

Mariusz Kalandyk, Dorota Szumna

W drodze do Jubileuszu – curriculum vitae

Status pisma naukowego, działającego w instytucji doskonalenia nauczycieli, jest statusem złożonym. Jego naukowość definiowana jest, jak we wszystkich tego typu periodykach, przez określone oczekiwania MNiSW. Łączy się jednak z oczekiwaniami i ambicjami, które wydają się nieco egzotyczne w przypadku pisma takiego, jak nasze, a przecież są naturalne w przedstawionych okolicznościach. Co mamy na myśli? Redakcyjny zamiar, towarzyszący nam zresztą od początku pracy, by łączyć w działalności wydawniczej różnorakie wątki.

Najważniejsze są oczywiście teksty naukowe. Wydajemy ich wiele w zgodzie z regułami kwalifikacyjnymi¹, ponadto jednak chcemy być pismem, które ma cele popularyzatorskie. Przedstawianie różnych dziedzin związanych z naukami humanistycznymi, w tym ze specjalnościami pedagogicznymi, jest jedną z wartości misyjnych towarzyszących pracy „Kwartalnika Edukacyjnego”. Staramy się więc nie tylko informować o nowych ideach, dyskusjach i koncepcjach naukowych, ale również recenzować szczególnie ważne według nas książki, przedstawiać sprawozdania z wydarzeń naukowych bądź popularyzujących naukę, omawiać kongresy oraz relacjonować przebieg wielu konferencji. Istotnym zamiarem redakcji pisma jest pokazywanie tego wszystkiego, co przesądza o lokalnym, niepowtarzalnym obliczu kulturowym i naukowym regionu, także w ujęciu historycznym. Publikując w dziale *Portrety galicyjskie* opowieści o ludziach i wydarzeniach, pragniemy popularyzować to wszystko, co stanowi regionalną odrębność i historyczne świadectwo długiego trwania kultury Podkarpacia.

W ciągu minionych 25 lat „Kwartalnik Edukacyjny” był miejscem dialogu pomiędzy wieloma ideami oraz projektami edukacyjnymi. Staraliśmy się ukazywać charakter zmian, które dotyczyły działań reformujących system oświaty, przedstawialiśmy dyskusje odnoszące się do podstaw programowych, reform

¹ Teksty objęte recenzją naukową publikujemy w trzech działach: *W kręgu nowych idei*, *Z warsztatu badawczego*. *Innowacje* oraz *Dyskusje i Recenzje*.

systemów egzaminowania czy też projektów zmieniających elementy ustroju szkolnego. Do rozmów zapraszaliśmy przedstawicieli wielu środowisk: naukowców, autorów podstaw programowych i programów, dyrektorów, doradców metodycznych i nauczycieli. Zależy nam na tym, by środowiska edukacyjne Podkarpacia miały możliwość, wbrew pozorom nie nazbyt oczywistą, brania udziału w dotyczących ich zdarzeniach i przemianach. Nieustannie pragniemy uczynić łamy kwartalnika miejscem wymiany idei, projektów i ocen. Jesteśmy przekonani, że środowiska edukacyjne mogą budować swoją podmiotowość poprzez zawodową refleksję, konstruowanie stanowisk dotyczących własnego miejsca w systemie oraz niepowierzchowny udział w procesie poznawania i tworzenia idei pedagogicznych.

Zapraszamy do dyskusji badaczy – przedstawicieli różnych ośrodków naukowych, prosimy ich o teksty i opinie, ale użyczamy łamów również nauczycielom, którzy pokazują codzienne realia pracy z młodzieżą, poszukują ciekawych form, przekształcają działania rutynowe w proces rozwoju intelektualnego i duchowego młodych ludzi. Pragniemy być pomocni w tym wszystkim, co tworzy zręby zawodowej biegłości i odpowiedzialności środowiska nauczycieli.

W istocie nasz przekaz posiada najważniejszego adresata – młodego człowieka. System jemu ma przecież służyć, stworzyć optymalne warunki dla jego rozwoju i efektywnego uczenia się. Nasze wybory, prezentowane artykuły, recenzowane książki w głównej mierze taki mają cel: pokazywać porządek zmiany, która umożliwi rozwój, daje wszystkim porównywalne szanse, otwiera perspektywę poznawczą na wiele obszarów i stylów myślenia.

