ale również by korespondował z nazwą naszej placówki. W tym miejscu warto przytoczyć mitologiczną opowieść o naszej patronce.

Metis, zwana również Metydą, była pierwszą żoną Zeusa i… kobietą niezwykle mądrą. To za jej namową małżonek podał swemu ojcu środek wymiotny, po zażyciu którego Kronos wyrzucił z siebie połknięte wcześniej potomstwo. Była również matką Ateny, która, dzięki „chirurgicznej interwencji" Hefajstosa – wyskoczyła z głowy Zeusa.

Greckie słowo *metis* oznaczało ***jakość, łączącą w sobie mądrość i spryt***. Jakość ta została uznana za godną podziwu, jedną z ważniejszych cech charakteru starożytnych Ateńczyków. Stała się więc bogini Metis uosobieniem mądrości, sprytu, roztropności, rozwagi. Jest zatem właściwą postacią patronującą instytucji, która swoimi działaniami promuje jakość nowoczesnej edukacji.

W nazwie czasopisma nawiązujemy zatem do antycznej tradycji, przywołując tym razem pojęcie filozoficzne. **Akme** (gr. *ἀκμή – szczyt, punkt kulminacyjny*) to okres największego rozkwitu władz umysłowych człowieka. Wybierając tę nazwę, wyznaczamy sobie cel stałego utrzymywania wysokiej jakości. Wierzymy, że uda nam się zrealizować zaplanowane zamierzenia i towarzyszyć Państwu w podnoszeniu jakości pracy.

Chcemy, by nasze czasopismo zawierało, m.in. informacje o nowoczesnych koncepcjach i tendencjach w edukacji, psychologii i pedagogice oraz prezentacje efektywnych metod nauczania i nowoczesnych narzędzi stosowanych w światowej dydaktyce.

Redakcja

Zapraszamy Państwa do współpracy w redagowaniu czasopisma o nowoczesnej edukacji. Będziemy wdzięczni za teksty przedstawiające Państwa poglądy, refleksje czy uwagi. Informacji na temat warunków publikowania udzielają:

Anna Dzięgiel
adziegiel@metis.pl

Beata Cielecka
bcielecka@metis.pl

32 209 53 12 lub 14 wew. 116

Spis treści

W numerze – Anna Dzięgiel 5

Zdrowy smutek kontra chory sukces – Joanna Sylwester 7

Każde dziecko ma talent (Godi Keller) – Beata Cielecka 10

„Jaką historią w życiu swego ucznia chcesz być?” (Linda Webb) – Beata Łęcka i Krystyna Szczęsna-Witkowska 17

„Ja nie mam zdolności plastycznych…” – Monika Jerominek 22

Wpływ aktywnych metod nauczania na kształtowanie się autorytetu nauczyciela – Piotr Krzyżowski 25

Szkoła – obalanie mitów – Magdalena Wieczorek 34

W numerze

Ani się nie obejrzeliśmy, jak skończył się pierwszy semestr. Oceniając go z wielu perspektyw, możemy jednoznacznie stwierdzić, że był bardzo dynamiczny i owocny. Wiele się działo w polskiej oświacie, co nie pozostało bez wpływu na pracę naszego ośrodka. Gdyby odbywały się zawody w organizowaniu konferencji, również tych z udziałem gości zagranicznych, z pewnością uplasowalibyśmy się w ścisłej czołówce. Pokłosiem tych znaczących wydarzeń są artykuły, do których lektury gorąco Państwa zachęcamy.

Motywem przewodnim numeru jest przełamywanie mitów zakorzenionych w potocznym myśleniu o edukacji. Artykuł Magdaleny Wieczorek „Szkoła – obalanie mitów" to refleksje pod wpływem cyklu konferencji Tryptyk edukacyjny. Autorka przedstawia poglądy przedstawicieli świata nauki na takie zagadnienia jak nauczanie, wychowanie i współpraca z rodzicami. Opinie naukowców ukazują te obszary edukacji w ostrym świetle, pozbawiając złudzeń (tych, którzy jeszcze je mieli) na temat możliwości szkoły w zakresie efektywności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Zagadnieniom tym poświęcony jest także artykuł Piotra Krzyżowskiego „Wpływ aktywnych metod nauczania na kształtowanie się autorytetu nauczyciela, który poddaje krytycznej refleksji metody aktywizujące, udzielając jednocześnie wskazówek na temat ich racjonalnego stosowania, aby nauczyciel nie tracił z pola widzenia niezwykle istotnej roli, jaką jest kształtowanie właściwych postaw uczniów. Wiadomo bowiem, że jednym z zadań edukacji jest przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie postindustrialnym. Zadanie to jest bardzo trudne, bowiem – jak twierdzi Ken Robinson – współczesna szkoła kształci dzieci do rzeczywistości, jakiej jeszcze nie znamy. Dlatego też trzeba wyposażyć uczniów w kompetencje, które pomogą im odnieść sukces w każdych warunkach, o czym pisze Beata Cielecka w artykule „Każde dziecko ma talent".

Mając na względzie efektywne kształcenie młodych ludzi, nie wolno zapominać o ich prawidłowym rozwoju emocjonalnym. Zagadnienie to jest szczególnie istotne w czasach dynamicznego rozwoju cywilizacyjnego, który może stanowić zagrożenie dla tych, którzy

z różnych względów nie potrafią dostosować się do wygórowanych wymagań otaczającego świata. Zwraca na to uwagę Joanna Sylwester w artykule „Zdrowy smutek kontra chory sukces”.

O skutecznych sposobach radzenia sobie w trudnych sytuacjach, jakie często zdarzają się w szkole, piszą Beata Łęcka i Krystyna Szczęsna-Witkowska w artykule „Jaką historią w życiu swego ucznia chcesz być?” ukazującym metodę podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniu, propagowaną przez Lindę Webb i Josa Kienhuisa.

Życzymy Państwu ciekawej lektury oraz wielu inspiracji do pracy w drugim semestrze.

Anna Dzięgiel

Anna Dzięgiel

Nauczyciel konsultant w ROM-E *Metis* w Katowicach; jako trener edukacji międzykulturowej współpracuje z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie; specjalizuje się w problematyce migracji, antydyskryminacji oraz przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu dzieci i młodzieży; jest animatorem rozwoju edukacji – wspiera w rozwoju szkoły w województwie śląskim; zajmuje się również zagadnieniami nowoczesnej edukacji; jest koordynatorem współpracy z Pedagogiczną Biblioteką Wojewódzką w Katowicach; z wykształcenia jest filologiem – slawistką i polonistką.

Zdrowy smutek kontra chory sukces

W ostatnim czasie ROM-E *Metis* był współorganizatorem czterech konferencji dotyczących zaburzeń depresyjnych u dzieci i młodzieży. Został zrealizowany film *Depresja*, w którym specjaliści w dziedzinie psychiatrii, psychologii i pedagogiki przybliżają odbiorcom różne aspekty tego zagadnienia. Proponowana oferta szkoleń warsztatowych w obszarze depresji również cieszy się dużym zainteresowaniem. Dzięki tego typu działaniom uczestnicy uzyskują coraz szerszą wiedzę dotyczącą przyczyn, objawów oraz możliwych form pomocy osobom z zaburzeniami depresyjnymi. Umożliwia to wcześniejsze podjęcie leczenia, lepsze zrozumienie tego, co dzieje się z chorą osobą i udzielenie jej skuteczniejszej pomocy.

Przedsięwzięcia te wpływają na zmianę sposobu myślenia na temat zaburzeń emocjonalnych, oswojenie lęku przed nimi i zrozumienie, w jak istotny sposób mogą one wpływać na funkcjonowanie młodego człowieka w szkole i grupie rówieśniczej.

Osoby z zaburzeniami depresyjnymi zazwyczaj noszą w sobie przekonanie o tym, jak mało są warte, jak niewiele lub nic nie zmieniają ich starania, jak znikomy wpływ mają na swoje życie i jak niewiele znaczą dla innych.

Problem w tym, iż większość powyższych wątpliwości w jakimś stopniu towarzyszy wielu młodym ludziom w okresie dorastania. Przechodzą oni bowiem z okresu dzieciństwa w zupełnie nowy etap zmierzający ku dorosłości. Przeżywają, więc poważną emocjonalną utratę tego wszystkiego, co z dzieciństwem się wiązało i podwyższony poziom lęku przed tym, co przyniesie ze sobą dorosłość.

Wiele czynników ma wpływ na to, jak przebiega ten okres przejściowy u konkretnej osoby. Najogólniej wyróżnić można dwa kierunki: bunt (złość na zewnątrz) lub nasilenie depresyjności właśnie (upraszczając – złość skierowaną na siebie).

Zadaniem rozwojowym nastolatka oraz jego rodziny jest dokończenie procesu separacji – indywidualizacji, który rozpoczął się we wczesnym dzieciństwie. Wtedy ważną rolę w poradzeniu sobie z lękiem separacyjnym (a

interaktywny kwartalnik metodyczno-edukacyjny AKME

więc pojawiającym się podczas rozłąki z rodzicem) odgrywał symboliczny pluszowy miś, natomiast w okresie dorastania szczególne znaczenie ma grupa rówieśnicza.

Tak jak małemu dziecku w nowych sytuacjach, takich jak np. pójście do przedszkola, pomagało przekonanie czy raczej poczucie, że może ufać rodzicom (co prawda teraz ich nie ma, ale wkrótce wrócą), tak adolescentowi pomaga zaufanie do siebie, wiara w możliwość wpływania na swoje życie, przekonanie o tym, że „dam radę".

Małe dziecko budowało swoje poczucie bezpieczeństwa głównie na podstawie dotychczasowych doświadczeń, związanych z tym, na ile rodzicom udało się trafnie odczytać i zaspokoić jego potrzeby.

System rodzinny nastolatka również może wspierać lub hamować proces separowania się młodego człowieka, na którego bardzo istotny wpływ wywierają czynniki kulturowe, jego wyobrażenia o tym, czego oczekuje od niego świat. Można odnieść wrażenie, że współczesne oczekiwania są bardzo mocno skoncentrowane wokół pojęcia *sukces*. W świetle tego chwile gorszego samopoczucia, obniżonego nastroju, smutku, niepokoju mogą być przeżywane jako coś niezwykle zagrażającego idealnemu wizerunkowi i wywoływać pragnienie natychmiastowego powrotu do doskonałej formy. Stąd pojawiające się nieraz pomysły, że dobrze byłoby każdy stan dyskomfortu emocjonalnego natychmiast usunąć (przy pomocy leków lub psychoterapeuty).

Po drodze zaprzepaszczona zostaje okazja do zajęcia się swoimi emocjami, potrzebami, relacjami i stawianymi sobie celami (które mogą być np. wygórowane), czyli „zaopiekowania się sobą".

Paradoksalnie, osoby zdrowsze emocjonalnie z większą łatwością przyznają się do tego, że potrzebują pomocy i skuteczniej z niej skorzystają. Ponieważ prawdopodobnie w dzieciństwie doświadczyły lepszej opieki, w późniejszym życiu będą w stanie lepiej zatroszczyć się o siebie. Złe samopoczucie uznają za sygnał, a nie za wyrok.

