

Etos nauczyciela

**Rozważania
o wartościowej edukacji**

Vol. I

Etos nauczyciela

Rozważania o wartościowej edukacji

Vol. I

Redakcja

Krzysztof Bochenek

Izabela Pasternak

Dariusz A. Szkutnik



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2025

Recenzowali
ks. dr hab. ADAM SOLAK, prof. APS
dr hab. ARTUR JOCZ, prof. UAM

Redakcja i korekta tekstu
BERNADETA LEKACZ

Korekta techniczna
EWA KUC

Opracowanie techniczne, łamanie
DOROTA KOCZĄB

Projekt okładki
MICHAŁ KOCZĄB

Publikacja wydana w ramach projektu „Etos nauczyciela. Rozmowy o wartościowej edukacji”
Kierownik projektu – dr hab. Krzysztof Bochenek, prof. UR
Okres realizacji: 01.10.2023–30.09.2025
Dofinansowano ze środków budżetu państwa
Instytucja finansująca: Ministerstwo Edukacji i Nauki RP
Nazwa programu: Społeczna odpowiedzialność nauki
Wartość projektu – 229 397,00 PLN
Wartość dofinansowania – 208 397,00 PLN

© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2025

Publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons
(CC BY-NC-ND 4.0 International)



ISBN 978-83-8277-287-6 (wersja drukowana)
ISBN 978-83-8277-284-5 (wersja elektroniczna)
DOI: 10.15584/978-83-8277-284-5

2200

WYDAWNICTWO UNIwersytetu Rzeszowskiego
35-310 Rzeszów, ul. prof. S. Pigoń 6, tel.: 17 872 13 69, tel./faks: 17 872 14 26
e-mail: wydawnictwo@ur.edu.pl; <https://wydawnictwo.ur.edu.pl>
Wydanie I, format B5, ark. wyd. 20, ark. druk. 19,75, złec. red. 47/2025

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Spis treści

Wstęp	7
-------------	---

Artykuły

Vasil Gluchman , <i>Etyka akademicka jako etyka pracy i etyka relacji</i>	13
Elżbieta Osewska , <i>Nauczyciel na miarę współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych</i>	29
Roman Pelczar , <i>Nauczyciel szkoły powszechnej w czasach II Rzeczypospolitej (zarys problematyki)</i>	47
Magdalena Parzyszek , <i>Nauczyciel w świecie paradoksów</i>	63
Brice Cantrell , <i>Ethics and Teaching. Literature and Language in the Classroom</i>	79
Mariola Kinal , <i>Trendy edukacyjne – co zrobić, żeby edukacja była bardziej efektywna?</i>	87
Grażyna Tereszkievicz , <i>Wartości w edukacji</i>	105
Roman Pelczar , <i>Pozycja zawodowa i status społeczny nauczycieli szkół ludowych w polskich wsiach w Galicji (do powołania Rady Szkolnej Krajowej) – wybrane zagadnienia</i>	113
Jan Svoboda , <i>Masarykovo filosofické pojetí výchovy a vzdělání</i>	127
Katarzyna Winiarek , <i>Sprawczość ucznia w kulturze myślenia – droga do aktywnego i zaangażowanego uczenia się</i>	141

Etos nauczyciela. Rozmowy o wartościowej edukacji. Transkrypcje spotkań

Transkrypcja spotkania „Czym są wartości w edukacji? Czy istnieje edukacja dla wartości? Wyzwania dla etosu nauczyciela we współczesnym świecie w kontekście ponowoczesności” realizowanego w ramach projektu „Etos

nauczyciela. Rozmowy o wartościowej edukacji”, Uniwersytet Rzeszowski, 12 marca 2024	159
Transkrypcja spotkania „Jak wzmocnić autorytet nauczyciela we współczesnym świecie?” realizowanego w ramach projektu „Etos nauczyciela. Rozmowy o wartościowej edukacji”, Uniwersytet Rzeszowski, 23 kwietnia 2024	187
Transkrypcja spotkania „Szkoła jako instytucja integrująca społeczność lokalną czy jedynie instytucja usługowa?” realizowanego w ramach projektu „Etos nauczyciela. Rozmowy o wartościowej edukacji”, Uniwersytet Rzeszowski, 21 maja 2024	217
Transkrypcja spotkania „Czy nowe technologie zmieniają etos pracy nauczyciela?” realizowanego w ramach projektu „Etos nauczyciela. Rozmowy o wartościowej edukacji”, Uniwersytet Rzeszowski, 8 października 2024	239
Transkrypcja spotkania „Wychowanie do patriotyzmu. Mit czy konieczność?” realizowanego w ramach projektu „Etos nauczyciela. Rozmowy o wartościowej edukacji”, Uniwersytet Rzeszowski, 29 października 2024	263
Transkrypcja spotkania „Nowoczesne formy kształcenia a ich stosowanie praktyczne. Etyka nowych technologii” realizowanego w ramach projektu „Etos nauczyciela. Rozmowy o wartościowej edukacji”, Uniwersytet Rzeszowski, 26 listopada 2024	283

Wstęp

Spółeczna odpowiedzialność nauki

Jednym z tych elementów, które ewidentnie odróżniają człowieka od innych bytów, jest jego dążenie do doskonałości. Jeśli w pełni korzysta on z potęgi swojej racjonalności i wolności, to nigdy nie może być z siebie w pełni zadowolony, nigdy nie czuje się spełniony. Tym zaś czynnikiem, który zwłaszcza w ponowoczesności wyznacza istotne ramy dla konstytuowania dojrzałości osobowej człowieka, pozostaje realizowana przez niego praca zawodowa. Zawodowe zaangażowanie oraz życie moralne jednostek i całych grup zawodowych swoją korelację odnajdują w polu znaczeniowym terminu „etos”. Pojęcie to, co najmniej od czasów rycerskich, otwiera szeroką przestrzeń dla moralnych idei i postaw w grupach zawodowych cieszących się dużym społecznym prestiżem, szacunkiem i zaufaniem. Wymienić można tu m.in.: kapłanów, naukowców, lekarzy, dziennikarzy, prawników, przedstawicieli służb mundurowych, a także oczywiście nauczycieli, wychowawców, pedagogów. Powinność inicjowania refleksji nad etosem tej wyjątkowej grupy zawodowej jest adekwatna do specyfiki i wagi jej zadań realizowanych w społeczeństwie. Pamiętać przy tym należy, że każda epoka, kształtując określoną wizję człowieka, świata, życia społecznego, istoty i sensu wykonywanej pracy, a wreszcie moralności, niesie ze sobą specyficzne uwarunkowania dla wszelkich dziedzin życia. Nie mogą być więc one obojętne także dla etosu nauczyciela. Ze względu na to, że specyfika każdej epoki uwidacznia się w pełni dopiero w odpowiedniej perspektywie historycznej, jest dziś oczywiście zbyt wcześnie, aby wskazać na cechy precyzyjnie identyfikujące rzeczywistość społeczną na początku XXI wieku. Z perspektywy kształtowania etosu nauczyciela ponowoczesność konstytuują jednak niewątpliwie czynniki, które należy uznać za co najmniej niepokojące. Niesie ona bowiem ze sobą tendencje ideowe, które destruując dotąd ustalone preferencje, nie proponują właściwie niczego w ich miejsce. Do tych tendencji zaliczyć można m.in.: kryzys tożsamości osobowej i wspólnotowej, procesy laicyzacyjne, kształtującą się

wyraźnie „aksjologię” konsumpcjonizmu, deprecjację sensu pracy, a wreszcie irracjonalizm i kryzys sensu życia.