To, jaki tworzymy model nowoczesnej szkoły, placówki kształcącej nie tylko młodzież, determinuje w dużej mierze myślenie o przyszłości całego ustroju szkolnego. W polskiej i zagranicznej dyskusji na ten temat od pewnego czasu istnieje wątek, który podkreśla potrzebę otwarcia szkoły, „obudzenia jej”². Wątek ów, obudowany wieloma dodatkowymi kontekstami³, każe znacząco zrewidować

² Pisali o tym m.in.: Joachim Bauer, Bożena Będzińska-Wosik, Kazimierz Denek, Gordon Dryden, Maria Dudzikowa, Marek Kaczmarzyk, Agnieszka Z. Kłakówna, Piotr Kołodziej, Witold Kołodziejczyk, Robert Kwaśnica, Margret Rasfeld, Ken Robinson, Tomasz Szkudlarek, Bogusław Śliwerski, Marzena Żylińska, Jeanette Vos.

³ Chodzi tu m.in. o motyw działań pozornych w edukacji (*Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red. nauk.), Kraków 2013), motyw wikłania edukacji w politykę (B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji*, Kraków 2015), sprawozdania myślenia o szkole i zawodzie nauczyciela do założeń zakorzenionych w racjonalności instrumentalnej, technicznej (R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław 2014), czy też przemian systemu pod kątem idei wolnorynkowych (E. Potulicka, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010).

myślenie o roli instytucji edukacyjnych. Autorzy, którym udostępniłyśmy łamy kwartalnika, nie są jednomyślni. Podkreślają jednak fakt, że szkole brakuje woli bycia instytucją demokratyczną. Pisaliśmy o tym w naszym piśmie oraz zorganizowali konferencje poświęcone owej problematyce. Wiemy, że obowiązujący do tej pory sposób organizacji całego systemu jest niewydolny, przestaje być efektywny, zamyka się na dynamicznie zmieniającą rzeczywistość technologiczną i kulturową, obawiając prowadzenia trudnego dialogu w obszarze stanowiącym otoczenie szkoły, a więc stawiającym określone wymagania, niedającym się zdominować przez typowo szkolne style myślenia⁴.

” Ken Robinson od wielu lat pokazuje rolę placówek oświatowych w budowaniu potencjału poznawczego uczniów. Zwraca uwagę na potrzebę różnorodności w sposobach kreowania misji edukacyjnej każdej z nich oraz odrębności jej działań, wynikającej prosto z kontekstów, w których szkoła żyje:

społecznych, kulturowych, psychologicznych i merytorycznych⁵. Szczególnie ważne jest zaangażowanie nauczycieli, którzy znają swoich uczniów, ich potencjał intelektualny oraz środowiska rodzinne. Mają również pomysły dydaktyczne, otwierające wychowanków na proponowane treści. Autor podkreśla, że „[z]aabsorbowanie określonymi przedmiotami i rodzajami zdolności oznacza, że inne talenty i zainteresowania uczniów są niemal systematycznie marginalizowane. W związku z tym nieuchronnie wielu ludzi nie odkrywa w szkołach tego, do czego są tak naprawdę zdolni, a przez to ich życie może zostać zubożone”⁶.

Jednocześnie pisaliśmy o rosnącej skłonności systemu do uprzedmiotowienia wszystkich jego uczestników. Ich podmiotowość istnieje za ledwie w sferze deklaracji. Coraz trudniej nauczycielowi być w związku z tym osobą znaczącą dla wychowanków. Staje się on często nadzorcą, osobą rozliczającą z efektów pracy, mierzonych zresztą mało subtelnymi metodami. Szkoły, rankingowane

⁴ Por. np.: Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016.

⁵ Por.: K. Robinson, *Kreatywne szkoły*, Kraków 2015. Czytamy: „kluczowymi czynnikami wpływającymi na podniesienie osiągnięć uczniów na wszystkich polach są motywacja i oczekiwania ich samych. Najlepszym sposobem, by je zwiększyć, jest poprawienie jakości nauczania, bogaty i zrównoważony program oraz informacyjny i wspierający system oceniania” (*ibidem*, s. 56).

⁶ *Ibidem*, s. 70.

najczęściej według wyników egzaminów zewnętrznych, dostosowują się do istniejącego stanu rzeczy, preferując metody i style pracy ułatwiające osiągnięcie w ten sposób definiowanych celów⁷. Prowadzi to nierzadko do zaniedbywania realizacji wielu innych, rzeczywistych potrzeb uczniów oraz nadmiernego sformalizowania relacji nauczyciel – uczeń⁸. W ten sposób wychowawca – jedna z nominalnie najważniejszych person w życiu ucznia – staje się nie tyle przewodnikiem i mistrzem, co represyjnym administratorem mocno ujednoliconych wymagań.