Myślę, że tak jak przełamujemy stereotypy związane z zaburzeniami emocjonalnymi, warto również zweryfikować stawiane przez niektórych oczekiwania bycia ciągle w tzw.

Metis

doskonałej formie. Nie wydaje się to być ani potrzebne, ani możliwe. Często bywa związane z ignorowaniem bardzo ważnych sygnałów dotyczących naszego ciała czy psychiki, a zwracających uwagę na przykład na potrzebę odpoczynku, zwolnienia tempa pracy czy dokonania innych istotnych zmian w dotychczasowym stylu życia.

Dla części młodych ludzi presja odniesienia spektakularnego sukcesu może okazać się trudna do przeżycia. I nie wiem, czy na pewno potrzebna. Może warto raczej spokojnie towarzyszyć, pomagać odnajdywać sens w działaniach tej osoby, docierać do jej mocnych stron, wyposażać w nowe umiejętności, również te związane z radzeniem sobie z trudnymi emocjonalnie sytuacjami. I to właśnie nazwać sukcesem?

Joanna Sylwester

Joanna Sylwester

Joanna Sylwester – psycholog, nauczyciel-konsultant ROM-E *Metis w Katowicach*, prowadzi szkolenia w zakresie zaburzeń lękowych, depresyjnych, wypalenia zawodowego, posiada doświadczenie w pracy psychoterapeutycznej.

interaktywny kwartalnik metodyczno-edukacyjny AKME

Każde dziecko ma talent – Godi Keller

Na konferencjach Metisu gościliśmy ostatnio kilku zagranicznych prelegentów. Byli to: Jim Larson, Bill Rogers, Michael Fitzgerald. Przyzwyczaili nas oni do tego, że ich wystąpienia to jednoosobowe show. To osoby, które mówią całym ciałem, przedstawiają sobą opowiadane przez siebie scenki i modulują głos, wcielając się w kolejne osoby. Nie sposób, by na ich wykładach uciekła nam uwaga. Podobnie było w przypadku goszczącego u nas niedawno Godi Kellera, przedstawiciela pedagogiki waldorfskiej. Ten obco brzmiący dla mnie termin okazał się w istocie bardzo czytelny i jasny, bo Godi Keller ma niezwykle ciekawy sposób przekazywania swych doświadczeń i wiedzy. Snuje mianowicie opowieści. Robi to w taki sposób, by każda z nich była ilustracją przedstawianej przez niego tezy i myśli. Bo Godi Keller to ktoś w rodzaju filozofa – praktyka. Filozof, jeśli chodzi o głębię przemyśleń. Praktyk, bo nie interesuje go teoria, która nie ma przełożenia na życie. *So I'm telling stories…* można przeczytać na jego stronie internetowej i w takim duchu odbywają się jego wykłady. Chcemy się podzielić ich klimatem, jako że bliskie jest nam to, co Godi Keller nazywa swą religią: teza, że **każde dziecko ma talent**. Niestety nie da się tego zmierzyć w szkole. Najważniejsze zatem są dla niego pytania: co zrobić, by dziecko odkryło, że jest na tym świecie potrzebne, jak mu pomóc kochać życie? Jak sprawić, by miało do tego życia chęć i jak uczynić je w przyszłości silnym człowiekiem? Co zrobić, by pomóc mu przygotować się do trudnej życiowo sytuacji: rozwodu, śmierci, porażki itp.? Słowem, jak sprawić, by odkryło talent życiowy, nawet jeśli będzie to talent do pielęgnowania kwiatów!

Brzmi to jak banał? Nie do końca, bo Godi Keller mówi o tym, że to szkoła, oczywiście wspólnie z rodzicami powinna „prowadzić do dobrego życia", dać dziecku siłę życiową. Teraz brzmi to jak science fiction? Też nie do końca. Powinniśmy tylko pamiętać, by kompetencje szkolne nie były ważniejsze od kompetencji życiowych. Bo bez szkolnych dzieci dadzą sobie radę, bez życiowych, będzie im bardzo trudno! Te ostatnie otwierają bowiem drogę do prawdziwego sukcesu i często ludzie najbardziej kreatywni, którzy zaszli w życiu wysoko, okazują się ludźmi, którzy – jak mówi Godi Keller – wyskoczyli z okna, by uciec od

szkolnej nudy. Cóż to są te kompetencje życiowe? I jak je odkryć? Otóż Godi Keller sporządził z pomocą rodziców listę kompetencji, które sprawią, że ich dzieci będą silne, każąc uprzednio wybiec im wyobraźnią w przyszłość i zastanowić się, co uczyni ich dzieci silnymi?

Pierwszą cechą, jaką rodzice określili jako ważną, było POCZUCIE WŁASNEJ WARTOŚCI. Jest ono wtedy, gdy dziecko zna siebie, zna swoje silne i słabe strony, uczy się samodzielności. Dziecko takie będzie umiało co rano, od nowa zmagać się z codziennością.

OPOWIEŚĆ GODIEGO

Elwirę, zbuntowaną i agresywną nastolatkę spotkał, gdy przez jakiś czas uczył jej klasę fizyki. Siedząca z dala od koleżanek, blisko wyjścia, obojętna na wszystko dookoła dziewczyna ewidentnie miała jakiś problem. Na próby rozmowy zareagowała w znany sobie sposób: wyzwiskami i agresją, ale po jakimś czasie otworzyła się i zaczęła z nim rozmawiać. Pod koniec roku Keller dał jej piątkę i wtedy zaczęły się kłopoty… w pokoju nauczycielskim. Tam usłyszał, że postąpił źle, bo przecież Elwira jest słaba. „Nie dałem jej oceny za to, co umie z fizyki, dałem jej ocenę za to, że w końcu zawalczyła o życie. Czy miałem jej dać znów złą ocenę i umocnić ja w przekonaniu, że jest do niczego?" – odparowywał zarzuty kolegów pedagog. Była to, jak twierdzi Keller, prowokacja, ale pokazała, że to nie Elwira była słaba, ale szkolny system, który pozwolił kolejnym osobom przejść obok niej obojętnie. Bo faktycznie nauczyciele nie mieli z Elwirą problemu, to ona miała problem z sobą, bo miała niskie poczucie wartości.

Drugą cechą wymienioną przez rodziców było ZAUFANIE, którego przeciwieństwem jest strach. Zaufanie jest naturalną konsekwencją wysokiego poczucia własnej wartości i przekonania, że istnieje jakiś porządek świata i że to, co się robi, robi się właściwie.

OPOWIEŚĆ GODIEGO

O małej dziewczynce, córeczce Kellera, która wyszła zwycięsko z konfrontacji z postrachem okolicy, w której mieszkali, szalonym, nieobliczalnym Olafem.

Wyglądający jak współczesna wersja Frankensteina Olaf, nic sobie nie robiąc z obowiązujących w społeczności zasad – kolokwialnie mówiąc – pewnego razu zaczął sikać na ulicę. Odbywało się to przed ich domem, z którego niespodziewanie wybiegła mała córeczka

Kellera. Obserwujący całe zdarzenie z piętra ojciec skamieniał w jednej chwili z przerażenia i mógł tylko obserwować rozgrywającą się przed jego oczami scenę. Dziewczynka tymczasem ujęła się pod boki, zgromiła wielkoluda spojrzeniem i z reprymenda w głosie wykrzyknęła, stojąc przed nim: Olaaaaaaaaaaaf!!!!! I jakież było zdumienie Kellera, gdy ów – o dziwo – przestraszył się tej małej dziewczynki i odszedł jak niepyszny, nie bacząc na to, że cały czas… moczy spodnie. Dziewczynka wygrała! Przekonana o słuszności swego postępowania, a mając zaufanie do siebie i zasad, jakie już wyznawała, była w stanie bez cienia strachu wyegzekwować je nawet na kimś, kto zwykł był je nieustannie łamać. I nawet, jak się później okazało, nie było to dla niej specjalnie niezwykłym przeżyciem, bo wytłumaczyła ciekawemu jej relacji ojcu, że przecież po prostu tak się nie robi!

Trzecią pożądaną przez rodziców cechą była RADOŚĆ ŻYCIA przeciwstawiona depresji. To, że dziecko będzie umiało cieszyć się najdrobniejszymi rzeczami, powinno sprawić, że w pewnym stopniu będzie impregnowane na smutek i rozpacz. By tę radość życia pielęgnować, potrzebne jest jednak współistnienie kolejnej ważnej cechy, a mianowicie CIEKAWOŚCI, będącej zaprzeczeniem obojętności, w myśl której wszystko ma jednakową wartość. Ciekawość, tak właściwa i naturalna małym dzieciom, ma związek z dynamiką życia, z oczekiwaniami względem niego, z wyznaczaniem sobie celów. Toteż zadaniem dla rodziców powinno być takie działanie, by uczynić jutrzejszy dzień ciekawszym niż dzisiejszy. Dzieci mają mieć marzenia i wizje, bo tylko wtedy będą mogły coś osiągnąć. Ale to mają być ich marzenia, a nie marzenia rodzica, który chce wyhodować sobie geniusza. Dlatego rodzic ma być – jak mówi Godi Keller – konserwatywny i powolny, być o te pół kroku za dzieckiem, by ono samo nadawało tempo swemu rozwojowi. Zazwyczaj bowiem jest tak, że to my dorośli ciągniemy je za sobą, w pedagogice waldorfskiej to my podążamy za dziećmi i to one same tworzą swój „program nauczania/rozwoju". Dzieci uczą się życia cały czas, ale w swoim tempie.

Dziecko wg Kellera uczy się wszystkiego tzn. **umiejętności społecznych przed 4. rokiem życia, głównie poprzez zabawę, czyli zanim tak naprawdę rozpocznie edukację szkolną**. Rodzic ma przede wszystkim poszukiwać

w dziecku energii, która jest paliwem do rozwoju i pozwala pójść do przodu. To niezwykle trudne, bo trzeba wypośrodkować pomiędzy poczuciem bezpieczeństwa dziecka pożądanym przez rodzica a wolnością, o którą dziecko będzie walczyć. Jeśli jednak damy dziecku wolną rękę i nie nakreślimy granic, nie dość, że nie wzbudzimy w nim żadnego poczucia bezpieczeństwa, to w dodatku nie damy mu wolności, bo nie mając przeciwko czemu się buntować, nie będzie miało o co walczyć.

Nawiązując jeszcze do obojętności będącej opozycją ciekawości, Godi Keller zadał pytanie: co zabija ciekawość dziecka? Otóż jest nim danie odpowiedzi, gotowca, podsuniętego rozwiązania. **Szkołę trzeba mierzyć ilością zadawanych pytań, a nie ilością udzielonych odpowiedzi, bo tylko pytania generują ciekawość.** Dlatego dobrze jest reżyserować sytuacje, w których jesteśmy zaciekawieni. Używać niedopowiedzeń, nie wyjaśniać do końca, prowokować do samodzielnego sprawdzenia. Keller podał nawet przykład lekcji, jaką sam prowadzi, a która zwie się: „Rzeczy, których jeszcze nie wiemy”. Zadaje się na niej pytania w stylu: Jak wysoko może latać ptak i jaki jest ptasi rekord świata w tej dziedzinie?