W ramach tych uwarunkowań każdy człowiek, również nauczyciel, kształtuje swój światopogląd, czyli system teoretycznych sądów o świecie, zdobywa wiedzę o sobie samym, swoich potrzebach i celu życia. W oparciu o ten światopogląd dokonuje wyboru takiego, a nie innego dobra, uznając coś za wartościowe bądź pozbawione większego znaczenia. Rozpoznanie etosu i respektowanie go warunkuje osobową i moralną dojrzałość poszczególnych nauczycieli oraz instytucji edukacyjno-wychowawczych. Żeby żyć i być sobą, również w obrębie realizowanej pracy czy też powołania, jak się mówi o pracy nauczyciela, potrzebny jest etos, który współdzieli ze sobą inni przedstawiciele tej profesji. To właśnie swego rodzaju „rodzina zawodowa” preferująca określony etos kształtuje osobowość jednostek, ich nawyki i sposoby zachowania, ustalenia i uzasadnienia dotyczące tego, jak postępować godnie i moralnie. W przypadku profesji nauczyciela szacunek ten i prestiż zarazem muszą opierać się na wdrażaniu określonych reguł moralnych obligujących wszystkich tworzących wspólnotę etosu do pożądanego postępowania. Prestiż ten, a zarazem siła i skuteczność etosu pracy nauczyciela nie wynika ostatecznie z jakichś formalnych nakazów i zakazów, ale z dobrowolnego uznania go przez pracowników identyfikujących się z tym zawodem. Proces ten ma charakter absolutnie permanentny, i to nie tylko ze względu na ambiwalencję moralną, która może pojawić się niekiedy nawet u tych nauczycieli, którzy zdawali się prezentować wysoki etos. Nawet oni zastanawiają się bowiem nad tym, jakie zasady etyczne, zwłaszcza w odniesieniu do ich profesji, należy uznać za szczególnie ważne w dzisiejszych okolicznościach. Niezwykle istotną rolę w tym obszarze odegrać mogą liderzy promujący wysoki etos zawodu, przede wszystkim poprzez codzienną pracę w zawodzie. Fundamentem kształtowania etosu nauczyciela pozostają niezmiennie wszyscy pedagodzy kierujący się zasadami dobrego postępowania, promujący wysoką moralność swoją prawością etyczną, osobistą, rodzinną, zawodową.

W kształtowaniu i promowaniu etosu nauczyciela adekwatnego do współczesnych wyzwań i oczekiwań istotną rolę może i powinna odgrywać filozofia jako dyscyplina penetrująca i syntetyzująca wszystkie obszary ludzkiej aktywności. Instytut Filozofii UR, prowadząc systematyczne badania w obszarze etyki, antropologii i filozofii wychowania, włącza się również aktywnie już od pewnego czasu w działania bezpośrednio ukierunkowane na rzecz budowania wysokiego etosu nauczyciela. 8 listopada 2022 r. odbyła się w auli Uniwersytetu Rzeszowskiego Konferencja naukowa pt. „**Etos nauczyciela**”. Jej organizatorem był Podkarpacki Kurator Oświaty w partnerstwie właśnie z Instytutem Filozofii UR. W ramach korelacji prac badawczo-

-naukowych oraz zaangażowania się Instytutu Filozofii w działania mające wpływ na społeczeństwo powstał projekt cyklu kolejnych debat wokół zagadnienia etosu nauczyciela. Projekt ten, wpisany w ramy obszaru Społeczna Odpowiedzialność Nauki, został pozytywnie oceniony przez MEiN i uzyskał odpowiednie finansowanie. W ramach tego projektu od marca 2024 r. do lutego 2025 r. Instytut Filozofii UR zorganizował sześć interesujących debat o etosie nauczyciela oraz Międzynarodową Konferencję podejmującą tę właśnie tematykę.

Debata pierwsza

Czym są wartości w edukacji?

Debata druga

Jak wzmocnić autorytet nauczyciela we współczesnym świecie?

Debata trzecia

Szkoła jako instytucja integrująca społeczność lokalną czy jedynie instytucja usługowa?

Debata czwarta

Czy nowe technologie zmieniają etos pracy nauczyciela?

Debata piąta

Wychowanie do patriotyzmu – mit czy konieczność?

Debata szósta

Nowoczesne formy kształcenia a ich stosowanie praktyczne.

Etyka nowych technologii.

Publikacja, którą oddajemy w ręce Czytelników, składa się z dwóch tomów. Pierwszy tom stanowi zbiór artykułów naukowych będących efektem refleksji zaprezentowanych podczas konferencji naukowej. Zgromadzone w nim teksty powstały na bazie referatów wygłoszonych w trakcie obrad, a następnie zostały rozszerzone, zaktualizowane i poddane recenzji naukowej. Ponadto tom ten zawiera transkrypcje wygłoszonych wystąpień. Tom drugi natomiast zawiera transkrypcje fragmentów wygłoszonych wystąpień przetłumaczonych na język angielski.

Etos nauczyciela – jako pojęcie wielowymiarowe, głęboko zakorzenione w tradycji edukacyjnej, społecznej i kulturowej – stał się punktem wyjścia do interdyscyplinarnej debaty. Artykuły zawarte w książce reprezentują róż-

norodne perspektywy: pedagogiczną, filozoficzną, socjologiczną, psychologiczną czy kulturoznawczą. Wspólnym mianownikiem tych ujęć jest próba uchwycenia wartości, postaw i wyzwań, jakie stoją przed współczesnymi nauczycielami w zmieniającym się świecie edukacji.

Zamierzeniem projektu było stworzenie przestrzeni do pogłębionej refleksji nad rolą nauczyciela nie tylko jako osoby przekazującej wiedzę, ale przede wszystkim jako przewodnika, autorytetu i uczestnika życia społecznego. Wierzmy, że prezentowane opracowania przyczynią się do wzbogacenia dyskursu naukowego oraz będą inspiracją zarówno dla teoretyków, jak i dla praktyków, badaczy i wszystkich zainteresowanych kondycją współczesnej edukacji.

Redakcja

Artykuły



Prof. dr hab. Vasil Gluchman

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0002-5778-8447

Etyka akademicka jako etyka pracy i etyka relacji

Świadom ryzyka związanego z obecnym rozwojem, Neil W. Hamilton zwraca uwagę, że społeczny kontrakt między społeczeństwem a profesją akademicką dotyczący jej roli w dążeniu do dobra wspólnego i jej pozycji w społeczeństwie musi być odnawiany w każdym pokoleniu poprzez edukację obu stron, tj. członków profesji oraz społeczeństwa w zakresie tradycji i etyki zawodowej. Edukacja musi podkreślać ponadczasowy cel usług świadczonych przez profesję akademicką oraz sposoby, w jakie wypełnia ona swoje obowiązki w służbie dobra wspólnego w swoim obszarze odpowiedzialności¹.

Etyka akademicka zwłaszcza jest dziedziną, która powinna spełniać to zadanie, czyli przede wszystkim definiować wartości etyczne profesji akademickiej wyrażające jej pozytywny wymiar w danym sektorze społeczeństwa i jego funkcjonowanie. Jednak wartości etyczne profesji odpowiadają celom, do których dąży profesja akademicka, w oparciu o to, jak definiowane jest dobro wspólne lub publiczne. Kwestią sporną pozostaje, w jakim stopniu etyka akademicka może spełniać tę funkcję i jakie są role współczesnej etyki akademickiej lub jaka jest jej obecna forma. Niniejszy artykuł ma na celu zdefiniowanie filozofii etyki akademickiej, nawiązując do koncepcji etyki zawodowej opartej na etyce konsekwencji społecznych.

Definicja etyki akademickiej

Możemy zacząć od zdefiniowania, co należy rozumieć przez etykę akademicką, ponieważ często jest ona ujmowana w szerokim zakresie, co może prowadzić do nieporozumień. Jako przykład można przytoczyć twierdzenie Michaela Davisa:

¹ N.W. Hamilton, *Academic Ethics: Problems and Materials on Professional Conduct and Shared Governance*, Westport, CT 2002.