Jednym z nieplanowanych zapewne efektów wdrażanych reform jest przeniesienie uwagi nauczycieli z kluczowych pytań „po co” i „czego uczyć” na to, „jak uczyć”⁹. Skutecznie pozbawiło ich to autonomii, stawiając w roli biernych realizatorów odgórnie podejmowanych decyzji. Przejawem owego „przeniesienia” jest samoograniczenie przez nauczycieli swych powinności zawodowych¹⁰, a w konsekwencji przedkładanie gotowych rozwiązań nad pogłębioną refleksję. „Nauczyciel dokonujący owego samoograniczenia jest przeświadczony, że jego główną powinnością zawodową jest realizacja postawionych przed nim, ale ustanowionych bez jego udziału, celów i zadań. (...) [O]granicza swą rolę do obowiązków wykonawcy. Jak każdy wykonawca zakłada, że miarą wartości jego pracy jest efektywność (sprawność), z jaką wykonuje powierzone mu zadania. Im sprawniej robi to, czego od niego oczekują, tym lepszym jest – w swoim mniemaniu – nauczycielem”¹¹. Sprowadzanie nauczycieli do roli techników wdrażających ustalone przez innych procedury, ograniczanie im szans na intelektualną niezależność i zawodowe funkcjonowanie według podmiotowego standardu waluacji¹² zamyka tę drogę także uczniom.

Istotne wydaje się być w powyższym kontekście „otoczenie ideowe szkoły”, a więc to, w jaki sposób system jest budowany i kto decyduje o jego kształcie w aspekcie prawnym i pragmatycznym. Jednym z podstawowych błędów

⁷ P. Kołodziej, *Szkoła w świecie pozorów*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013. Por.: B. Śliwerski, *Zagubione cele polskiej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Implikacje do praktyki pedagogicznej*, S. Pusz, E. Dolata (red.), Rzeszów 2013.

⁸ Por.: M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły. W perspektywie metaforyki odzwierzęcej*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, H. Kwiatkowska (red.), Kraków 2015.

⁹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2004, por.: Z.A. Kłakówna, *Szkoła na rozdrożach*, „Tematy i Konteksty” 2017, nr 7.

¹⁰ R. Kwaśnica, *op. cit.* (*Wprowadzenie do myślenia...*), s. 310.

¹¹ *Ibidem*.

¹² K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań 2000.

społeczeństwa obywatelskiego, powtarza to wielu ekspertów, było oddanie właściwie wszystkich prerogatyw zarządczych i merytorycznych dotyczących edukacji z jednej strony politykom, z drugiej zaś – ekonomistom. Traktowanie edukacji jako niezbędnych, a więc podlegających redukcji, kosztów, a nie istotnej z punktu widzenia społecznego, kulturowego, w końcu również ekonomicznego – inwestycji. „Edukacja jest kluczową, strategiczną inwestycją społeczną i narodową, dlatego nie może przechodzić z rąk jednej partii do drugiej jako łup powyborczy. [...] Dla właściwego i skutecznego rozwoju systemu edukacji niezbędne jest wspólne ustalenie priorytetów przez wszystkie strony w debacie publicznej. Niezbędne jest wprowadzanie procedur wdrażania nowych rozwiązań w szkole, sprawdzonych w programach pilotażowych i dopiero potem konsekwentnie upowszechnianych w atmosferze zgody i porozumienia narodowego. Niezbędne jest jawne i uczciwe liczenie środków przeznaczanych na edukację i wspólne podejmowanie decyzji co do sposobu ich wydawania. Warunkiem dobrej edukacji jest zgoda i aktywność wszystkich uczestników procesu edukacji”¹³.