Wzorem Kellera zachęcamy do sprawdzenia, bo według naszego gościa **szkoła nauczania to szkoła zaciekawiania**. Święte słowa!

Wiąże się to z następnym priorytetem rodziców z listy, a mianowicie z OTWARTOŚCIĄ, która ma bardzo ciekawą opozycję. Jest nią angielski termin *prejudice*: uprzedzenie, ubieganie, co oznacza, że przestajemy być otwarci na zmiany, gdy wydaje nam się, że znamy odpowiedź, zanim padnie pytanie. Otwartość wymusza dokładne lub ponowne spojrzenie na coś, dostrzeżenie do tej pory niepoznanego. Jeśli szkoła jest w stanie coś naprawdę dać, to właśnie ów „szacunek” dla obserwowanego. Keller wspomniał, że nauczyciele powinni praktykować tzw. *respectare* (łac.) oznaczające „patrzeć często”. Bo za każdym nowym spojrzeniem idzie nowe odkrycie.

Otwartość oznacza też zdolność do samokształcenia, bo jeśli chcemy, żeby dziecko coś robiło, musimy robić to sami. A kreatywni rodzice mają po prostu kreatywne dzieci, bo one przenoszą zwyczaje ze swojego dzieciństwa w dorosłość.

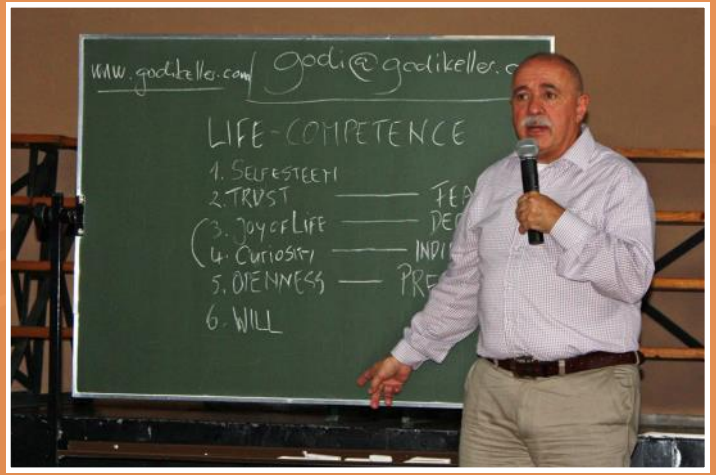
OPOWIEŚĆ GODIEGO

Pewnego razu zwrócili się do mnie rodzice, których syn, pochłonięty grami komputerowymi, nie wychodził całymi dniami z pokoju. Keller spytał: „A co wy robicie w tym czasie?" – Oglądamy telewizję – padła odpowiedź. Za jego namową rodzice kupili grę planszową typu „Człowieku nie irytuj się" i pewnego wieczoru zaczęli grać sami. Gra tak ich wciągnęła, że zaczęli denerwować się, kłócić, śmiać, rozmawiać i kibicować. Zaintrygowany tymi dziwnymi odgłosami chłopiec wyszedł zaciekawiony ze swojego pokoju, ale rodzice za namową Kellera odesłali go z powrotem, mówiąc: „Nie przeszkadzaj nam teraz" Jak się możemy domyślać, chłopiec nie dal za wygraną i odtąd przynajmniej jeden wieczór w tygodniu cała rodzina siadała do wspólnej gry, która stała się odtąd rodzinnym rytuałem.

Szósta na liście znalazła miejsce WOLA ŻYCIA, której przeciwieństwem jest oczywiście słaba wola. Ta wola wydaje się być największym problemem zachodniej cywilizacji, bo jak zrobić, żeby „im się chciało chcieć"? Woli życia uczymy się w bardzo wczesnym dzieciństwie. To umiejętność wykonywania obowiązków, ale też siła, by podążać za swym celem. Czasem dziecku potrzebny jest przyjazny kopniak, żeby poszło dalej, ale czasem – jak w przykładzie poniżej – jest tak, że w ogóle tego nie potrzebuje.

OPOWIEŚC GODIEGO

Poznanym w pociągu młody Norweg mieszkający do niedawna na dalekiej północy kraju, od zawsze wiedział, kim chce być. Otóż żyjąc w tej ciemnej i zimnej krainie wymarzył sobie zostać… restauratorem fresków. W Norwegii, jak wiemy, nie ma zbyt wielu tego typu dzieł i żeby zrealizować swe marzenie, musiał udać się aż do Włoch. Przez wiele lat nie mówił o tym marzeniu nikomu, postanowił to zrobić dopiero wtedy, gdy stanął przed koniecznością wyboru nowej szkoły. Tak długo i tak uparcie trwał przy swoim, że rodzice w końcu z wielkimi oporami pozwolili chłopakowi udać się do Włoch. Ponieważ nie znał języka, mieli cichą nadzieję, że szybko poniecha swych planów. Chłopak jednak trafił do wyszukanej uprzednio pracowni i stanął przed mistrzem tejże sztuki, który zainteresował się pochodzącym z dalekiego, zimnego kraju młodym człowiekiem. Uzyskał od jego rodziców zgodę na to, by mu się przyjrzeć, a chłopakowi zapowiedział, że przez 2 lata będzie usługiwał pracownikom i wykonywał



najniewdzięczniejsze prace: mył pędzle, czyścił atelier itp. Chłopak zgodził się bez wahania, a mistrz po jakimś czasie uznał, że ów młodzieniec ma wrodzony talent, a przy tym niezwykły zapał. „W wieku 23 lat chłopak stał się uznanym autorytetem w tej dziedzinie, był akceptowany, potrzebny i robił to, co chciał” – zakończył opowieść Godi Keller.

Nie tylko jednak dziecku potrzeba wsparcia kogoś, komu zależy na jego wychowaniu. Keller wspomniał o tym, że tymi, którzy bywają najbardziej zagubieni w dzisiejszym świecie, są rodzice. Kiedyś bowiem wychowanie dzieci było łatwe, obowiązywały proste normy i zasady. Teraz odpowiedzi na najprostsze pytania bywają bardzo trudne. Nie wiadomo na przykład, kiedy dziecko powinno dostać swój pierwszy telefon komórkowy? W wieku 2 lat? W wieku 10 lat? A może dopiero wtedy, gdy skończy 18? W szybko zmieniającym się świecie, w którym nie ma reguł, rodzice, tracąc wewnętrzny kompas, tracą również poczucie bezpieczeństwa. Głęboko przekonany o konieczności dokształcania rodziców, a nie tylko nauczycieli, Keller bardzo często prowadzi więc dla nich specjalne kursy, na których stara się umocnić wiarę rodziców w siebie samych. Rodziców, którzy – co się zdarza – na wywiadówki wysyłają swoich prawników, by być pewnymi zachowania swoich interesów. Tymczasem, jak mówi Keller, jest to absolutna pomyłka: w prawie są zasady, ale w pedagogice wszystko zależy od sytuacji. W prawie istnieją łatwe do wymierzenia kary, w pedagogice powinny istnieć trudne do uniknięcia konsekwencje.

Co do nauczycieli, zapytany o to, jak uczynić z nich dobrych pedagogów, odpowiedział: zamarynować! Tak jak marynuje się kawałek mięsa, smarując go czosnkiem, rozmarynem i pozwalając poleżeć w winie, by nabrało wyśmienitego smaku. Nawiązał tym określeniem do pewnej liderki rad rodziców, prywatnie znakomitej kucharki, która tak nazwała proces edukacji nauczyciela, którego należy nasycić ideami, pomysłami, planami, wspierać, inspirować, a potem dać mu jakiś czas na przyjęcie/nasycenie się nimi. Voila! Bon apetite!

Pod koniec wykładu Godi Keller nawiązał do bajek z naszego dzieciństwa. Zwrócił uwagę na to, że uniwersalnym motywem w bajkach całego świata jest motyw 3 braci, z których dwóch chce podbijać świat. Wkrótce okazuje

się jednak, że tak naprawdę to ich nie interesuje. Przestają marzyć, ulegają stagnacji, tak jakby jakiś troll zamieniał ich w kamienie. I tu odniósł się do nas słuchaczy, zwracając uwagę, że około 35 – 40 roku życia, my też wchodzimy w taki okres stagnacji, rutyny, nudy. Mamy uregulowane życie, samochód, dom, odchowane dzieci, ale duchowo stajemy się meblem, czymś w rodzaju wyposażenia mieszkania. My też zostajemy zaczarowani przez trolla, z tym, że w naszym przypadku to taki biurowy troll, tzw. ConTroll (szef wszystkich troli).

Antidotum na ów kryzys staje się wejście w rolę trzeciego brata, takiego polskiego głupiego Jasia. W bajkach, ten antybohater wyprawia się w świat i wchodzi odważnie w życie, pomimo że nie ma żadnego wsparcia ze strony zazwyczaj wątpiących w niego rodziców. To on przejawia ów naiwny optymizm, który pozwala mu zdobyć rękę księżniczki i królestwo. Bo tylko on z całej trójki nie przestaje marzyć. I może warto, byśmy od czasu do czasu weszli w jego skórę. Choćby po to, by nie dać się ConTrolowi!

zreferowała Beata Cielecka

Beata Cielecka

Specjalista ds. PR i marketingu w ROM-E *Metis w* Katowicach, z wykształcenia religioznawca i filmoznawca, z 10-letnim stażem pracy w redakcji ogólnopolskiego miesięcznika. Hobbystycznie od dwóch lat redaktor naczelna portalu Kinoplay.pl.

interaktywny kwartalnik metodyczno-edukacyjny AKME

„Jaką historią w życiu swego ucznia chcesz być?" – Linda Webb

Pierwsza dekada listopada, w przeciwieństwie do aury, z jaką zazwyczaj kojarzy się ten okres, była dla nas czasem niezwykle ciepłych i inspirujących doświadczeń. W dniach 1 – 10 listopada gościliśmy bowiem w Metisie dwoje wspaniałych pedagogów-ekspertów w stosowaniu Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach, dr Lindę Webb i dr Josa Kienhuisa. Wszyscy, którzy mieliśmy okazję spotkać się z nimi, oczarowani byli ich otwartością, pasją, entuzjazmem i optymizmem.

Jakże często w naszej polskiej, edukacyjnej rzeczywistości skoncentrowani jesteśmy na niemożnościach, deficytach, barierach. Narzekamy, skarżymy się, wypatrujemy tego, co „nie działa".

Nasi goście otwierali nas na nowe perspektywy, pokazywali wartość oświetlania drobnych sukcesów i wyjątków. Uczyli, w jaki sposób, nawet w sytuacji narzekania, można znajdywać zalążki rozwiązań. Pokazywali, jak przesunąć pole uwagi z tego, czego „nie można zrobić" na to, „co można…" Słuchając ich pojawiała się w nas refleksja, na ile często zadajemy sobie pytania typu: „Co jest dobrego w naszych uczniach?", „Co jest dobrego w edukacji?", „Co jest dobrego w nauczycielach?"

Niejednokrotnie nauczyciele uczestniczący w odbywających się w owym czasie w Metisie seminariach, podkreślali, że Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach (które stanowiło ich tematyczną oś) wymaga przestrojenia siebie, przełożenia zwrotnicy z utartych torów myślenia na słabo uczęszczane, często nieprzejezdne dotychczas szlaki – dostrzegania w każdej sytuacji bogactwa możliwości (tuż obok tego, co niepokoi, złości, co jest trudne do zaakceptowania i co chcemy zmienić).