Choć etyka profesury jest rodzajem etyki zawodowej, etyka akademicka musi być rodzajem czegoś innego, co moglibyśmy nazwać „etyką instytucjonalną”. Pod tym względem etyka akademicka pozostaje w takiej samej relacji do etyki zawodowej jak etyka biznesu. Musimy więc wyjaśnić związek między etyką profesury, rodzajem etyki zawodowej, a etyką akademicką, rodzajem etyki instytucjonalnej².

W przeciwieństwie do Davisa, nie uważam, że etyka akademicka może być utożsamiana z etyką instytucjonalną; co więcej, nie zgadzam się z jego poglądem na temat etyki profesury, choć można założyć, że ma on na myśli wszystkich akademików. W odniesieniu do potencjalnych konfliktów między etyką akademicką a etyką instytucjonalną uniwersytetu lub college’u nie uważam za właściwe utożsamianie etyki akademickiej z etyką instytucjonalną, ponieważ w kontekście współczesnych trendów w zarządzaniu uniwersytetami i college’ami cele i intencje, a także wartości etyki akademickiej i instytucjonalnej na uniwersytecie lub w college’u mogą coraz bardziej się różnić. Na przykład Sara R. Jordan scharakteryzowała etykę akademicką w następujący sposób:

Etyka akademicka: standardy moralnego zachowania wyrażone w odniesieniu do teorii etycznej (np. deontologii), mające na celu kierowanie wszystkimi osobami zatrudnionymi jako profesjonalści lub pracującymi jako personel lub studenci w instytucjach edukacyjnych, badawczych lub naukowych³.

Davis definiuje również etykę akademicką bardzo szeroko: „Etyka akademicka jest więc najlepiej rozumiana i dotyczy tego, jak akademicy – profesorowie, studenci i inni – powinni prowadzić swoje wspólne życie instytucjonalne”⁴. Podobnie Neil W. Hamilton przedstawił szeroki zakres problemów moralnych w etyce akademickiej, w tym przykłady nieetycznego i niemoralnego zachowania nauczycieli i studentów oraz problemy związane z zachowaniem i postępowaniem administracji akademickiej⁵. Takie podejście do definicji etyki akademickiej jest mylące, ponieważ stawia na równi różne rodzaje praw i wolności, a także obowiązki i odpowiedzialność szerokiego grona członków społeczności akademickiej.

Sugeruję, aby rozróżnić szerokie i wąskie pojęcie etyki akademickiej. W szerokim sensie etyka akademicka bada etyczne i moralne aspekty życia społeczności akademickiej, tj. nauczycieli, studentów, administracji akademickiej pracujących na uniwersytecie lub w college’u, a także innych in-

² M. Davis, *Wild Professors, Sensitive Students: A Preface to Academic Ethics*, „Social Theory and Practice” 1992, no. 18(2), s. 117–141.

³ S.R. Jordan, *Conceptual Clarification and the Task of Improving Research on Academic Ethics*, „Journal of Academic Ethics” 2013, no. 11(6), s. 252.

⁴ M. Davis, *Wild Professors...*, s. 136.

⁵ N.W. Hamilton, *Academic Ethics...*

teresariuszy uczestniczących w funkcjonowaniu instytucji akademickiej. W wąskim ujęciu etyka akademicka mogłaby być postrzegana jako etyczne i moralne aspekty pracy akademickiej. Można również twierdzić, że jest to etyka zawodowa akademików. W takim przypadku etyka akademicka jako etyka zawodowa akademików obejmuje wartości etyczne profesji, prawa i obowiązki wobec społeczeństwa i pracodawcy, tj. uniwersytetu i/lub college'u, oraz etyczny i moralny poziom relacji wobec przełożonych i podwładnych, kolegów, studentów oraz innych zewnętrznych i wewnętrznych interesariuszy, w tym administratorów akademickich.

Szeroki zakres etyki akademickiej obejmuje etykę zawodową akademików, tj. etykę akademicką w węższym rozumieniu, dotyczącą tylko akademików, następnie etykę akademicką studentów, etykę zawodową administratorów akademickich, etykę zewnętrznych interesariuszy akademickich oraz, co równie ważne, instytucjonalną etykę akademicką, która jednak nie może oznaczać etyki zawodowej. Etyka akademicka w szerszym sensie nie może być też traktowana jako etyka zawodowa, ponieważ integruje kilka (przynajmniej częściowo) różniących się profesji i, oprócz tego, ma takich członków, którzy nie są profesjonalistami – studentów lub zewnętrznych interesariuszy.

Skupiam swoją uwagę wyłącznie na obszarze pracy akademików, tj. na filozoficznych zagadnieniach etyki zawodowej prowadzenia badań, publikowania wyników tych badań oraz przedstawiania ich studentom.

Aby bliżej określić wąskie rozumienie etyki akademickiej, czyli etyki zawodowej akademików, dodałbym, że dotyczy ono osób, które pracują w nauce i badaniach, nauczają oraz świadczą usługi, co oznacza, że ten zakres nie obejmuje naukowców zajmujących się wyłącznie badaniami. Aby zostać uwzględnionym w wąskim rozumieniu etyki akademickiej, osoba musi wykonywać wszystkie trzy funkcje lub czynności związane z pracą akademika, tj. badania i publikacje, nauczanie oraz świadczenie usług. Etyka zawodowa akademika jest zatem podkategorią lub częścią szeroko rozumianej etyki akademickiej, takiej jak etyka naukowca pracującego w instytucji akademickiej, który jednak nie naucza, czy administratora akademickiego, który nie naucza. W obu przypadkach mamy do czynienia z rodzajem etyki zawodowej, która różni się w pewien sposób od etyki zawodowej akademików, ale jednocześnie jest częścią szeroko rozumianej etyki akademickiej.

J. Angelo Corlett doszedł do podobnej definicji etyki akademickiej. Twierdzi on:

Etyka akademicka jest dziedziną badań, która zapewnia jakościowe i ilościowe analizy szerokiego wachlarza problemów etycznych, zarówno deskryptywnie, jak i normatywnie, związanych z przedsięwzięciem akademickim. Jest zarówno empiryczna, jak i konceptualna, ponieważ musi czerpać z historii i nauk dane,

na podstawie których można dostarczyć argumenty normatywne dotyczące tego, jak akademia powinna być najlepiej prowadzona. Ta definicja ma być wystarczająco szeroka, aby objąć każdą dziedzinę badań akademickich, od filozofii po fizykę, od historii po psychologię. ... [T]ak więc etyka akademicka powinna być wystarczająco szeroka, aby odnosić się do szerokiego zakresu kwestii i podejść do życia akademickiego⁶.

Powyższą definicję etyki akademickiej można uznać za trafną, chociaż z drugiej strony uważam ją za raczej szeroką lub odpowiadającą temu, co nazywałbym szeroką definicją etyki akademickiej. Nie uważam, że jest konieczne szczególnie podkreślanie, że etyka akademicka odnosi się do wszystkich dziedzin przedmiotowych. Jednak celem moich badań nie jest analiza różnic w pracy akademickiej we wszystkich obszarach wiedzy akademickiej, ale rozważenie filozoficznych podstaw i wartości pracy akademickiej, które są wspólne i mogą być interesujące w kontekście etyki profesji akademickiej. Na poziom empiryczny badań nad profesjami przejdziemy, jeśli zbadamy każdą profesję oddzielnie i podkreślimy jej specyfikę, którą z pewnością posiada. Rolą filozofii i jej przewagą nad naukami empirycznymi jest dążenie do generalizacji wiedzy, w tym przypadku badania wspólnych cech w ramach profesji akademików.