Wypowiedzi naukowców na temat wspomnianego wyżej kontekstu ekonomicznego często odsłaniają ukryte intencje oficjalnych wykładni podejmowanych decyzji. Są to wątki finansowe w ich wersji obniżającej koszty obsługi całego systemu, zwłaszcza w przypadku społeczeństw mniej zamożnych. Eugenia Potulicka w cyklu artykułów i książek na ten temat¹⁴ pokazuje skutki oddziaływania neoliberalnej ideologii ekonomicznej na systemy edukacyjne w wielu państwach. Wskazuje niebezpieczne zjawiska: „menedżeryzm” (koncentrację na wynikach, finansowanie zadaniowe), prywatyzację (państwo jako nabywca usług edukacyjnych), nastawienie na konkurencyjność, postępującą hierarchiczność systemu i sprawowania władzy, oddanie części systemu edukacji w ręce przedsiębiorców i przeniesienie modeli zarządzania w przemyśle i gospodarce (nakierowanych na zysk) do szkół¹⁵. Co bardzo istotne, w wielu państwach,

¹³ Zob.: *Obywatele dla Edukacji a partie polityczne dla siebie* [online], [w:] *pedagog* (blog prof. Bogusława Śliwerskiego) [dostęp 30 I 2018]. Dostępny w Internecie: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com>.

¹⁴ Por.: *eadem*, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010; *eadem*, *Pedagogiczne i społeczne zagrożenia związane z neoliberalizmem*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2012, nr 4, s. 3-13; *eadem*, *Przemiany w analizowanych krajach na tle tendencji ogólnoeuropejskich*, [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red. nauk.), Kraków 2012, s. 483-500; *eadem*, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, Kraków 2014.

¹⁵ E. Potulicka, *op. cit.* (*Przemiany w analizowanych krajach na tle tendencji ogólnoeuropejskich*), s. 498.

które podejmowały reformy i debaty na temat polityki oświatowej, „profesjonalni pedagodzy byli przeważnie wykluczeni z oficjalnych debat dotyczących tej polityki. Nawet z ministerstw edukacji usuwano osoby znające się na sprawach kształcenia i wychowania, a na ich miejsce zatrudniano menedżerów”¹⁶.

W myśleniu o szkole pojawia się jeszcze jeden znaczący wątek. Gdy pomyślimy o tym, ile godzin spędza uczeń w szkole i jak zaplanowano style jego aktywności, wiemy, iż stanowi to poważny problem psychologiczny oraz zdrowotny. Może wspierać lub utrudniać procesy zdobywania wiedzy i umiejętności. Nieustanne hołdowanie transmisyjnemu modelowi edukacji, którego przyczyny mają tak zewnętrzny, jak i wewnętrzny charakter, przynosi daleko idące skutki dla intelektualnego, społecznego, emocjonalnego, ale i fizycznego rozwoju uczniów. Gdy odwołamy się do wielokrotnie już podejmowanych w dyskusjach o szkole wątków, choćby koncepcji kształcenia ustawicznego, wielostronnego, konstruktywistycznych i neurobiologicznych umocowań uczenia się, musimy dostrzec pilną potrzebę przebudowy myślenia (decydentów, nauczycieli, rodziców i samych uczniów) o istocie zachodzących w szkole procesów nauczania i uczenia się. W ślad za tym zaś stworzenia niezbędnych warunków systemowo-programowych i wprowadzenia rzeczywistych zmian w sposobach projektowania oraz realizacji procesu kształcenia. Chodziłoby – naszym zdaniem – o odszukanie równowagi w proponowanych uczniom drogach poznawania świata, dopuszczenie do głosu nieustannie marginalizowanej strategii poszukującej, stwarzającej najkorzystniejsze warunki dla rozwoju tak dziś pożądaną uczniowskiej aktywności i samodzielności. Pragniemy však, powołajmy się na wypowiedziane w 1930 r. słowa Bogdana Nawroczyńskiego, aby w szkole „młodzież uczyła się jasno myśleć, ściśle i samodzielnie, (...) aby się w niej rozwijała umysłowo”, a nauczyciele jak najlepiej służyli sprawie rozwijania ich osobowości, bowiem „czynności dydaktyczne wtedy dopiero nabierają głębokiego sensu, gdy celem ich staje się kształtowanie człowieka odpowiadającego najgłębszym potrzebom danej epoki, danego społeczeństwa i wytworzonej przez nie kultury”¹⁷.

Tymczasem w bieżącym opisie zachowań uczniowskich wciąż dominuje obraz ucznia biernego, podporządkowanego, „ukrzestłowionego”, znajdującego się w charakterystycznej, rzadko zmienianej relacji z nauczycielem oraz rówieśnikami. Tymczasem o jakości zdarzeń szkolnych decyduje również rodzaj relacji faktycznych, dotyczących realiów bycia w klasie, usytuowania młodego

¹⁶ *Ibidem*, s. 499.