Dr Linda Webb, dyrektor średniej szkoły Garza w Austin (Texas, USA) wykazywała, również przy pomocy twardych liczb, efektywność wyżej wspomnianego Podejścia. Warto zaznaczyć, że uczniowie tej szkoły to młodzież, która wypadła z systemu, którą inne szkoły spisały na straty. I oto nagle, zespół nauczycieli, w pełni wytrenowany w stosowaniu Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach (łącznie z administracją i obsługą), sprawia, że 80% jej absolwentów kontynuuje naukę na wyższych

uczelniach! Nauczyciele skutecznie pomagają zdobyć wiedzę, odkryć talenty, ponownie uwierzyć w siebie, a co najważniejsze, znaleźć motywację do dalszego kształcenia. Dzieje się tak za sprawą tworzenia autentycznie osobistych relacji z uczniami. W swoich rodzinach uczniowie ci niejednokrotnie są pierwszymi, którzy dochodzą w swojej edukacji tak wysoko.

„To jest wspaniała szkoła z ogromną elastycznością, większą, niż gdzie indziej. Stwarza możliwość posiadania takiej niezależności, której większość dzieci potrzebuje. To pomagało mi stawiać konkretne cele do przepracowania w zakresie mojej nauki. W innych szkołach chodzi o to, żeby przetrwać. Ale to nie jest prawdą tutaj. Musisz być autentycznie obecny – ciałem i duchem. I musisz coś zrobić. Każdy musi coś zrobić. Przedtem zamierzałem skończyć szkołę z rocznym opóźnieniem a teraz planuję skończyć o semestr wcześniej." (wypowiedź jednego z absolwentów Garzy).

Młodzież ucząca się w Garza osiąga około 80-procentową frekwencję na zajęciach. Każdy dzień nieobecności jest monitorowany przez nauczycieli, którzy niezwłocznie wykonują telefon do ucznia.

„Po miesiącu pobytu w klasie, spojrzałem wstecz i uświadomiłem sobie, że nie było ani jednego poranka, żebym się obudził i nie chciał iść do Garza High School. Nigdy, podkreślę to NIGDY, nie chciało mi się iść do szkoły aż do momentu przyjęcia do Garza. Moi nauczyciele autentycznie troszczyli się o mnie i moje zainteresowania i zawsze potrafili mnie motywować, za co zawsze będę im wdzięczny." (wypowiedź jednego z absolwentów Garzy)

Rodzice są włączani w proces edukacji jedynie wówczas, gdy sami wykazują taką gotowość. W większości przypadków jednak są bezradni, sfrustrowani, zniechęcani niepowodzeniami szkolnymi swoich dzieci i rzadko kontaktują się ze szkołą. Wielokrotnie młodzi ludzie czują się w swoich rodzinach osamotnieni i w szkole doświadczają znacząco więcej interakcji niż w domu. Z drugiej strony nauczyciele w Garza kierują się przekonaniem, że „rodzice przysyłają nam najlepsze dzieci, jakie mają". Duży nacisk zatem kładzie się na budowanie osobistej odpowiedzialności uczniów. Przy przyjęciu do szkoły, w rozmowie wstępnej, sporo czasu przeznacza się na przedyskutowanie z uczniem obowiązującego w szkole „Kodeksu

Honorowego Garza", sformułowanego w następujący sposób:

- „Okazuj osobistą godność i prawość w każdym momencie"
- „Przedkładaj pokój nad konflikt"
- „Szanuj siebie i innych"

Ważne jest ukonkretnienie przez ucznia realizacji tych zasad w codziennym życiu szkolnym i osobista decyzja dotycząca ich przestrzegania Warto zaznaczyć, że również wszyscy pracownicy szkoły praktykują i modelują zachowania zgodne z Kodeksem

O skuteczności takiego podejścia świadczy fakt, że w ciągu 5 lat sprawowania przez dr Lindę Webb funkcji dyrektora w szkole miały miejsce tylko 3 bójki i nigdy nie było konieczności wezwania policji! *„Mamy bardzo mało problemów dyscyplinarnych, za to wiele rozmów z uczniami"* (Linda Webb)

W Garzy ogromną wagę przykłada się do doceniania indywidualnych mocnych stron ucznia, ogniskowania uwagi raczej na przyszłych sukcesach niż na przeszłych trudnościach oraz świętowania każdego małego kroku w kierunku sukcesu.

Dzieląc się swoim doświadczeniem dr Linda Webb podkreślała rolę dyrektora jako osoby dającej siłę swoim nauczycielom. Rozpoczynając każdy rok szkolny Linda spotyka się indywidualnie z każdym nauczycielem prowadząc wnikliwą rozmowę wokół 3 pytań *„Co w ubiegłym roku działało w twej pracy dobrze?", „Co czujesz, że powinno się zmienić?", „Jaką częścią tej zmiany chciałbyś być?"*. Takie pytania wiążą się z zasadą ***„jeśli chcesz coś zmienić, zacznij od siebie; bądź tą zmianą w świecie, którą chcesz zobaczyć"***.

Możemy narzekać na niedociągnięcia systemu edukacji. Kiedy jednak pomyślimy o szkole, w której byliśmy uczniami, nie będziemy myśleli o systemie, ale o nauczycielu, o swojej z nim relacji. To nauczyciel w klasie tworzy atmosferę. Dlatego też Linda Webb apeluje: *„Bądź świadomy, że jako nauczyciel stajesz się częścią historii swoich uczniów. Warto zatem postawić sobie pytanie: jaką historią chcesz być – czy tą pełną ciepła, uważności i akceptacji czy też traumatyczną, pełną nieustannej krytyki i niezrozumienia…?"*.

Naszym drugim nasz gościem był dr Jos Kienhuis, wieloletni psycholog szkolny i nauczyciel akademicki Uniwersytetu *Fontys*

w Tilburgu (Holandia). Zaprezentował w sposób niezwykle inspirujący i sugestywny założenia oraz techniki Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach dając wszystkim uczestnikom zastrzyk energii i prawdziwego Ducha Rozwiązań.

W jego ujęciu nauczyciel jest ekspertem od konwersacji, a uczeń jest ekspertem od swojego życia i rozwiązań. Szokujące? W praktyce oznacza to, że umiejętnie stawiamy pytania otwierające młodego człowieka na nowe perspektywy i poszerzające wachlarz jego wyborów. Nie narzucamy mu własnych sugestii i rozwiązań. Zachowanie „postawy niewiedzy", wsłuchiwanie się w potrzeby i cele ucznia uszami nastawionymi na zasoby i wyjątki od problemu jest sztuka wymagająca treningu. Utarte schematy biegną w kierunku dużej dyrektywności. W centrum każdej konwersacji powinno się znaleźć komplementowanie – inaczej mówiąc, informacja zwrotna na temat mocnych stron rozmówcy. Jeśli chcemy motywować do zmiany, uczeń powinien wyjść po rozmowie z nami „z plecakiem pełnym wzmocnień."

Według Josa Kienhuisa istnieje kilka umiejętności, które powinniśmy w sobie rozwijać chcąc tworzyć „pozytywna szkołę", szkołę, w której młodzi ludzie zmieniają się, realizują swoje cele, budują swoją sprawczość. Poniżej przytaczamy najważniejsze z nich:

Powstrzymaj brak wiary w dzieci

W sposób naturalny tworzymy założenia i pochopnie wyciągamy wnioski na temat uczniów, na temat tego, co RZECZYWIŚCIE się dzieje, ich intencji i motywacji. Te przekonania warunkują nasze postrzeganie uczniów. Jesteśmy bardziej skłonni dostrzegać rzeczy, które potwierdzają nasze przekonania. Powinniśmy rozwijać umiejętność postrzegania uczniów takimi, jakimi są, bez przyklejania im etykietek

Zakładaj kompetencję, nie „ skażenie"

Jeśli uczniowie czują, że natychmiast ich posądzamy, nie wierzymy im lub czyhamy na błędy, czują się zniechęceni i nie widzą sensu w podejmowaniu wysiłków. W przypadku wątpliwości, zakładaj pozytywną intencję i potencjalny sukces.

Buduj możliwości, a nie „ślepe uliczki"

Nasze rozmowy z uczniami (i innymi) powinny zawsze tworzyć możliwości i różne opcje. Co MOŻE się zdarzyć, co UCZYNI różnicę, czego

MOŻEMY z niecierpliwością oczekiwać, co JEST wykonalne – oto kluczowe pytania.

Rozpoznawaj, co działa dobrze, a nie, co idzie źle

Nic nie jest CAŁKOWICIE źle. Nawet w większości trudnych sytuacji coś było udane, nawet jeśli tylko troszkę. Musimy szukać właśnie tych małych zdarzeń lub momentów lub przykładów, gdy dzieje się lepie. Kiedy to już mamy, połowa bitwy jest wygrana!

Badaj cele, nie przyczyny

Docelowo chcemy, żeby sprawy toczyły się lepiej. Jest ważne, żeby wiedzieć, jak to „lepiej" będzie wyglądać, co będzie się wówczas działo? Czy potrafimy zbudować obraz tego, jak sprawy będą się miały, gdy będzie „lepiej"? Uzgodnienie „dokąd zdążamy", jest dużo bardziej użyteczne niż spieranie się „czyja to jest wina", że utknęliśmy na początku.

Kilkudniowy pobyt naszych gości pozostawił w nas uczucie niedosytu, żalu, że nie możemy czerpać z ich doświadczeń w naszej codziennej praktyce szkolnej. Postawił nas również na rozdrożu wobec dylematu, czy podążać w naszej pracy znajomym torem analizowania problemów, czy też pokusić się o zmianę nastawienia i powędrować szlakiem zasobów, wyjątków, celów…

Beata Łęcka
Krystyna Szczęsna-Witkowska

Beata Łęcka
Krystyna Szczęsna-Witkowska

Psycholodzy, konsultantki Pracowni Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej ROM-E *Metis* w Katowicach; posiadają wieloletnie doświadczenia w pomocy psychologicznej i pracy psychoedukacyjnej z dziećmi, młodzieżą oraz rodzinami; prowadzą szkolenia dla nauczycieli, pedagogów i psychologów, doskonalące ich umiejętności pracy z grupą, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami wychowawczymi oraz wspierania dziecka w obliczu kryzysów rodzinnych i rówieśniczych.

Uczestniczyły w trzyletnim projekcie polsko-holenderskim *Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach (SFA) nową metodą w systemach opieki społecznej i edukacji w Polsce* (w charakterze zarówno uczestników szkolenia, jak i trenerów, upowszechniających tę metodę).