Uważam, że dominujące deontologiczne podejście, przejawiające się w etyce akademickiej, głównie postrzegane jako zbiór obowiązków akademików wobec społeczeństwa, ich przełożonych, podwładnych, kolegów i studentów, stanowi poważny problem w zrozumieniu etyki akademickiej⁷. W tym procesie często pomija się fakt, że etyka akademicka, podobnie jak każda inna poważna etyka zawodowa, powinna nie tylko chronić społeczeństwo i studentów przed nieetycznym zachowaniem ze strony akademików, przypominając im o ich obowiązkach i odpowiedzialności, ale także zapewniać ochronę akademikom w zakresie ich praw i słuszych interesów, w tym możliwości profesjonalnego oraz etycznego wzrostu, rozwoju i kultywacji w ramach społeczeństwa, wspólnoty i profesji, korzystając z wolności akademickich, tradycji i wartości związanych z profesją akademicką.

Następujący pogląd przedstawiony przez Satya Sundar Sethy'ego demonstruje podejście deontologiczne. Redukuje on etykę akademicką do:

Nauczyciele szkolnictwa wyższego (HE) są właścicielami profesji nauczania i badań, ponieważ wymaga ona pewnego poziomu umiejętności, inteligencji i ekspertyzy do praktykowania zawodu, których zwykli obywatele państwa

⁶ J.A. Corlett, *The Role of Philosophy in Academic Ethics*, „Journal of Academic Ethics” 2014, no. 12(1), s. 1–2.

⁷ S.S. Sethy, *Academic Ethics: Teaching Profession and Teacher Professionalism in Higher Education Settings*, „Journal of Academic Ethics” 2018, no. 16(4), s. 287–299.

nie posiadają. Podobnie jak inne profesje (tj. rachunkowość, prawo, medycyna itp.), nauczanie w środowiskach HE jest uznawane za profesję. Sugeruje to, że może istnieć kodeks etyczny dla nauczycieli HE, którego należy przestrzegać, świadcząc usługi dla studentów, kolegów, władz instytucji, prac badawczych i społeczeństwa w ogóle. Kodeks etyczny musi zapewniać autonomię nauczycielom HE, a jednocześnie nakładać na nich odpowiedzialność za ich działania zawodowe. Tak więc kodeks etyczny nauczyciela nie tylko powinien kierować nauczycieli HE w profesjonalnym świadczeniu ich usług, ale także chronić ich przed angażowaniem się w nieetyczne praktyki i rozwiązywać konflikty interesów i zobowiązań, które mogą powstać podczas wykonywania zadań. Kodeks etyczny nauczyciela musi również dawać siłę nauczycielom HE do ignorowania presji politycznej i niepożądanych żądań wpływowych władz, aby angażować się w nieetyczne działania w środowisku HE⁸.

Kodeks etyczny powinien przede wszystkim funkcjonować jako ogólny przewodnik dla zachowań i działań członków danej profesji i zawierać podstawowe wartości etyczne i moralne profesji. Nie powinien jednak być ostatecznym narzędziem w podejmowaniu decyzji i ocenie etycznej lub nieetycznej natury zachowań i działań moralnego agenta. Dotyczy to szczególnie akademików, którzy na ogół posiadają wysokie zdolności intelektualne, poznawcze i umysłowe, na podstawie których mogą zarządzać wymagającymi procedurami analizy, oceny, osądu i podejmowania decyzji dotyczących różnych rodzajów zachowań i działań obecnych w życiu akademickim i podawać w wątpliwość ich słuszność lub niesłuszność, moralną lub niemoralną naturę.

Moim zdaniem etyce akademickiej bardzo często brakuje wystarczająco silnego wymiaru filozoficznego. Muszę wspomnieć Corletta, jednego z nielicznych autorów, którzy również zajmują się etyką akademicką. Według niego:

Etyka akademicka jest fundamentalnie filozoficzna. Filozofia może wspierać etykę akademicką w znajdowaniu jej podstaw pojęciowych i utrzymywaniu nas na właściwej drodze z solidnym rozumowaniem, aby nasze wysiłki akademickie mogły być maksymalizowane zarówno jakościowo, jak i ilościowo⁹.

Charakteryzuje on swoje podejście jako filozoficzne, tzn. pojęciowe, jakościowe i normatywne. Jednym z zadań filozofii w ramach etyki akademickiej, jak to postrzega, jest wyjaśnienie natury, funkcji i wartości etyki normatywnej w ogóle¹⁰. W przeciwieństwie do tego autora, nie postrzegam podstawowej roli filozofii jako odnoszącej się do etyki normatywnej, lecz raczej analizy natury etyki akademickiej i definiowania jej ram wartościowych,

⁸ *Ibidem*, s. 297.

⁹ J.A. Corlett, *The Role of Philosophy...*, s. 2.

¹⁰ *Ibidem*.

w tym tego, co należy rozumieć przez dobro publiczne czy dobro wspólne, które uniwersytety i szkoły wyższe mają dostarczać społeczeństwu, państwu czy też całej ludzkości. Na tym właśnie powinna opierać się etyka akademicka (w szerokim sensie), aby wykraczać poza granice formy deskryptywnej i normatywnej, w której postrzegana jest etyka i moralność życia w społeczności akademickiej. Również aby naprawdę rozwijać aspekt pojęciowy i ramy wartościowe danego obszaru dziedziny jako punkt wyjścia do analizy konkretnych form zachowań etycznych i nieetycznych oraz działań w życiu społeczności akademickiej lub instytucji.

Zgadzam się z Corlettem, że ambicją filozofii powinno być definiowanie podstaw pojęciowych oraz, moim zdaniem, także wartościowych (w ogólnie postrzeganej) etyce akademickiej, gdyż to jest domena filozofii czy etyki filozoficznej. W ten sposób filozofia może najbardziej znacząco przyczynić się do wystarczającego teoretycznego lub filozoficznego osadzenia etyki akademickiej. Nie chodzi tylko o badania empiryczne czy opis istniejącego *status quo* i interpretację wyników badań empirycznych, ale także teoretyczne czy też filozoficzne uzasadnienie ideałów, wartości, zasad, reguł i norm w ramach etyki akademickiej (w szerokim sensie). Corlett wyraża to, co mogłoby być uznane za etycznie uzasadnione, tzn. co mogłoby być uznane za etyczne lub nieetyczne zachowanie i działania na określonych podstawach filozoficzno-etycznych etyki akademickiej.

Znaczenie etyki akademickiej (w szerokim sensie) polega na jej skupieniu na wszystkich istotnych procesach dotyczących życia akademickiego. Istnieje wiele problemów, które Corlett postrzega z wewnątrz jako ekspert pracujący w szkolnictwie wyższym. Multidyscyplinarna forma akademii oznacza również potrzebę multidyscyplinarnego i interdyscyplinarnego charakteru etyki akademickiej. Uważa on, że rozwiązanie tych problemów wymaga podejścia filozoficznego opartego na podstawowej metodzie analizy pojęciowej i argumentacji. Po drugie, filozofia musi nakreślić i badać cały zakres etyki akademickiej w ogólnych kategoriach, co jednak tworzy też przestrzeń do badania etyki akademickiej w węższym sensie, dotyczącej różnych dziedzin studiów. Etykę akademicką można zdefiniować na podstawie różnych podejść, czy to teorii etycznych, czy problemów do rozwiązania¹¹. Można zgodzić się z opinią dotyczącą interdyscyplinarnego czy nawet multidyscyplinarnego charakteru etyki akademickiej, jednak jej filozoficzno-etyczne podstawy nie powinny być pomijane ani niedoceniane, ponieważ tylko w ten sposób etyka akademicka może funkcjonować i być w stanie oferować odpowiedzi i rozwiązania moralnych problemów związanych z życiem w społeczności akademickiej lub instytucji.