¹⁷ B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. II, Warszawa 1987, s. 36.

człowieka w grupie, sposobów komunikowania się, możliwości obserwowania zdarzeń lekcyjnych, aktywnego w nich udziału, a także wyboru rodzaju aktywności w ramach niezbyt restrykcyjnych reguł w tym względzie¹⁸. Podoba nam się myśl, że życie jest swego rodzaju projektem badawczym¹⁹, a jeśli tak, wymaga również odwagi, bycia niekoniunkturalnym, otwartym na nowe idee i – gotowym do podjęcia wysiłku. Wiemy jednocześnie, że natura nawet najbardziej trwałych paradygmatów jest z roku na rok coraz bardziej chwiejna, a *ratio* nie oznacza trwałości i jasności tworzonych konstruktów poznawczych, lecz ich coraz większe skomplikowanie i podatność na falsyfikację.

W tym kontekście szczególnie palące wydają się pytania: Czemu ma służyć szkoła w XXI wieku?, Jaka winna być natura relacji między pokoleniem młodych i tych w słusznym wieku?, W jaki sposób mierzyć napięcia między modelem kultury post-ko- i prefiguratywnym?²⁰, Co może przynieść zderzenie owych modeli?, Jakie jest miejsce szkoły w tak niestabilnym środowisku poznawczym?²¹. Gotowych odpowiedzi nie ma. Dziwi natomiast gotowość innego rodzaju: do podejmowania radykalnych „działań naprawczych” systemu bez odpowiedniego dystansu, zasobu informacji, wiarygodnych badań, przeprowadzonych konsultacji i – niezbędnej ostrożności w tym obszarze.

” Powtórzmy, bardzo podoba się nam idea szkoły kreatywnej, budzącej się. Szkoły demokratycznej w sensie najbardziej podstawowym: uczącej postaw odpowiedzialności za siebie i innych, nastawionej na współuczestnictwo i współsprawstwo, a nie bezwzględną rywalizację.

Chcemy brać udział w dyskusjach, które szkołę mają za poligon doświadczeń obywatelskich i demokratycznych, a chronione wartości mieszczą się

¹⁸ Prof. Alison Wolf stwierdziła w rozmowie z Kenem Robinsonem: „To, żeby ludzie wyszli z klas i robili rzeczy z samej istoty różne, a więc takie, których nie można objąć programem nauczania, musi stać się oficjalną częścią programu szkół, jednym z zadań, które trzeba odhaczyć na liście. Myślę, że w tradycyjną strukturę trzeba wbudować niestandardowy element, tak, żeby stał się osobną pozycją rządzącą się innymi prawami. A potem trzeba zagwarantować, by ta nowa pozycja sama nie stała się ustandaryzowana” (K. Robinson, *op. cit.*, s. 185). G. Dryden, J. Vos dodają: „większość z nas najlepiej uczy się przez działanie i uczestniczenie w tym, co się dzieje, wszystkimi zmysłami” (*Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2003, s. 109).

¹⁹ Por.: M. Kaczmarzyk, *Życie jako projekt badawczy*, [w:] *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Słupsk 2017, s. 144-150.

²⁰ Por.: A.Z. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016, s. 31 i n.

²¹ Por. także: M. Kaczmarzyk, *op. cit.*, s. 149.

w obrębie tego, co daje szansę rozwoju, krzewi kulturę *timszel* („możesz”, masz prawo wyboru), a nie jedynie „musisz”²² i nie koncentruje się na represyjnym, odtwórczym, transmisyjnym stylu przekazywania gotowej do przyswojenia dydaktycznej magmy, z domaganiem się nie tyle jej przetwarzania i wykorzystania, co reprodukcji w ściśle zdefiniowanych okolicznościach.