Od ośmiu lat prowadzą w naszej placówce kursy podstawowe i zaawansowane w zakresie Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach – *Zmiana jest możliwa*.

interaktywny kwartalnik metodyczno-edukacyjny AKME

„Ja nie mam zdolności plastycznych…"

Niezależnie od tego, z osobami jakiej grupy wiekowej zaczynam zajęcia plastyczne (może oprócz przedszkolaków – one jeszcze nie są „plastycznie zakompleksione"), pierwsze zdanie, jakie słyszę, brzmi: „Ja nie mam zdolności plastycznych" i to mnie bardzo zastanawia. Niekiedy takie zdanie pada także z ust nauczyciela plastyki(?) Nie chcę wnikać, co jest powodem takiej postawy natomiast chcę pokazać, jak niewiele trzeba, by działania plastyczne przestały być permanentnym przypominaniem sobie o własnej nieudolności a stały się czystą przyjemnością, ciekawym wyzwaniem, artystyczną niespodzianką (bo nie jestem w stanie przewidzieć, co za chwilę stworzę i jak mnie moje własne dzieło zaskoczy!), pięknym snem…

Wymienię te elementy, które dla mnie, jako nauczyciela plastyki, są ważne i sprawdziły się w mojej pracy zawodowej:

- Zapewnienie warunków lokalowych, które umożliwiają stworzenie atmosfery sprzyjającej kreatywności: pracownia plastyczna, galeria. Pierwsza sprawia, że przykładowe prace już wiszące na ścianach zapraszają do rozpoczęcia działalności artystycznej a mały „artystyczny nieład" zachęca do tworzenia bez panicznego strachu, że pobrudzi się stolik, druga natomiast – przez podniesienie tego, co powstało na zajęciach do rangi „dzieła sztuki" podnosi osobę, która twierdzi, że „nie ma zdolności plastycznych" do rangi „małego" albo „większego artysty". Nawet jeśli pracownia niewiele różni się od klasy – może tylko pomalowaną artystycznie starą szafą i fragmentem graffiti wykonanym przez uczniów na ścianie a galeria to wykorzystany kawałek szkolnego korytarza, w którym na sznurkach wiszą prace przypięte żabkami do prania (w gimnazjum, w którym pracowałam tak właśnie było a galeria nazywała się „Przepierka").
- Zróżnicowanie tematów (różne zainteresowania), inspiracji (utwór muzyczny, muzyka, balet, opera), tekst literacki (wiersz, bajka, opowiadanie, tekst własny dziecka), dzieła powstałe na przestrzeni wieków z różnych dziedzin sztuk wizualnych (rysunek, malarstwo, grafika, rzeźba, architektura), technik (różny poziom sprawno-

„Malen ist träumen. Wenn ich male,träume ich. Wenn der Traum zu Ende ist, erinnere ich mich nicht mehr daran, was ich geträumt habe. Das Bild aber bleibt. Es ist die Ernte des Traumes"
Friedensreich Hundertwaser

„Malowanie jest snem. Kiedy maluję, śnię. Kiedy sen dobiega końca, nie pamiętam, co mi się śniło. Ale obraz zostaje. Jest żniwem snu."
Friedensreich Hundertwasser

Metis

ści manualnych), metod (różne charaktery), form (różne kompetencje socjalne – łatwość nawiązywania kontaktów, współpracy w grupie) – element zaskoczenia.

- Twórcza postawa nauczyciela:
  1. Trzy kategorie nauczyciel plastyki:
     a. dobry nauczyciel – mierny artysta;
     b. marny nauczyciel – genialny artysta;
     c. sytuacja idealna, gdy jednocześnie: dobry nauczyciel i czynny twórczo artysta (już samą swoją postawą pokazuje, że to, do czego zachęca swoich wychowanków jest dla niego autentyczną wartością). Nie oznacza to, że nauczyciel ma ciągle pokazywać swoje prace, bo tym sposobem sugeruje, że takie patrzenie na świat i taka jego interpretacja są najlepsze i jedyne możliwe a mimowolnym efektem takiego działania są prace uczniów podobne, a w przypadku uczniów zdolnych nawet identyczne pod kątem stylu z pracami nauczyciela.
  2. Relacje w klasie: nauczyciel artysta z uczniami artystami razem poszukujący nowych rozwiązań i własnego stylu (artysta = ten, który ma pomysły, tworzy i jest otwarty na to, co nowe).
  3. Korekty podnoszące ucznia do rangi artysty jako motywacja do dalszego rozwijania wiedzy i umiejętności warsztatowych – porównania do znanych dzieł, artystów, kierunków z historii sztuki; korekty jako subtelne wskazówki do wykorzystania przez ucznia fakultatywnie, na tyle ogólne, by tylko (albo aż!) zainspirowały do rozwinięcia własnej koncepcji a nauczyciel nie jako oczekujący od każdego jedynej możliwej dobrej; odpowiedzi (1+1=2) ale otwarty na indywidualne, oryginalne interpretacje tematu wyjściowego; ocenianie nie tylko efektu końcowego pod kątem oryginalności rozwiązania i estetyki pracy ale i zaangażowania (przygotowania do zajęć oraz nakładu pracy na zajęciach) oraz poziomu wiedzy o sztukach plastycznych.
  4. Nauczyciel jako „alchemik”, tzn. ten, który odsłania kolejne fragmenty rąbka tajemnic warsztatowych artystów i ich dzieł.

5. Świadomość nauczyciela, że nie kształci w głównej mierze przyszłych artystów ale przede wszystkim odbiorców sztuki – aby w przyszłości byli odbiorcami aktywnymi, odczuwającymi potrzebę piękna (oglądanie wystaw, otaczanie się pięknymi przedmiotami, rozróżnianie sztuki wysokiej od kiczu) a może niekiedy i potrzebę stworzenia samemu czegoś pięknego dla własnej satysfakcji.

Życzę pięknych snów…

Monika Jerominek

Monika Jerominek

Ukończyła studia magisterskie wychowanie plastyczne, specjalizacja: malarstwo oraz język niemiecki/studia wyższe zawodowe w zakresie filologii germańskiej ukończone z tytułem licencjata.

Konsultant ROM-E *Metis* w Katowicach, pracowała jako nauczyciel języka niemieckiego w Kolegium Nauczycielskim w Bytomiu oraz jako nauczyciel przedmiotów plastycznych (malarstwo, technologia malarstwa, grafika, upowszechnianie kultury plastycznej, metodyka zajęć plastycznych, ekspresja w twórczości plastycznej dzieci i młodzieży, nauka pisania ikon). Od 2010 roku jest wykładowcą w Śląskiej Szkole Ikonopisarskiej. Zajmuje się pisaniem ikon, malarstwem olejnym, akwarelowym, grafiką warsztatową i wszelkimi technikami eksperymentalnymi.

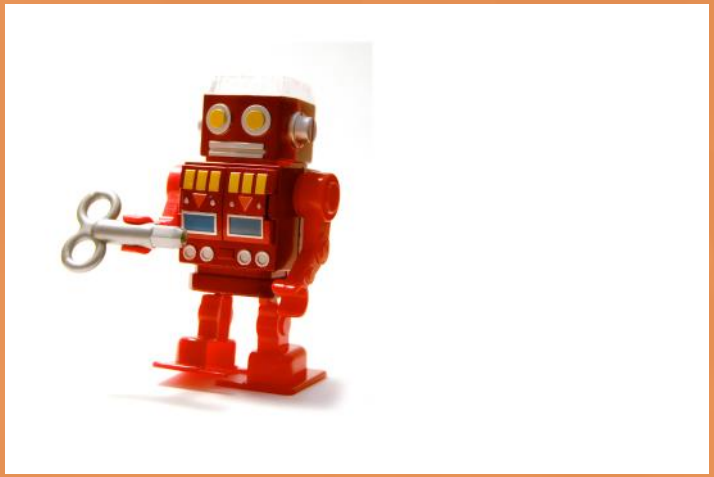
interaktywny kwartalnik metodyczno-edukacyjny AKME

Wpływ aktywnych metod nauczania na kształtowanie się autorytetu nauczyciela

W dobie reformy oświaty na uwagę zasługuje nacisk, jaki kładzie się na używanie w dydaktyce metod aktywnych. Sprawa metod nauczania już od dawna budzi wśród kadry pedagogicznej duże zainteresowanie, jest to, bowiem sprawa kluczowa dla określenia skutków reformy. Zastosowany model oświaty, obliczony na wykorzystanie mierzalnych efektów pracy, w postaci standaryzowanych egzaminów i testów kompetencji, wymaga wypracowania określonych sposobów realizacji materiału nauczania i zdefiniowania sposobów pomiaru dydaktycznego. Do tego należy jeszcze doliczyć nowe, często modne nurty dydaktyczne, związane z konsekwencjami przystąpienia Polski do struktur Unii Europejskiej.

Reforma oświaty, zapoczątkowana wprowadzeniem wielostopniowego ustroju szkolnego była jednym z elementów adaptacji naszego kraju do standardów obowiązujących w krajach Unii. Jedną z konsekwencji tej adaptacji jest coraz większa popularność tzw. „metod aktywnych", których główną cechą jest wykorzystanie możliwości tkwiących w uczniu, odejście od werbalizmu i metod podających na rzecz metod propagujących eksperyment, badanie, aktywne uczestnictwo w procesach poznawczych, a co za tym idzie zaangażowanie emocjonalne powiązane z oczekiwaniem na efekty pracy.

Istnieje wiele typologii metod aktywnych. Twórcami najpopularniejszych są Wincenty Okoń i Czesław Kupisiewicz.[1] Metody te na stałe weszły do polskiej szkoły. Są nieustannie propagowane, ich stosowanie jest nagradzane. Wykorzystuje się je na zajęciach praktycznie każdego przedmiotu. Metody podające są powoli odsuwane w niepamięć, jako nieadekwatne do współczesnych czasów, przestarzałe, niepasujące do działań związanych z reformą oświaty, która w zamierzeniu jest reformą i ilościową i jakościową. Przewaga metod aktywnych w nauczaniu znalazła odbicie w zjawisku charakterystycznym dla szkoły współczesnej – zmianach w pojmowaniu i wykorzystywaniu w dydaktyce zjawiska, zwanego autorytetem nauczyciela. Jest to



[1] E. Wieczór: *Metody aktywne – szansą dla edukacji.* „Edukacja i Dialog" 2001, nr 9/10

Metis

jeden z wielu aspektów zmian, jakie zachodzą w oświacie polskiej, ponieważ proces poznawczy zaczyna przebiegać w opozycji do wzorca klasycznego, opartego na równowadze poszczególnych władz poznawczych. Ten klasyczny model uległ zachwianiu ze względu na nowy sposób podejścia do procesów dydaktyczno-wychowawczych. Specyfika procesów poznawczych jest powiązana, zarówno ze zmianami społecznymi z jednej strony, jak i z kulturowymi z drugiej.

Celem niniejszej pracy jest próba przedstawienia zmian, jakie zaszły w ostatnim czasie w polskiej oświacie, w kontekście relacji uczeń – nauczyciel, zmian, których konsekwencją staje się permanentna przemiana paradygmatu poznawczego.

Chciałbym, więc poruszyć następujące kwestie: autorytet nauczyciela, pojęcie i przemiany, wpływ autorytetu nauczyciela na sposoby poznawania świata, jego wizję i udział wychowanków w tym przedsięwzięciu, wykazaniu zależności między stosowanymi metodami nauczania a konsekwencjami wychowawczymi.