¹¹ *Ibidem.*

Zgadzam się z Corlettem co do kilku rzeczy dotyczących filozofii etyki akademickiej (w szerokim sensie), jednak nadal uważam, że istnieje duża przestrzeń do definiowania teorii lub filozofii etyki akademickiej, szczególnie jeśli chodzi o jej ramy wartościowe, tzn. dobro wspólne społeczności akademickiej w szerokim i wąskim sensie. Autor zajmuje się tym specyficznym obszarem jedynie latentnie, nie kładąc wyraźnego nacisku na to, co należy rozumieć przez dobro wspólne społeczności akademickiej (w szerokim sensie etyki akademickiej) oraz profesji akademickiej (w wąskim sensie etyki akademickiej). W przeciwieństwie do autora, w ramach profesji akademickiej podkreśliłbym ramy wartości w etyce akademickiej, zwłaszcza w kontekście tego, że profesja akademicka jest ogólnie typowa dla wysokiego poziomu zdolności intelektualnych, poznawczych i umysłowych jej moralnych przedstawicieli.

Dlatego uważam za kluczowe stworzenie ram wartości w etyce akademickiej i pozostawienie poszukiwania odpowiedzi na to, jak postępować w konkretnych sytuacjach czy problemach etycznych i moralnych pojawiających się w ramach danej profesji, intelektualnym i poznawczym działaniom jej członków, zgodnie z definicją dobra wspólnego. Kodeks etyczny może być podstawową bazą lub przewodnikiem dla rozwiązań prostych kwestii w etyce akademickiej. Etyka normatywna jest raczej wiążąca i ograniczająca, co może nie być korzystne dla rozwiązywania często złożonych problemów etycznych i moralnych w profesji akademickiej. Ważniejsze jest rozważenie, w jakim stopniu rozwiązanie problemów etycznych i moralnych społeczności akademickiej lub instytucji odpowiada ramom wartości i co za tym idzie – dobru wspólnemu profesji lub dobru publicznemu społeczeństwa i państwa, niż to, czy jest zgodne z określonymi normami, które nigdy nie są w stanie w pełni objąć złożoności profesji oraz sytuacji życiowych i zawodowych, w jakich mogą się znaleźć członkowie danej profesji, tzn. akademicy.

Niewątpliwie takie podejście wymaga więcej czasu, jak również wykorzystania zdolności intelektualnych, poznawczych i umysłowych członków tej profesji w porównaniu z podejściem normatywnym opartym np. na etyce deontologicznej. Ponadto jest ono bliższe naturze profesji akademickiej niż samo podejście normatywne zawarte w kodeksie etycznym.

Etyka pracy akademickiej i etyka relacji akademickich

Definicja dobra wspólnego lub publicznego jest nieodzowną częścią etyki akademickiej i jej głównym punktem wyjścia. W przypadku etyki zawodowej akademickiej, a także instytucjonalnej etyki akademickiej, tj. uczelni, uniwersytetów i kolegiów, oznacza to przede wszystkim tworzenie i dystry-

bucję wiedzy, rozwój i kultywowanie społeczeństwa, kraju, jego obywateli, w tym studentów, ludzkości jako całości oraz siebie samego. Dążenie do powyższego celu w ramach współczesnej profesji akademickiej stoi przed niebezpieczeństwem w postaci akademickiego kapitalizmu. Dobro publiczne lub wspólne nie jest już priorytetem, podczas gdy szczególnie rodzaj dobra związany z politycznymi i ekonomicznymi interesami grup zewnętrznych interesariuszy wysuwa się na pierwszy plan.

Tworzenie i dystrybucja wiedzy powinny być naturą wysiłków i działań profesji akademickiej we wszystkich dziedzinach życia społeczeństwa, kraju i ludzkości. Jest to prawo, a jednocześnie obowiązek, którego każdy członek powinien przestrzegać i przyczyniać się do niego¹². Społeczność akademicka i jej członkowie zazwyczaj posiadają wysokie zdolności intelektualne, poznawcze i umysłowe, dlatego są zobowiązani do przyczyniania się do rozwoju społecznego i ekonomicznego. Taki rozwój obejmuje również naukę i technologię. Przede wszystkim mają one służyć w rozwiniętych krajach (i nie tylko tam) dla rozwoju społecznego, kulturalnego, intelektualnego i duchowego społeczeństwa i jego obywateli, rozwijania wartości demokracji i społeczeństwa obywatelskiego, co prowadzi do lepszej jakości życia dla wszystkich jego członków.

Według Corletta nauczyciel akademicki powinien być silnie zaangażowany w tworzenie i dystrybucję ludzkiej wiedzy, co najlepiej osiągnąć i udokumentować poprzez publikacje w recenzowanych czasopismach, ponieważ w ten sposób najlepiej można przedstawić i uzasadnić swoje analizy i rozumowanie. Badania i publikacje są, według niego, częścią samorozwoju nauczyciela akademickiego, który powinien – lub mógłby – wpływać na studentów. Uważa on, że opinia, iż doskonałe nauczanie można osiągnąć niezależnie od doskonałych badań, jest błędna. Autor ten twierdzi, że treści badań są treściami nauczania, dlatego konieczne jest też bycie aktywnym badaczem. Należy być krytycznym wobec wielkich osobistości i wobec siebie nawzajem, poszukując prawdy i unikając błędów. Corlett nie zna lepszego sposobu na osiągnięcie tego niż udział w nauczaniu, konferencjach i publikacjach recenzowanych. Kontynuowanie działalności badawczej jest kluczowe dla rozwoju nauczycieli akademickich. Uważa on, że oryginalne i jakościowe badania są fundamentalne¹³.

Dobra praca akademicka musi stanowić treść podstawową profesji akademickiej jako fundament do zdefiniowania ram wartości etyki akademickiej. Uważam, że zadaniem etyki akademickiej jest powrót do kluczowego aspektu działalności akademickiej, tj. pomoc w poszukiwaniu i zrozumieniu

¹² N.W. Hamilton, *Academic Ethics...*

¹³ J.A. Corlett, *The Good Professor*, „Journal of Academic Ethics” 2005, no. 3(1), s. 27–54.

celu pracy akademickiej i jej wewnętrznej wartości. Może się to stać rdzeniem etyki pracy akademickiej i służyć jako podstawa w dążeniu do dobrej pracy akademickiej i wydajności pracy akademickiej.

Rola etyki akademickiej polega na definiowaniu znaczenia pracy akademickiej jako działalności rozwijającej jego/jej zdolności twórcze oraz udowadniającej jego/jej profesjonalne i etyczne cechy. Praca powinna być również definiowana jako wyzwanie dla rozwoju studentów, podnoszenia ich poziomu w określonej dziedzinie, a także cech etycznych, przy jednoczesnym stosowaniu wartości etycznych w procesie ich edukacji.

Wielu autorów twierdzi, że znacząca praca zwiększa osobistą satysfakcję; ktoś chce pracować, aby być szczęśliwym, ale konieczne jest również poznanie celu pracy i wysiłków wkładanych w swoją działalność¹⁴. W takim przypadku nie są to pieniądze, które są motywacją, ale głębsze, ukryte znaczenie tego, co się robi i dlaczego¹⁵, co można nazwać, według Eliota Freidsona, duchem profesji lub duchem dyscypliny, duchem pracy zawodowej¹⁶. Mocno wierzę, że etyka akademicka może znacznie pomóc w pracy akademickiej. „Jest niemożliwe mieć wspaniałe życie, chyba że jest to życie znaczące. I bardzo trudno jest mieć znaczące życie bez znaczącej pracy”¹⁷. Rola etyki akademickiej polega nie tylko na poszukiwaniu znaczenia pracy i wydajności akademickiej, ale też na znalezieniu związku z celem życia, gdzie praca akademicka i osiągnięcia zawodowe stanowią istotną część czyjś istnienia. Znacząca i udana praca akademicka sprawia, że jego/jej (nie tylko akademickie) życie jest znaczące i udane.