Wiemy, jak ważna obecnie jest umiejętność autonomicznego, logicznego myślenia, by „rozumieć świat – kierować sobą”²³ i sprostać wyzwaniu twórczego rozwiązywania problemów, a także, wynikająca z drugiej strategicznej idei edukacji, tj. kształcenia ustawicznego, umiejętność i gotowość uczenia się przez całe życie. Nadmierna szczegółowość zabija jednak efektywność, nastawienie na szybkość przyswajania informacji – szansę na pogłębioną refleksję, dominacja przekazu – chęć do działań, przewidywalność – zapał. W efekcie – bardziej niż kiedykolwiek, tak wiele spoczywa w rękach nauczycieli. Etos nauczyciela nie uległ erozji – wiemy o tym dobrze. Nasza misja również nie uległa przedawnieniu. Przedawnieniu, tak bywa, ulegają określone style pracy, ich ciągłe powtarzanie, wiara, że „tak jest najlepiej, jak przedtem bywało”²⁴. Bo to nauczyciele są „głównymi rozgrywającymi procesu edukacyjnego”²⁵. John Hattie podkreśla, że uczeń w klasie nauczyciela o dużej sile oddziaływania ma często przewagę w uczeniu się niemal roku nad uczniem, którego nauczyciel dysponował siłą oddziaływania niewielką²⁶. By ów potencjał budować, trzeba mieć wiarę i entuzjazm. Przyda się także konkretna wiedza i świadomość tego, że „dla uczniów edukacja szkolna ma sens o tyle, o ile gwarantuje im uzyskanie profesjonalnego wsparcia w zakresie ich własnego uczenia się”²⁷. Dlatego potrzebujemy nie tylko dobrze merytorycznie przygotowanych nauczycieli, ale również świadomych praktykowanych przez siebie, też zaniechanych, strategii nauczania i konsekwencji tego stanu rzeczy. Oczekiwania kierowane pod adresem szkoły, wielowymiarowość, złożoność i niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych domagają się różnicowania wspomnianych strategii²⁸. Wymaga to

²² Por.: A.Z. Kłakówna, *op. cit.* (*Język polski. Wykłady z metodyki*), s. 71.

²³ J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

²⁴ Por.: J. Niemcewicz, *Powrót posła*, s. 8; źródło: <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/powrot-posla>.

²⁵ Por.: J. Hattie, *Widoczne uczenie się nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Warszawa 2015, s. 53-75.

²⁶ Por.: *ibidem*, s. 54.

²⁷ D.B. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika, op. cit.*, s. 172.

²⁸ Nauczycielowi niezbędna jest wiedza o różnych teoriach uczenia się i ich praktycznych implikacjach, by potrafił ocenić użyteczność różnych strategii nauczania i korzystać z nich z pełną świadomością „dlaczego” w danym momencie stosuje tę, a nie inną strategię, jakie wiąże się z tym korzyści, a jakie straty. Dostrzegając przy tym zagrożenia wynikające z faworyzowania

odejścia od kolekcjonowania recept na rzecz „budowania wiedzy (teoretycznej i praktycznej) dotyczącej walorów i ograniczeń różnych sposobów wspierania indywidualnego uczenia się”²⁹.

Dodajmy, że sama koncepcja przestrzeni szkoły jako budynku „do umeblowania na nowo” jest również poddawana uważnej analizie. Autorzy książki *Rewolucja w uczeniu* komentują rzecz całą w sposób następujący: „My chcemy ujrzeć szkoły zamienione w ośrodki trwającego całe życie kształcenia miejscowej społeczności [...]. Wykorzystywanie ich przez zaledwie kilka godzin dziennie w ciągu niecałych dwustu dni w roku jest ogromnym marnotrawstwem cennych zasobów, gdyż stanowi to zaledwie piętnaście procent całego czasu. Ponieważ używane są głównie do jednostronnych wykładów, to nawet te piętnaście procent czasu jest marnowane. [...] Można będzie zaobserwować zadziwiające rezultaty, kiedy cała społeczność przemyśli na nowo swoje potrzeby w dziedzinie kształcenia i zacznie przekształcać szkoły tak, by odpowiadały tym potrzebom”³⁰. Problemem osiowym zaś jest według B. Śliwerskiego „meblowanie szkolnej demokracji”³¹. Tworzenie fundamentów pod efektywne uczenie się rozpocząć mogłaby dyskusja na temat roli samorządności w systemie edukacji oraz jej konkretnych instytucjonalnych form wykonawczych. Brak prawdziwej samorządności w szkole i systemie oświaty oddala je od spraw ludzkich, czyni bardziej środowiskami instytucjonalnymi niż wychowawczymi. To jest też powód, dla którego uczniowie emigrują wewnątrznie, uciekają w alkohol, narkotyki, a przede wszystkim wagarują, uciekają ze szkoły jak z więzienia³². Szkoła może stać się (widzieliśmy takie, które już są) domem kultury, teatrem, salą klubową, miejscem odbywania seminariów, laboratorium sensu stricto oraz tym wszystkim, co w toku pracy

jednej kosztem ograniczania innych. Por.: D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2004; Por.: J. Urbańska, M. Urbański, *Skuteczne uczenie się w szkole*, [w:] S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011, R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.

²⁹ D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika, op. cit.*, s. 172.