Autorytet, definicje, znaczenie i przemiany

Klasyczna definicja autorytetu stwierdza, że jest to „(…) społeczne uznanie, prestiż osób, grup i instytucji oparte na cenionych w danym społeczeństwie wartościach" lub w kontekście indywidualnym „(…) osoba lub organizacja posiadająca uznanie społeczne".[2] W tym znaczeniu autorytet nauczyciela oparty będzie przede wszystkim na funkcji, jaką pełni w społeczeństwie, wzorze osobistym, jaki prezentuje w stosunkach służbowych oraz zasobie wiedzy, którą ma do przekazania wraz z umiejętnościami, za pomocą, których będzie je przekazywał. Korzystając z podziału wprowadzonego przez Maxa Webera, możemy stwierdzić, że autorytet nauczyciela jest połączeniem autorytetu charyzmatycznego, racjonalnego i instytucjonalnego.

Autorytet charyzmatyczny wynika przede wszystkim z cech osobowych nauczyciela. Sam fakt posiadania wiedzy nikogo nie czyni nauczycielem. Stojąc na gruncie psychologii personalistycznej, autorytet staje się pochodną jednostkowych cech osobowościowych. Wynika on immanentnie z potencjalnej możliwości dobrowolnego podporządkowania się osobie lub instytucji innych osób i instytucji.

[2)] A. Podsiad, Z. Więckowski (opr.): *Mały słownik pojęć i terminów filozoficznych dla studiujących filozofię chrześcijańską*. Warszawa 1983, s. 32

Na gruncie pedagogicznym tak ujął to zjawisko Józef Pieter: „O autorytecie nauczyciela decyduje zespół wielu i różnorodnych właściwości nauczyciela, dzięki którym uczeń bez wyraźnych nakazów i bez strachu przed karą chętnie ulega wychowawczemu wpływowi nauczyciela."[3] Tak rozumiany autorytet pedagogiczny jest najbliższy odchodzącej w zapomnienie, przynajmniej w powszechnym nauczaniu, relacji uczeń – mistrz. Ta relacja oparta była przede wszystkim na skrajnej indywidualizacji stosunków pedagogicznych. Popularna w krajach Wschodu i nauczaniu elitarnym jest nieobecna w warunkach szkoły masowej. Nauczyciel w zasadzie nie miał przed uczniem żadnych tajemnic, jako że przez cały czas z nim przebywał. Wzajemne poznawanie się, stopniowe wprowadzanie wychowanka w życie, umiejętność radzenia sobie z sytuacjami życiowymi i problemami teoretycznymi, były głównymi składnikami budowania autorytetu.

Historycznie zjawisko to funkcjonowało od najstarszych czasów i oznaczało wiedzę i umiejętności przekazywane przez najstarszych członków społeczności. W starożytnym Rzymie *auctoritas* oznaczało opinię doświadczonych mężczyzn. Jeszcze wcześniej w Grecji, konkretnie w *polis* ateńskim istniała instytucja areopagu, grupująca byłych *archontów* (wybieranych, później losowanych przez Zgromadzenie Ludowe z najbogatszych warstw, najwyższych urzędników państwowych).[4] Czymże jest chęć zgromadzenia tak doświadczonych ludzi, jak nie próbą budowy autorytetu zbiorowego. Rzymianie wprowadzili kanon cech, jakie składają się na autorytet. Są to przede wszystkim: wpływ, wzór, zaufanie, godność, szacunek dla posiadanych przez kogoś walorów osobowych. Są one składnikami prawie każdej współczesnej definicji autorytetu.

Autorytet instytucjonalny to z kolei relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem wynikająca z form przymusu społecznego, zwłaszcza instytucjonalnego. Jako forma narzucona jest najczęściej wymuszony. O ile autorytet charyzmatyczny przyjmuje się dobrowolnie, o tyle autorytet instytucjonalny nie ma nic wspólnego z wolnym wyborem.

Względy merytoryczne nie odgrywają tu żadnej roli. W grę wchodzi nie autorytet osoby, ale funkcji.

[3] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. I od A do F.* Warszawa 2000, s. 255

[4] J. Wolski: *Historia powszechna. Starożytność.* Warszawa 1965, s. 149 i nast.

Proces budowania autorytetu nauczyciela rozpoczyna się w tym miejscu, kiedy następuje podział na uczącego i uczących się. Od autorytetu instytucjonalnego do charyzmatycznego, zakładając, że nauczyciel faktycznie będzie posiadał te cechy, które winny być składnikami autorytetu, jako że ich atrybucja nie zawsze jest optymalna, o czym może świadczyć choćby długotrwała selekcja negatywna w zawodzie nauczycielskim. Ten typ autorytetu wynika przede wszystkim z władzy, jaką gromadzi w swoim ręku nauczyciel i korzysta nie z dobrowolnego układu z uczniem, ale z wymuszonej nadrzędności stanowiska.

Kształtowanie się oblicza metodycznego szkoły polskiej

Pod względem metodycznym szkoła polska nigdy nie odbiegała w dużym stopniu od wzorców zachodnioeuropejskich. Nawet w okresie rozbiorów i w okresie porozbiorowym podkreślano stały kontakt polskiej oświaty ze wzorcami łacińskimi. Przechodziła ona przez wszystkie tendencje i mody, które kształtowały oświatę w innych krajach.

Od czasów Jana Jakuba Rousseau (1712 – 1778) rozpoczyna się kształtowanie nowego modelu nauczania. Zmiana obejmowała wszystko, począwszy od celów stawianych tak uczącym się, jak i uczącym, a skończywszy na podejściu metodycznym. Przełomowym punktem okazała się publikacja rozprawy Rousseau *Emil*… w 1762 r. O ile z jednej strony wprowadził on do pedagogiki kult natury, potrzebę przebywania na otwartej przestrzeni, czynnego wypoczynku, zimnych kąpieli i hartowania ciała, działań samorzutnych i swobodnych, to z drugiej strony jest odczytywany jako człowiek, który dał podstawy teoretyczne niszczącej wszystko rewolucji. Zdeprecjonował pojęcie własności prywatnej i rywalizacji, którą określał jako siłę niszczącą, będącą całkowitym przeciwieństwem siły budującej, przeszkodą na drodze do zapanowania stanu powszechnego braterstwa. Kultura jest złem, bo w zasadniczy sposób wpływa na postępowanie człowieka, a „(…) jego związki z bliźnimi powodują złe skłonności”.[5]

Myśl Rousseau w twórczy sposób rozwinął Józef Henryk Pestalozzi (1746 – 1827). Urodzony we Włoszech, wykształcony w Niemczech. Właśnie Pestalozzi rozpoczął ofensywę przeciwko nauczaniu pamięciowemu, dążąc do poglądowego uzasadnienia przekazywanych treści nauczania. Józef Tokarzewicz uważa, że

[5] P. Johnson: *Intelektualiści.* Warszawa 1998, s. 10 i n.

wszelkie nowinki pedagogiczne wywodzące się od Rousseau i jego kontynuatorów, takich jak Pestalozzi, Jan Basedow, I. H. Campe, Fr. Ad. Diesterweg, Fröbel były wykorzystywane m.in. do „(…) okrzesywania tradycyjnego przywiązania Polaków do swojszczyzny”.[6] Jeszcze przed powstaniem Księstwa Warszawskiego przejawem tego trendu było wysyłanie Polaków, jako stypendystów wyłącznie do zakładów niemieckich. Jako przykład może służyć postać księdza Jeziorkowskiego, inspektora seminariów nauczycielskich w Prusach Południowych. Po powrocie z wyprawy, mającej na celu poznanie nowych metod nauczania, zachwycony reformami metodycznymi wprowadzonymi w Prusach, tak pisał: „Stosunki formy i liczby, pojęcia jedności, wielości i ułamków uwydatniają się z pomocą kwadratu (…). Nauka religii gruntuje się również na doświadczeniu (…). Nauka poglądowa zaczyna się od znajomości ciała ludzkiego i stąd dochodzi do poznania świata zewnętrznego.”[7]

Wszelkie reformy i postępowe nowinki straciły jednak jakiekolwiek znaczenie w chwili ograniczenia języka polskiego jedynie do niższych klas liceów i gimnazjów na terenie zaboru pruskiego (liceum Lindego, korpus kadetów w Chełmie i Kaliszu, gimnazjum w Poznaniu).[8]

W XX wieku dydaktyka polska przeszła dokładnie to samo, co dydaktyka zachodnia: od herbartowskich stopni wykształcenia formalnego, poprzez odrodzenie nauk klasycznych aż do materializmu pedagogicznego i rywalizacji pomiędzy opcją klasyczną a realną. W powszechnym stosowaniu były zarówno metody czysto werbalne i pamięciowe, jak i heureza „(…) aż do prób pracy w laboratoriach szkolnych i nauki na wycieczkach”.[9]

Polską specyfiką okazało się poszukiwanie idei przewodniej szkoły. Było to skutkiem geopolitycznego położenia Polski. Początkowo dominującą ideą była koncepcja przedmurza chrześcijańskiej Europy i pośrednictwo w wymianie kulturowej między Wschodem a Zachodem. Później unikanie wojen religijnych i tolerancja religijna, która uczyniła Rzeczpospolitą domem mniejszości religijnych wywodzących się z różnych miejsc Europy, a w konsekwencji i dyferencjacji szkolnictwa, zwłaszcza wyznaniowego, przez skrajny indywidualizm i posunięte do granic anarchii tendencje wolnościowe XVII i XVIII wieku oraz całkowitej negacji potrzeby silnego państwa.

[6] A. Czechowski (red.): *Historia XIX stulecia.* Warszawa 1901, s. 569
[7] Ibidem
[8] Ibidem, s. 570
[9] M. Ziemianowicz: Szkolnictwo. W: *Wielka Ilustrowana Encyklopedia Powszechna. Tom XIII.* Wydawnictwo Gutenberga, Kraków 1931, s. 103

Po rozbiorach zderzają się ze sobą dwie przeciwstawne tendencje: patriotyczna, nakazująca dążenie do odzyskania państwowości i podmiotowości politycznej i lojalistyczna, której celem było przetrwanie biologiczne i kulturowe. Odzyskanie niepodległości w 1918 roku odrodziło koncepcję przedmurza, tym razem buforującego Rosję Sowiecką, kolebkę rewolucyjnego internacjonalizmu. Druga wojna światowa to znowu zderzenie koncepcji niepodległościowej i sprowadzającej Polaków do rangi *untermenschów* (liczenie do tysiąca, słuchanie poleceń wydawanych po niemiecku, umiejętność podpisania się i obowiązkowa praca) oświaty okupacyjnej. Po wojnie obowiązywał model oświaty socjalistycznej wraz z przemianami, jakie zaszły po roku 1989. Idee przewodnie kształtujące polski typ szkoły wpływały aktywnie na wizję wychowanka, a co za tym idzie i na sposoby jego ukształtowania. Eksperymenty pedagogiczne okresu oświecenia, zwłaszcza te, wprowadzane pod wpływem francuskim, bardzo wcześnie doczekały się zjadliwej oceny Ignacego Krasickiego:

Wiatraki po nizinach, młyn w górze bez wody
(…)
Pasterkom, aby grały, pokupować flety.
Niech wójt chłopom w niedzielę tłumaczy gazety, W poniedziałek dla dzieci kurs architektury Botanika we środę; a ciągłymi sznury
Niechaj pierwej ksiądz pleban uczy dobrze mierzyć, Potem może napomknąć, jak należy wierzyć.[10]