Etyka akademicka powinna się przyczyniać do definiowania pozytywnej motywacji do pracy jako działalności twórczej akademika, wyrażającej jego/jej zdolności, a jednocześnie odzwierciedlającej indywidualność, jego/jej ontologiczną wymiar. Wyrażając to wprost, praca oznacza także życie, a dobre życie oznacza dobrą pracę, przy jednoczesnej świadomości, że akademik nie może być jedynie utożsamiany z pracą jednostki.

Jeśli celem etyki akademickiej jest pomoc lub wsparcie w realizacji, wzroście, samodoskonaleniu i rozwoju sił twórczych oraz zdolności akademika,

¹⁴ A.C. Brooks, *Gross National Happiness: Why Happiness Matters for America – and How We Can Get More of It*, New York 2008; J. Collins, *Good to Great*, London 2001; J. Collins, M.T. Hansen, Random House, *Great by Choice*, London 2011; J. Collins, J.I. Porras, *Built to Last*, New York 1994; E. Freidson, *Professionalism: The Third Logic*, Cambridge 2004; J. Haidt, *The Happiness Hypotheses: Putting Ancient Wisdom and Philosophy to the Test of Modern Science*, London 2006; M.S. Larson, *The Rise of Professionalism: Monopolies of Competence and Shalther Markets*, New Brunswick–London 2013.

¹⁵ J. Collins, *Good to Great*; J. Collins, J.I. Porras, *Built to Last*.

¹⁶ E. Freidson, *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*, Cambridge 2004.

¹⁷ J. Collins, *Good to Great*, s. 210.

zwłaszcza jako profesjonaliści w jego/jej dziedzinie poznania, to powinny być wspierane wszystkie te organizacyjne formy wykonywania pracy, które to umożliwiają i tworzą przestrzeń lub warunki do spełnienia takiego zamiaru. Problem współczesnej etyki akademickiej polega na tym, że została ona zredukowana do swojego aspektu normatywnego lub zawężona do kodeksów etycznych. Jej „portfel” całkowicie lub prawie całkowicie utracił etykę pracy akademickiej, etyczną definicję lub uzasadnienie potrzeby budowania relacji z pracą akademicką, dobrej wydajności pracy rozwijającej twórcze zdolności i umiejętności akademika, w tym jego/jej osobistego i etycznego rozwoju.

W etyce pracy akademickiej istnieje dla etyki akademickiej duża przestrzeń do teoretycznego uzasadnienia połączenia między pracą a życiem akademików i innych aktorów (w tym studentów), aby zrozumieć, że zarabianie pieniędzy i przynoszenie niezbędnych zasobów do realizacji swoich życiowych zamierzeń nie jest celem pracy akademickiej. Praca jest częścią ich znaczącego życia, ponieważ ich spełnia i rozwija zarówno jako ludzi, jak i akademików. Bez znaczącej i udanej pracy trudno byłoby stać się udanym profesjonalistą w swojej dziedzinie, osiągnąć zadowolenie z życia (choć taka możliwość nie jest wykluczona, istnieje raczej małe prawdopodobieństwo osiągnięcia szczęścia i zadowolenia z życia bez znaczącej i – jeśli to możliwe – udanej pracy).

Na poziomie teoretycznym i praktycznym rola etyki akademickiej polega na kształtowaniu w akademikach pozytywnego stosunku do pracy z naciskiem na tworzenie i dystrybucję wiedzy, a także na tworzenie dobrych relacji interpersonalnych lub akademickich, ponieważ te znacznie wpływają na dobre wyniki pracy akademików i ich ogólne szczęście. Wiele badań empirycznych dotyczących zadowolenia z pracy wśród profesjonalistów potwierdza, że zadowolenie z atmosfery pracy jest istotnym warunkiem dobrego wykonania pracy, a także ogólnego szczęścia akademików¹⁸.

Z drugiej strony należy zdać sobie sprawę, że dobre wyniki pracy nie mogą być akceptowane przez takich akademików, którzy zachowują się niewłaściwie, poniżają lub wykorzystują innych kolegów, swoich podwładnych lub studentów. Oznacza to, że etyka pracy akademickiej i etyka relacji akademickich są równie ważne z punktu widzenia oceny profesji akademickiej, jej członków i roli profesji czy jej znaczenia w funkcjonowaniu społeczeństwa.

¹⁸ B. Erickson, *Nature Times Nurture: How Organizations can optimize their People's Contributions*, „Journal of Organizational Excellence” 2004, no. 24(1), s. 21–30; M. Laff, *Employee Loyalty Changed*, „T+D” 2006, no. 60(5), s. 15; N.R. Lockwood, *Leveraging Employee Engagement for Competitive Advantage: HR's Strategic Role*, „HR Magazine” 2007, no. 52(3), s. 1–11; A. Richman, *Everyone Wants an Engaged Workforce: How can you to create it?*, „Workspan” 2006, no. 49(1), s. 36–39.

Dlatego rozumiem etykę akademicką jako symbiozę etyki pracy akademickiej i etyki relacji akademickich. Uważam za ważne, aby etyka akademicka koncentrowała się na etyce pracy akademickiej i etyce relacji akademickich jako podstawowych składnikach etyki akademickiej, które najlepiej opisują teoretyczne i praktyczne ramy badań i funkcjonowania etyki akademickiej.

Można zgodzić się z opinią, że etyka akademicka to coś więcej niż tylko zasady i kodeksy. Jednocześnie jest czymś więcej niż ekspertyzą i refleksją nad własnym doświadczeniem. Powyższe aspekty stanowią jedynie część etyki akademickiej, ponieważ prawdą jest, że dotyczą one etyki pracy akademickiej z jednej strony i etyki relacji akademickich z drugiej. Obie części obejmują wiele tematów, które mają znaczące miejsce w etyce akademickiej. Niewątpliwie dobro służby publicznej jest istotnym obszarem etyki akademickiej, ponieważ odzwierciedla jej rdzeń, tj. stosunek do pracy; zatem dotyczy etyki pracy akademickiej, ale jest to raczej praktyczny przewodnik, któremu brakuje uzasadnienia teoretycznego, sformułowania wartości usługi świadczonej społeczeństwu i publiczności. Z drugiej strony jego praktyczna forma wynikająca z etyki relacji akademickich nie musi być wystarczająco zdefiniowana, tj. w odniesieniu do relacji ze studentami, kolegami, przełożonymi i podwładnymi. Kodeks postępowania, oprócz innych rzeczy, wywołuje wrażenie, że koncentruje się tylko na etyce relacji akademickich, co jest regulacyjnym podręcznikiem do postępowania w relacjach interpersonalnych, przede wszystkim wobec studentów. Oznacza to, że również w tym przypadku może brakować wystarczającej ramy wartości lub osadzenia wartości etyki relacji akademickich.

Najważniejszym wnioskiem wynikającym z istniejących badań na powyższy temat jest rozumienie etyki akademickiej jako symbiozy etyki pracy akademickiej i etyki relacji akademickich. Etyka pracy akademickiej dotyczy złożonego zestawu wartości wyrażających stosunek do pracy akademickiej, dążenie do dobrego wykonania pracy, tj. tworzenia i dystrybucji wiedzy. Odnosi się ona do wartości humanizmu, godności ludzkiej, moralnego prawa człowieka do życia, jego/jej wzrostu, rozwoju i kultywowania, a także wartości sprawiedliwości, odpowiedzialności, tolerancji i obowiązku¹⁹.