³⁰ Por.: G. Dryden, J. Vos, *op. cit.*, s. 109.

³¹ Por.: B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa 2017.

³² *Ibidem*, s. 157. Bogusław Śliwerski w przywołanej wyżej książce ważną rolę przypisuje temu wszystkiemu, co nazwać trzeba „szkołą uspołecznioną”. Przypomina poglądy J. Radziewicza, pedagoga i działacza „Solidarności” oświatowej: „Jest to pewien szczególny rodzaj wspólnoty (samorządowej), w której to, co istotne jest wzajemnie uzgadniane przez wszystkie środowiska związane z edukacją – nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Szkoła uspołeczniona to wspólnota pierwszych między równymi: nauczycieli z uczniami i rodzicami; to wspólnota, w której wszyscy uznają te same zasady postępowania i wspierają się, dążąc do tych samych celów” (*ibidem*, s. 155).

nad pozyskiwaniem kompetencji uczniowie oraz ich nauczyciele, rodzice również, uznają za stosowne.

Przestrzeń szkoły wyznacza także, czy tego chcemy, czy nie – Sieć. Internet, będąc źródłem „informatycznej zarazy”, poprzez sam fakt istnienia i mocnego oddziaływania na całe pokolenia młodych ludzi, musi być przez nas potraktowany jak szansa, ważny edukacyjny zasób. Potwierdza się – mówią o tym coraz częściej informatycy – że

” wiedza młodych dotycząca sieci jest *en masse* – jeśli nie iluzoryczna – to przynajmniej mocno ograniczona. Nie widząc potrzeby doskonalenia umiejętności w zakresie kompetencji bardziej wyrafinowanych cyfrowo, młodzi bardzo często ograniczają się do podejmowania czynności i aktywności najbardziej elementarnych. Są cyfrowymi tubylcami, ale często wyznającymi w tej noosferze – reklamowy i towarzyski kult *cargo* lub uprawiającymi myślenie magiczne.

Są manipulowani i zgadzają się na to; ograniczają pola eksploracji przestrzeni informatycznych, ponieważ nie widzą potrzeby poważniejszego zaangażowania w tym względzie; cenią śmieciowe informacje, podobnie jak śmieciowe jedzenie; w swej masie nie wierzą, bo tej wiary nie zdobyli, że warto rozumieć i zbierać istotne emocjonalnie i intelektualnie trofea kultury klasycznej, zwanej też wysoką lub uniwersalną. Nie chcą przyjąć do wiadomości tego, jak ważne w dzisiejszym świecie jest wykształcenie ogólne. Utwierdzają ich w tym przeświadczeniu – podkreślmy to wyraźnie – niektórzy dorośli³³.

Pozbawieni jakże często możliwości przeżywania istotnych kulturowych archetypów, zamknięci w ograniczających emocjonalnie i myślowo sztafcach pojęciowych, przyuczani do pragmatyzmu³⁴, trenowani w sprawnym rozwiązy-

³³ Z.A. Kłakówna podkreśla: „dobrze zaprojektowana szkoła, nastawiona na ćwiczenia w samodzielnym myśleniu krytycznym oraz na dbałość o ćwiczenie narzędzi i woli porozumiewania się, zabiegać powinna raczej o ogólne kształcenie humanistyczne niż o edukację specjalistyczną[...]. Pomysły, by od kołyski kształcić branżowych specjalistów, to utopia, a spłaszczanie edukacji jest niebezpieczne” (*eadem*, *Szkoła na rozdrożach*, „Tematy i Konteksty” 2017, nr 7, s. 80). Por.: P. Kołodziej, *Szkoła w świecie pozoru*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary...*, *op. cit.*

³⁴ Nie bez znaczenia pozostaje tu wieloletnie doświadczenie szkolne, „podpowiadające”, iż „kształcenie polega na nauczaniu – uczeniu się tych umiejętności, (...) które będą sprawdzane na egzaminie”. M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk 2011, s. 51.

waniu problemów wymyślanych „pod egzamin”, niewidzący skomplikowania wielu zjawisk i faktów, nastawieni na wąsko rozumiany „encyklopedyzm poznawczy”, godzą się z myślą, że ryt hermeneutyczny w zdobywaniu wiedzy jest mało efektywny, a więc przeciwnie skuteczny. To musi niepokoić. Sprawia, że nasze redakcyjne widzenie spraw edukacji bywa pesymistyczne. Zwraca uwagę (pisze się o tym przecież nie od dziś) upolitycznienie działań dotyczących całego systemu i wynikające zeń ideowe doktrynerstwo, jego strukturalna i organizacyjna niestabilność, nierozumienie podstawowych merytorycznych relacji pomiędzy elementami konstrukcji modelu edukacji, wadliwe centralistyczne zarządzanie³⁵.