Przemiany świadomości społecznej po odzyskaniu niepodległości, usiłowania władz by odbudować potencjał polityczny i gospodarczy Polski oraz świadomość, że przed rozbiorami nie dopracowano się wychowania, którego efektem było ukształtowanie typu „państwowca", doprowadziło do sytuacji, gdzie należało przebudować strukturę nauczania i wychowania w przemyślany i konsekwentny sposób. Celem działania było wykształcenie jednostki, by w możliwie optymalny sposób wykorzystać jej skuteczność, wynikającą z jej sprawności. To była nauka wyciągnięta z okopów I wojny światowej. „Szkoła miała się przemienić z nauczającej, gdzie uczeń był biernym odbiorcą a nauczyciel czynny, na szkołę pracy, i to we współpracy ucznia z nauczycielem oraz pracy grupowej uczniów. Skuteczność pracy uczniów zależy według wyników psychologii od stopnia zainteresowania ucznia. A zatem trzeba pracę

[10] Cyt. za J. S. Bystroń: *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce. Wiek XVI – XVII. Tom I.* Warszawa 1994

dostosować do zainteresowań ucznia, nawet ją indywidualizować. Na każdy sposób należało przeprowadzić rewizję programów naukowych i dostosować je do rozwoju umysłowego i do zainteresowań uczniów. Są to dwa nowe hasła aktywności, opartej na zainteresowaniu i zorganizowaniu całego życia szkolnego wokoło jednej myśli, którą jest rozwój i wzrost dziecka – zarówno duchowy, jak i fizyczny."[11] Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden element u cytowanego powyżej Ziemianowicza – mianowicie demokratyzację szkolnictwa wobec zróżnicowania społecznego. Szkolnictwo średnie było w pełni demokratyczne i dostępne zarówno dla biednych i bogatych jeszcze przed I wojną światową. Podobnie gimnazja klasyczne, były w przeciwieństwie do reszty Europy, najpopularniejszym typem szkół, ponieważ stanowiły w opinii najuboższych najlepszą drogę do zrobienia kariery.[12]

Hasło ujednolicenia szkolnictwa, które wtedy pada, stawia sobie na celu doprowadzenie do jednolitej struktury oświatowej. Poszukiwany model ustroju szkolnego nie spełniał już konserwatywnych nadziei, zbyt wielki był, bowiem nacisk ruchów materialistycznych i sekularyzacyjnych płynących zarówno z Zachodu (zwłaszcza Francja), jak i ze Wschodu (Związek Sowiecki). Idealizm wychowawczy powoli został odsunięty od głównego nurtu dydaktyki. Wzorce sowieckie narzuciły u siebie model wychowania oparty na czystym materializmie. Odrzucono wtedy wszystko, co nie było związane z życiem codziennym – historię, kulturę klasyczną, języki klasyczne, itp. Celem było wychowanie, świadomego swego miejsca w życiu, produktywnego robotnika, przekonanego o swojej wyższości nad „przeżytkami burżuazyjnej świadomości". W Polsce podobne teorie głosił Władysław Radwan. Odrzucił on całkowicie nieproduktywne estetyzowanie i filozofowanie, ponieważ dostosowanie się do nowej rzeczywistości miało według niego szansę ocalić kulturę polską. Obawiał się unicestwienia przeszłości przez potencjalną rewolucję, która może wybuchnąć na wzór rosyjski.[13]

Koncepcja całkowitej utylitaryzacji szkolnictwa załamała się dzięki nieprzejednanemu stanowisku uniwersytetów. Argumentowano m.in. za pomocą podnoszenia kwestii wykształcenia elity, która będzie spełniać w społeczeństwie funkcję kulturotwórczą. Ścieranie się stanowiska materialistycznego

[11] Cyt. za Ziemianowicz, op. cit., s. 104
[12] Ibidem, s. 105
[13] Ibidem

interaktywny kwartalnik metodyczno-edukacyjny AKME

i idealistycznego znalazło swój oddźwięk praktyczny w strukturze organizacyjnej szkoły. Skrócono naukę w gimnazjach z ośmiu do pięciu lat. Po siedmiu klasach szkoły powszechnej, uczeń szedł do gimnazjum. Programy nauczania w trzech najwyższych klasach szkoły powszechnej i trzech najniższych klasach gimnazjum zostały odgórnie zrównane. Faworyzowano gimnazja o profilu matematyczno-przyrodniczym, do szkół wprowadzono roboty ręczne, których celem było kształtowanie produktywności. Dominującą metodą nauki stawał się eksperyment i zajęcia prowadzone w specjalistycznych pracowniach (o ile istniały one w sytuacji chronicznie niedoinwestowanych polskich szkół okresu międzywojnia).[14]

Dewey'owski pragmatyzm

Idealnym narzędziem do przeprowadzenia sygnalizowanych powyżej zmian był pragmatyzm filozoficzny i pedagogiczny wyrażony najpełniej przez John'a Dewey'a (1859 – 1952). Podstawowym założeniem tego kierunku było przekonanie, że osiągnięcie zrozumienia pojęć czy idei operacyjnych oznacza wykonanie pewnych operacji. Ów operacjonalizm funkcjonalny redukuje każdą czynność poznawczą jedynie do szeregu operacji, jakie należy wykonać, by przyswoić sobie pojęcie, ideę czy abstrakt.[15] Wartość wszelkich podejmowanych operacji określają ich wyniki. Wyniki oczekiwane dowodzą słuszności podejmowania danych operacji, wyniki negatywne przeczą ich słuszności. Istotną cechą filozofii Dewey'a jest relatywizacja i odejście od tworzenia zestawień porównawczych z rzeczywistością idealną i wprowadzenia rozstrzygnięcia na poziomie rekonstruowanej sytuacji problematycznej. Zadowolenie z rozwiązania sytuacji problemowej, czyli spełnienie wszystkich warunków wyznaczonych przez problem staje się weryfikacją prawdziwościową idei. Takie postawienie sprawy niweczyło rozziew między poznawaniem a działaniem. Samo poznawanie niczego nie wnosi, wszelkie zmiany są efektem działania. Sama idea nie wnosi niczego nowego. Jej znaczenie nabywa sensu pozytywnego dopiero w momencie zmian wnoszących nowe wartości.[16]

Najistotniejsze dla prowadzonych rozważań jest pogląd Dewey'a, że wartości opierają się na pragnieniach i zadowoleniach, stanowiących efekt racjonalnego i celowego działania. Wszelkie sądy wartościujące są ostatecznie

[14] Ibidem

[15] E. Gilson, T. Langan, A. A. Maurer: *Historia filozofii współczesnej od Hegla do czasów najnowszych.* Warszawa 1977, s. 594

[16] Ibidem, s. 595

Metis

interaktywny kwartalnik metodyczno-edukacyjny AKME

sądami o faktach. Człowiek nie ma żadnego dalekosiężnego celu w swoim życiu. Każdy osiągnięty cel staje się środkiem dla dalszego celu. Nawet „(…) dobro moralne, jak wszelkie dobro, polega na zaspokojeniu wysiłków natury ludzkiej na dobrobycie i szczęściu”.[17] Celem ostatecznym ludzkiego życia jest ciągłe przekształcanie się, ciągła zmiana, ciągła „rekonstrukcja doświadczenia”. Dewey’owska teoria wychowania największy nacisk kładzie na „teraz”. Wzorcem jest metoda eksperymentalna. Celem jest rekonstrukcja sytuacji problemowej, którą należy rozwiązać. Nauczyciel ma za zadanie prowadzić ucznia od rzeczy, przez badanie do wniosku, który uczeń uzna za swój. Dyscyplina nauki zostanie samorzutnie określona przez charakter działalności. Proces nauki nie będzie oderwanym od rzeczywistości pobieraniem wiedzy i umiejętności, ale ich aktywnym kształtowaniem i wyposażaniem dziecka w umiejętności rozwiązywania problemów (także wspólnym).

Druga część artykułu w kolejnym numerze AKME.

Piotr Krzyżowski

Piotr Krzyżowski

Nauczyciel dyplomowany, polonista, historyk – autor publikacji i innowacji pedagogicznych, współorganizator konkursów historycznych i polonistycznych w Prudniku i Nysie; zaangażowany w podnoszenie jakości kształcenia na różnych poziomach edukacyjnych.

[17)] Ibidem, s. 597

Metis

interaktywny kwartalnik metodyczno-edukacyjny AKME

Szkoła – obalanie mitów

Tryptyk Edukacyjny to cykl konferencji podczas których szukaliśmy odpowiedzi na pytania w jakim zakresie szkoła jest w stanie realizować nałożone na nią cele i zadania? Czy wszystkie są realne i możliwe do osiągnięcia? Na ile system oświatowy nadąża za zmieniającą się rzeczywistością społeczno-kulturową i wynikającymi z niej oczekiwaniami i nadziejami młodego pokolenia?

Na te i inne postawione pytania poszukiwaliśmy odpowiedzi w ramach Tryptyku Edukacyjnego zorganizowanego przez Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny *Metis* w Katowicach i Pedagogium Wyższą Szkołę Nauk Społecznych w Warszawie. Od września do listopada 2014 roku odbyły się trzy – każda trwająca jeden dzień – debaty tematyczne poświęcone następującym zagadnieniom:

1. Debata Pierwsza: **Mity o wychowującej szkole**
2. Debata Druga: **Mity o współpracy szkoły z rodziną**
3. Debata Trzecia: **Mity o szkole edukującej**

Spotkania miały charakter dyskusji zakończonej konstruktywnymi wnioskami, które w trakcie części warsztatowej konferencji przerodziły się w realne rozwiązania możliwe do przeniesienia na grunt szkolny. W każdej części wzięli udział specjaliści, konsultanci, nauczyciele i rodzice na co dzień związani ze szkołą. Celem podjętej debaty było obalanie szkolnych mitów na temat wychowania, współpracy z rodzinami uczniów i edukującej funkcji szkoły. W starożytności mity próbowały wyjaśniać odwieczne zagadnienia dotyczące bytu ludzkiego, mistyki, życia i śmierci, dobra i zła, jak również istnienia zjawisk przyrody. Mircea Eliade postrzegał mit jako opowieść, która w sposób absolutny i nie poddawany w wątpliwość wyjaśnia świat człowiekowi kultury tradycyjnej. Mit zawiera w tym ujęciu odpowiedzi na wszelkie pytania i problemy egzystencjalne. W kontekście tak pojmowanego mitu, zastanawialiśmy się nad rolą i kształtem wychowania we współczesnym świecie, we współczesnej szkole. W obliczu zmieniających się warunków życia, istnieje silna potrzeba określania właściwego poziomu wrażliwości w tym obszarze, również dla-

tego, że od kilku lat trwają dyskusje poświęcone wychowaniu instytucjonalnemu, co podkreślił podczas wykładu prof. dr hab. Marek Konopczyński – Rektor Pedagogium Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie. Dobrze, że zaczynamy znów odkrywać potrzebę rozmawiania o funkcji wychowawczej szkoły. I dobrze, że zaczynamy o tym głośno mówić. Ale najpierw spróbujmy sobie powiedzieć, co rozumiemy przez wychowanie, działalność wychowawczą. Co to znaczy wychowywać? Od lat toczą się dysputy, iż nie można mówić o wychowaniu w warunkach szkolnych, gdyż zachodzące procesy w szkole nie spełniają podstawowych założeń teorii wychowania. Trudne do zrealizowania jest wychowanie w szkole chociażby dlatego, że nie jest ono procesem zbiorowym, ale indywidualnym. Według prof. Z. B. Gasia wychowanie to proces wspomagania wychowanka w rozwoju ukierunkowanym na osiąganie pełnej dojrzałości w czterech podstawowych sferach: fizycznej, społecznej, psychicznej i duchowej.