W tym sensie etyka akademicka odgrywa istotną rolę w kontekście etyki pracy akademickiej, uzasadniając potrzebę definiowania bardziej wymaga-

¹⁹ M. Gluchmanová, *Principles of ethics of social consequences and teaching of bioethics* [w:] *Bioethics in Central Europe*, red. V. Gluchman, Prešov 2009, s. 92–100; eadem, *The Teacher as a Moral Agent: Humanity and Human Dignity in the Teaching Profession* [w:] *Morality: Reasoning on Different Approaches*, red. V. Gluchman, Amsterdam–New York 2013, s. 141–160; eadem, *The main principles and values of professional teaching ethics and their application in education*, „Ethics & Bioethics (in Central Europe)” 2021, no. 11(1–2).

jących zadań, dyscypliny, poprawy i samodoskonalenia instytucji akademickiej oraz akademików, ponieważ jest to jedyny sposób na prawdziwy rozwój wszystkich zainteresowanych stron oraz osiągnięcie celu pracy akademickiej i instytucji akademickiej. Z drugiej strony zarządzanie instytucjami akademickimi również musi być wzywane do równego rozwijania etyki relacji akademickich. Tylko w sprawiedliwym środowisku akademickim można oczekiwać spełnienia wymagań dotyczących dobrego wykonania pracy akademickiej, a także zdolności do sprostania wymagającym zadaniom, utrzymania dyscypliny i samodyscypliny, samodoskonalenia się i rozwoju, czy to na poziomie instytucji akademickiej, czy akademika.

Podsumowanie

Podsumowując, można stwierdzić, że etyka pracy akademickiej i etyka relacji akademickich to powiązane ze sobą sfery. Mogą one przyczynić się do realizacji wymagających zadań instytucji akademickiej tylko wtedy, gdy są rozwijane równolegle, tj. jeśli uda się im osiągnąć cele i zamierzenia zarówno w dziedzinie dobra pracy akademickiej, jak i relacji roboczych i interpersonalnych w ramach instytucji akademickiej. Instytucja akademicka nie może odnieść sukcesu, jeśli koncentruje się tylko na jednym z czynników rozwoju, tj. na wydajności pracy akademickiej. Jej wysiłki muszą być skierowane na równomierny rozwój instytucji z punktu widzenia definiowania celów zarówno w etyce pracy akademickiej, jak i w etyce relacji akademickich. To jest jednak tylko założenie sukcesu, które musi spotkać się ze zrozumieniem i wsparciem ze strony akademików.

Powinna to być filozofia, która jest pomocna dla etyki akademickiej w definiowaniu wymagających celów dla dalszego rozwoju instytucji akademickiej i profesji akademickiej, które powinny być przede wszystkim ustalone zgodnie z wymaganiami i oczekiwaniami etyki pracy akademickiej oraz etyki relacji zawodowych w instytucji akademickiej i w profesji akademickiej. Wynika z tego ogólne wyzwanie wielofunkcyjne dla etyki akademickiej, która musi diagnozować i oceniać obecny stan (funkcja deskryptywna), definiować podstawową ideologię, cel funkcjonowania, w tym kluczowe wartości (funkcja aksjologiczna) oraz normy wyrażające strategiczne cele i zamiary (funkcja normatywna). Musi być też zdolna do autorefleksji, wzbogacając swoją wiedzę zgodnie z nowymi odkryciami w zarządzaniu i poszczególnych dziedzinach jej funkcjonowania (funkcja metateoretyczna).

W tym sensie etyka akademicka przechodzi od dyscypliny akademickiej do aktywnej części funkcjonowania instytucji akademickiej i profesji akade-

mickiej, przyczyniając się do dobra wspólnego, czyli publicznego. Rola etyki akademickiej polega na badaniu etyki pracy akademickiej i etyki relacji zawodowych (punkt widzenia analityczny) z jednej strony oraz na kształtowaniu stosunku do pracy akademickiej, wydajności pracy akademików, a także relacji akademickich na wszystkich poziomach instytucji akademickiej i profesji akademickiej (punkt widzenia funkcjonalny) z drugiej strony. W tym kontekście można argumentować, że przeciętność jako porażka zarządzania jest też wynikiem stopnia, w jakim etyka akademicka jest wdrażana w funkcjonowanie instytucji akademickiej i profesji akademickiej.

Stąd widzę najważniejszy wkład filozofii w profesję akademicką w formułowaniu jej etycznej podstawy wartości. Przede wszystkim wyjaśnia filozoficzne podstawy pracy akademickiej i jej związek z dobrem publicznym/wspólnym społeczeństwa, do którego profesja akademików ma się przyczynić. Chodzi również o formułowanie znaczenia pracy akademickiej w kontekście sensu życia akademików, którego integralną częścią jest tworzenie i dystrybucja wiedzy. Podobnie, znaczenie filozofii dla etyki profesji akademickiej polega na formułowaniu adekwatnych wartości etycznych dla relacji zawodowych w pracy akademickiej. Przy opracowywaniu mojego podejścia do filozofii etyki akademickiej opieram się na wartościach etyki konsekwencji społecznych (człowieczeństwo, godność ludzka, prawo moralne, sprawiedliwość, odpowiedzialność, tolerancja, obowiązek).

Bibliografia

- Barnett R., *Recapturing the Universal in the University*, „Educational Philosophy and Theory” 2005, no. 37(6).
- Bergland B., *The incompatibility of neoliberal university structures and interdisciplinary knowledge: A feminist slow scholarship critique*, „Educational Philosophy and Theory” 2018, no. 50(11).
- Brooks A.C., *Gross National Happiness: Why Happiness Matters for America – and How We Can Get More of It*, New York 2008.
- Burnes B., Wend P., Todnem By R., *The changing face of English universities: reinventing collegiality for the twenty-first century*, „Studies in Higher Education” 2014, no. 39(6).
- Cahn S.M., *Saints and Scamps: Ethics in Academia*, Lanham 2011.
- Collini S., *What are Universities for?*, London 2012.
- Collins J., *Good to Great*, London 2001.
- Collins J., Hansen M.T., *Great by Choice*, London 2011.
- Collins J., Porras J.I., *Built to Last*, New York 1994.

- Collyer F.M., *Practices of conformity and resistance in the marketisation of the academy: Bourdieu, professionalism and academic capitalism*, „Critical Studies in Education” 2015, no. 56(3).
- Corlett J.A., *The Good Professor*, „Journal of Academic Ethics” 2005, no. 3(1).
- Corlett J.A., *The Role of Philosophy in Academic Ethics*, „Journal of Academic Ethics” 2014, no. 12(1).
- Davis M., *Wild Professors, Sensitive Students: A Preface to Academic Ethics*, „Social Theory and Practice” 1992, no. 18(2).
- Dubiel-Zielińska P., *Moral dilemmas in professions of public trust and the assumptions of ethics of social consequences*, „Ethics & Bioethics (in Central Europe)” 2016, no. 6(1–2).
- Erickson B., *Nature Times Nurture: How Organizations can optimize their People’s Contributions*, „Journal of Organizational Excellence” 2004, no. 24(1).
- Ezell A., *Accreditation mills*, Washington, D.C. 2007.
- Ezell A., *Counterfeit diplomas and transcripts*, Washington, D.C. 2008.
- Freidson E., *Professionalism: The Third Logic*, Cambridge 2004.
- Freidson E., *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*, Cambridge 2004.
- Gallant T.B., Goodchild L., *Introduction [w:] Creating the Ethical Academy: A Systems Approach to Understanding Misconduct and Empowering Change in Higher Education*, red. T.B. Gallant, New York 2011.
- Ginsberg B., *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and why it Matters*, Oxford 2011.
- Gluchman V., *Ethics of Social Consequences as a Consequentialist Model of Professional Ethics [w:] Ethics of Social Consequences: Philosophical, Applied and Professional Challenges*, red. V. Gluchman, Newcastle upon Tyne 2018.
- Gluchman V., G.E. Moore and theory of moral/right action in ethics of social consequences, „Ethics & Bioethics (in Central Europe)” 2017, no. 7(1–2).
- Gluchmanová M., *Moral Right and Justice in the Teaching Profession [w:] Ethics of Social Consequences: Philosophical, Applied and Professional Challenges* red. V. Gluchman, Newcastle upon Tyne 2018.
- Gluchmanová M., *Principles of ethics of social consequences and teaching of bioethics [w:] Bioethics in Central Europe*, red. V. Gluchman, Prešov 2009.
- Gluchmanová M., *The main principles and values of professional teaching ethics and their application in education*, „Ethics & Bioethics (in Central Europe)” 2021, no. 11(1–2).
- Gluchmanová M., *The Teacher as a Moral Agent: Humanity and Human Dignity in the Teaching Profession [w:] Morality: Reasoning on Different Approaches*, red. V. Gluchman, Amsterdam–New York 2013.
- Gonzales L.D., Martinez E., Ordu C., *Exploring faculty experiences in a striving university through the lens of academic capitalism*, „Studies in Higher Education” 2014, no. 39(7).
- Haidt J., *The Happiness Hypotheses: Putting Ancient Wisdom and Philosophy to the Test of Modern Science*, London 2006.
- Hamilton N.W., *Academic Ethics: Problems and Materials on Professional Conduct and Shared Governance*, Westport, CT 2002.