Jesteśmy przekonani, że nowe badania dotyczące tego, jak uczy się mózg³⁶ i jakie mogą być dydaktyczne profity wynikające z owej wiedzy, powinny również wchodzić do programu dyskusji o istotnych problemach naszej edukacji. Pisaliśmy o tym nie raz, będąc również świadkami niełatwych rozmów między specjalistami zajmującymi się naukami neurobiologicznymi oraz dydaktykami praktykami, którzy – słusznie naszym zdaniem – widzą szansę rozwoju edukacji w popularyzacji owych nauk. Wszak metodyka „stanowi praktykę działania na pograniczach i z odwołaniem do różnych dziedzin. Wymaga łączenia wiedzy z wielu dziedzin”³⁷.

Dramatycznie w związku z tym brzmią pytania: W jakim kierunku idzie polska oświata?, Czy kolejne innowacje istotnie zmieniają edukację pod kątem przygotowania młodego pokolenia do życia w świecie niestabilności, płynności i cyfrowego zamętu?, Czy szkoła może skutecznie przyczynić się do budowania demokratycznego społeczeństwa?, Czy można wypracować obywatelski kompromis dotyczący „dobrej szkoły” na drodze debaty, ale i wolności wyboru?

Obserwacja polskich reform oświatowych pokazuje rozbieżność oficjalnie głoszonych intencji z rzeczywistymi owych intencji skutkami. „Przechył liberalny”, tak często nazywano skutki reform po roku 1999 (paradoks pozornej

³⁵ Na ciekawy fakt zwraca uwagę A.Z. Kłakówna. Otóż jednym z poważnych mankamentów jest w jej przekonaniu zachwianie relacji pomiędzy merytorycznymi wykładnikami podstawy programowej, programu nauczania i planu lekcji. Od wielu lat podstawa programowa jest dokumentem szczegółowo wymieniającym obowiązki nauczyciela w jego przedmiotowych wyborach. Tymczasem nie takie jest jej przeznaczenie; może mieć ona jedynie ogólny charakter, ponieważ jest edukacyjną konstytucją. „Z niej mają wynikać konkretne programy. Z konkretnych programów natomiast konkretne plany pracy. Te ostatnie powinny być tworzone »na miejscu«, dla jednoznacznie określonej grupy dzieci w zależności od diagnozy konkretnej sytuacji edukacyjnej [...]” (*ibidem*, s. 79).

³⁶ Wiele dla popularyzacji idei neurodydaktyki uczyniła Marzena Żylińska książką będącą popularyzacją badań neurodydaktycznych prowadzonych na terenie Niemiec, zatytułowaną *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

³⁷ Z.A. Kłakówna, *op. cit.* (*Szkoła na rozdrożach*), s. 84.

wolności paraliżowanej oświatowym centralizmem z jednej, a komercjalizacją licznych usług z drugiej strony), zastąpił „przechrzył konserwatywny”. Powielił on ten sam błąd niezajomości prawdziwych kontekstów społecznych polskiej edukacji (wyznacza je w Polsce najogólniej obecność licznych obszarów zaniedbanych ekonomicznie, a więc i kulturowo)³⁸ oraz pauperyzacja stanu nauczycielskiego. Stał się on przy tej okazji wygodnym kozłem ofiarnym, oskarżanym dziś właściwie o wszystko. Chodzi także o rzecz niezwykle istotną – poczucie obywatelskiej sprawczości, świadomość, że owa część narodowej kultury stanowi obszar wspólny, niepodległy żadnym politycznym i partyjnym obstalunkom. Powinna być miejscem ogólnospołecznej debaty, organizowanej i prowadzonej przez wszystkie zainteresowane środowiska pod auspicjami ludzi obdarzonych autorytetem wynikającym z dorobku zawodowego oraz naukowego, dobrej woli i niekoniunkturalnych intencji.

dr Dorota Szumna jest adiunktem na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie.

dr Mariusz Kalandyk jest polonistą, nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie.

³⁸ D. Rondalska, *Konteksty i meandry reform oświatowych, czyli o manipulowaniu edukacją*, Kraków 2017.