Tak rozumiany kontakt wychowawczy angażuje dwie osoby: wychowawcę oraz wychowanka, którzy pozostają w osobowej relacji i współdziałają w osiąganiu celów wychowawczych.

Wychowanie można interpretować również jako całokształt oddziaływań na człowieka (szczególnie młodego) w celu ukształtowania go do odpowiedzialnego podejmowania ról rodzinnych i społecznych. Zdefiniowanie pojęcia wychowanie wymaga zatem określenia celu

wychowania oraz reguł realizacji celu, czyli systemu wartości, na jakich się ono opiera.

Zatem rola szkoły, to rola wspomagająca. Według prof. dr hab. Marka Konopczyńskiego właściwszym określeniem byłoby mówienie o socjalizacji edukacyjnej czy socjalizacji szkolnej, co oznacza, że zadaniem szkoły jest przygotowanie człowieka do pełnienia różnych ról społecznych i życiowych oraz postaw prospołecznych.

W szkołach proces wychowawczy realizowany jest na lekcjach wychowawczych, które w praktyce służą rozwiązywaniu bieżących konfliktów i problemów uczniowskich lub kontynuacji treści dydaktycznych lub załatwianiu spraw bieżących uczniów, klasy. Podczas jednej godziny wychowawczej nie da się wychowywać, nie da się też wychowywać od czasu do czasu, w zależności od zapisów zawartych w programach wychowawczych szkoły. Kto wychowuje w szkole – wychowawca klasy, który jest świadomy siebie i swojego systemu wartości, dostarczania wychowankowi wzorców postaw i zachowań, motywuje do zainteresowania ludźmi i sprawami społecznymi, posiada jasne zasady etyczne i ma poczucie odpowiedzialności.

Wiemy, że nauczyciel ma przypisane ustawowo określone zadania, które wykluczają w zasadzie pełnienie roli wychowawcy, bo tak naprawdę ma on być dostarczycielem wiedzy. Nie da się bowiem pogodzić interesu dydaktycznego opartego na wymiernych sukcesach edukacyjnych z interesem wychowawczym, który nie może akceptować „sukcesu za wszelką cenę". Nauczyciel, wychowawca, w takim rozumieniu, nie jest przewodnikiem po świecie wartości, ale przewodnikiem po świecie wiedzy. Weryfikacja następuje później, podczas pozaszkolnych doświadczeń życiowych młodych ludzi, które dzieją się już bez obecności nauczycieli. W związku z tym to rodzice są pierwszymi nauczycielami i pierwszymi wychowawcami swoich dzieci. W rzeczywistości, jak pokazują szkolne doświadczenia, rodzice i nauczyciele często stają po dwóch stronach barykady, a więc mamy do czynienia z mitem współpracy z rodzinami uczniów – podkreślała w wykładzie prof. dr ha. Beata Maria Nowak. To uczucie zna każdy, kto przekracza progi szkoły swoich dzieci, podświadomie wchodząc w role ucznia. W rozmowie z nauczycielem czujemy się onieśmieleni, często przestraszeni, jakby za chwilę miał nas odpytywać z zadanej lekcji. Bierze się to z obawy, że usły-

szymy z ust nauczyciela, wychowawcy złe wieści o dziecku, a wszelkie próby wyrażania własnych sadów, opinii mogą mieć fatalne skutki. Więc lepiej milczeć i się nie narażać, albo atakować. Co w takiej sytuacji czuje i robi nauczyciel? Przybiera postawę obronną lub wycofuje się. Jednak na pewno zależy mu na pozyskiwaniu rodziców do współpracy, na oswojeniu ich dla dobra obu stron, a dziecka przede wszystkim. Mogą temu służyć spotkania, wywiadówki, konsultacje, wspólne świętowanie sukcesów. Na ogół jednak rodzice stronią od budowania takiej relacji, najczęściej wymawiając się brakiem czasu. Nauczyciele, którzy podejmują działania polegające na pozyskiwaniu rodziców, szybko się zniechęcają, rezygnują. Taka jest rzeczywistość. Rodzice nie dostrzegają potrzeby i ważności tejże współpracy.

Prof. Konopczyński podkreślił podczas wykładu, że w miejsce istniejącej przez ostatnie lata w Polsce tzw. ekskluzji edukacyjnej i społecznej przyjęliśmy model inkluzyjności. Polegający na włączaniu do edukacji coraz szerszych grup, które do tej pory były pomijane. A więc już nigdy szkoła w Polsce nie będzie taka jaką znamy z opowieści naszych dziadków i pradziadków, czy naszych rodziców. Przewagą dawnej szkoły była jej elitarność, która skupiała młodzież najzdolniejszą. Inkluzyjność edukacji pociąga za sobą włączanie do edukacji uczniów słabszych, mniej uzdolnionych, którzy lepiej by się realizowali w szkołach zawodowych. Prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski w wykładzie na temat mitów szkoły edukującej poddał w wątpliwość rangę kształcenia się w uczelniach wyższych oraz zwrócił uwagę na deprecjonowanie szkolnictwa zawodowego, które daje młodym ludziom większe możliwości rozwoju i znalezienia pracy. Tymczasem w Polsce mitologizujemy wykształcenie wyższe. Nie zważając na jego jakość.

Istnieje tutaj widoczny konflikt pomiędzy rolą edukacyjną i wychowawczą współczesnej szkoły. W rezultacie zamiast włączania uczniów w proces edukacji mamy do czynienia ze zjawiskiem wykluczenia, co niesie za sobą zwiększanie się poziomu nieprzystosowania szkolnego i społecznego uczniów. Szczególnie wyraźnie widać ten problem na progu edukacyjnym szkoła podstawowa – gimnazjum. W pierwszej klasie w gimnazjach trudności adaptacyjne ujawnia 20 – 25%

uczniów. Potwierdzają to polskie badania Instytutu Spraw Publicznych. Na poziomie wewnętrznym do najczęściej obserwowanych problemów należy:

- Obniżenie poczucia własnej kompetencji/samooceny (czują się głupsi i gorsi od rówieśników);
- Spadek koncentracji uwagi;
- Obniżenie nastroju, uczucie pustki i nudy;
- Poczucie bezradności i osamotnienia;
- Lęk i niepokój, obawa przed ośmieszeniem się;
- Złość, żal;
- Dolegliwości somatyczne: bóle głowy, bóle brzucha, pokrzywka.

Wymienione problemy przeżywane przez uczniów pokrywają się z listą symptomów młodzieńczej depresji reaktywnej.

Jaką rolę w życiu młodego człowieka spełnia szkoła? I tutaj od kilku lat da się zaobserwować ogromne zmiany, które są związane z wirtualizacją współczesnej rzeczywistości. Uczniowie kreują swoją tożsamość poza realną przestrzenią, w Internecie. Jesteśmy bezradni wobec tego faktu. Czy to nie jest tak, że przestrzeń wirtualna nie jest atrakcyjniejsza niż nudna rzeczywistość szkolna, na którą uczeń nie ma realnego wpływu? Wydaje się, że rola szkoły jako głównego, formalnego źródła dostarczania wiedzy młodemu pokoleniu powoli się kończy. Na ten moment to pytanie pozostawiam bez odpowiedzi…

Wiedza i wykształcenie nie są już wartościami priorytetowymi, ale szkoła pozostaje miejscem, w którym toczą się inne procesy rozwojowe… A to zmienia rolę nauczyciela, wychowawcy.

Badania pokazują, że dla młodzieży główną motywacją uczęszczania do szkoły są możliwości realizacji kontaktów rówieśniczych. Żyjemy w erze kultu dóbr materialnych, które nijak mają się do założeń edukacji szkolnej. Co jest zatem wartością dla młodego człowieka, o co powinna zadbać szkoła? Jaką powinna spełniać szkoła, aby sprostać tym wszystkim wymaganiom?

Po pierwsze, powinna być miejscem rozwoju kompetencji społecznych młodego pokolenia. Albowiem wiedzę przecież można posiąść indywidualnie (również poza szkołą), natomiast uspołecznić się można tylko w grupie rówieśniczej.

Po drugie, należy zastanowić się do czego zdobyta w szkole wiedza ma prowadzić. Czy tylko do otwierania kolejnych poziomów edukacji formalnej czy może również do kreowania sylwetki osobowej i społecznej młodego człowieka.

Po trzecie należy zmienić system kształcenia i dokształcania nauczycieli, który powinien być pedagogicznym coachem, a nie tylko nauczycielem dydaktykiem. Ma on współkreować proces rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i moralnego młodego człowieka. Ma pomagać stawiać cele i wspierać w ich realizacji.

A jaka będzie szkoła przyszłości, za 20, 30 lat? Stephen Downes, kanadyjski naukowiec, edukator, wizjoner przedstawia wizję edukacji opartej na dynamicznym rozwoju technologicznym świata, a co za tym idzie procesu kształcenia. Nauczanie, zdaniem Downesa[1], będzie ustawicznym procesem opartym na dzieleniu się wiedzą przez ludzi bez względu na wiek i etap kształcenia. Uczenie się będzie strumieniem, rzeką. Istota procesu edukacji będzie akceptacja zmiany i umiejętność przyswajania sobie nowej wiedzy potrzebnej w życiu. Kim będzie uczeń? Kimś, dla którego będą ważne trzy procesy: komunikacja (język), logiczne myślenie oraz uczenie się. Będzie w pełni świadomy, że uczy się i myśli dla siebie. Jak będzie się uczyć? Ponieważ otoczenie będzie się szybko zmieniać, zmieniać się będą również narzędzia, które będą podlegać stałej analizie i ocenie ich przydatności. Będziemy – zdaniem Downesa – żyć, aby tworzyć i tworzyć, aby żyć. Uczyć się tylko umiejętności praktycznych, po to aby móc działać w zmieniającej się rzeczywistości.

Jest to wizja futurystyczna, ale przecież przyszłość zaczyna się w teraźniejszości.

Magdalena Wieczorek

Magdalena Wieczorek

Nauczyciel konsultant w ROM-E *Metis* w Katowicach, wieloletni pedagog szkolny. Prowadzi pracę z nauczycielami z zakresu wspierania w rozwiązywaniu problemów wychowawczych.

Aktywnie współpracuje ze środowiskiem lokalnym, na rzecz wychowania i profilaktyki: z doradcami metodycznymi, pedagogami i psychologami szkolnymi uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym. Trener Programu Golden Five (*Złota Piątka*). Współautor projektów oraz programów profilaktycznych i edukacyjnych.

[1)] M. Polak: *Edukacja roku 2013*. Trendy, futuryzm, Edukacja i Dialog, 2010, s. 20