- Hendrickson K.A., Francis K.A., *Finding professional true to self-authenticity in public university faculty experience*, „Studies in Higher Education” 2018, no. 43(12).
- Jessop B., *On academic capitalism*, „Critical Policy Studies” 2018, no. 12(1).
- Jordan S.R., *Conceptual Clarification and the Task of Improving Research on Academic Ethics*, „Journal of Academic Ethics” 2013, no. 11(6).
- Kalajtzidis J., *Ethics of Social Consequences as a Contemporary Consequentialist Ethical Theory*, „Ethics & Bioethics (in Central Europe)” 2013, no. 3(3–4).
- Kalajtzidis J., *Responsibility and Justice: Secondary Values in Ethics of Social Consequences* [w:] *Ethics of Social Consequences: Philosophical, Applied and Professional Challenges*, red. V. Gluchman, Newcastle upon Tyne 2018.
- Laff M., *Employee Loyalty Changed*, „T+D” 2006, no. 60(5).
- Larson M.S., *The Rise of Professionalism: Monopolies of Competence and Shalter Markets*, New Brunswick–London 2013.
- Lockwood N.R., *Leveraging Employee Engagement for Competitive Advantage: HR’s Strategic Role*, „HR Magazine” 2007, no. 52(3).
- Macfarlane B., Zhang J., Pun A., *Academic integrity: A review of the literature*, „Studies in Higher Education” 2014, no. 39(2).
- Misseri L.E., *Consequentialism, humankind and dignity*, „Ethics & Bioethics (in Central Europe)” 2015, no. 5(3–4).
- Nijhof A., Wilderom C., Oost M., *Professional and institutional morality: Building ethics programmes on the dual loyalty of academic professionals*, „Ethics and Education” 2012, no. 7(1).
- Nussbaum M.C., *Not for Profit: Why Democracy needs the Humanities*, Princeton–Oxford 2010.
- Richman A., *Everyone Wants an Engaged Workforce: How can you to create it?*, „Workspan” 2006, no. 49(1).
- Sethy S.S., *Academic Ethics: Teaching Profession and Teacher Professionalism in Higher Education Settings*, „Journal of Academic Ethics” 2018, no. 16(4).
- Simut C.C., *Staying young today*, „Ethics & Bioethics (in Central Europe)” 2016, no. 6(1–2).
- Slaughter S., Leslie L.L., *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore–London 1999.
- Slaughter S., Rhoades G., *Academic capitalism and the new economy*, Baltimore 2004.
- Švaňa L., *On two modern hybrid forms of consequentialism*, „Ethics & Bioethics (in Central Europe)” 2016, no. 6(3–4).
- Woodruffe Ch., *They’ve a good job! What more could they want?*, „Management Services” 2005, no. 49(3).

Nauczyciel na miarę współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych

Nauczanie i wychowanie młodego pokolenia wymaga jasnego określenia celu, podmiotu, przedmiotu, ale także rzeczywistego kontekstu życiowego dzieci i młodzieży. Współcześnie ostro ujawniają się dylematy wielu rodziców, opiekunów, nauczycieli i wychowawców: Do czego i w jaki sposób wychowywać dzisiejsze pokolenie? W jaki sposób mądrze i odpowiedzialnie przygotować je do udziału w życiu społecznym, zawodowym, kulturalnym i religijnym, aby wesprzeć je w odkryciu prawdy o samych sobie, innych oraz rzeczywistości ponowoczesności? Trudność w podjęciu adekwatnych decyzji wychowawczych pogłębia fakt, iż obecnie zderzają się ze sobą dwie formy świadomości człowieka¹. Z jednej strony są to dylematy tożsamościowe między przynależnością do swojego kręgu etnicznego, kulturowego i religijnego, do obyczajowości lokalnej i wyznawanych wartości, a presją globalnej cywilizacji oraz narzucanych subkultur ponowoczesności i jej nowych stylów życia o odmiennych zasadach, wartościach, pseudowartościach i antywartościach. Przy czym w dużym stopniu uznawane dotychczas uniwersalne wartości są spychane na margines życia społeczno-kulturowego. Występuje zjawisko zaburzenia ciągłości w uwewnętrznianiu doświadczenia w całość egzystencjalną i świadomościowo-kulturową. Prowadzi to do rozwarstwienia poczucia integralności osobowej w dwóch niejako przeciwstawnych środowiskach: rodzimym oraz zewnętrznym. Antynomia ta nabiera coraz bardziej destrukcyjnej siły, mającej ogromny wpływ na młode pokolenie². Czy i w jakim zakresie współcześni nauczyciele zdają sobie sprawę z aktualnych

¹ Por. E. Osewska, *Rodzina i szkoła wobec wyzwań szkoła w Polsce wobec współczesnych wyzwań wychowawczych*, Kraków 2020, s. 16–18.

² Por. K. Szmyd, *Regionalizm i ponowoczesność – w stronę wychowania antropologicznego i edukacji kulturotwórczej*, <https://repozytorium.ur.edu.pl/bitstream/handle/item/1937/3%20szmyd-regionalizm%20i%20ponowoczesno%c5%9b%c4%87.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (27.04.2025).

wyzwań wychowawczych? Czy potrafią wskazywać uczniowi zdominowanemu mentalnością ponowoczesności jasną hierarchię wartości? Czy i w jakim zakresie umieją rozpoznawać zagrożenia wynikające z aktualnego kontekstu społeczno-kulturowego? W niniejszym artykule podjęto próbę poszukiwania odpowiedzi na pytania związane z rolą współczesnego nauczyciela w procesie wsparcia ucznia w formowaniu dojrzałości osobowej w sytuacji narastających wyzwań ponowoczesności.

Kontekst współczesnego nauczania i wychowania

Człowiek, który zawsze pozostawał istotą poszukującą prawdy związanej z wyjaśnianiem tajemnic życia, w XXI w. jest często sprowadzany do osobnika kierującego się głównie swoimi potrzebami, instynktami i przyjemnościami, co niesie konsekwencje w sferze społeczno-moralnej. Trzeba pamiętać, że z perspektywy antropologicznej człowiek nie tylko „pożąda” prawdy, ale jest w sumieniu „rządzony” siłą prawdy. Poznana i uznana prawda zobowiązuje człowieka do wewnętrznego sądu³, dlatego ponowoczesne odrzucenie prawdy prowadzi także do odrzucenia moralności. Kwestię tę przedstawiał papież Jan Paweł II, który w encyklice *Veritatis splendor*, podkreślając związek prawdy, dobra i wolności w życiu każdego człowieka, przypomina, że oderwanie tych wartości od siebie w życiu człowieka doprowadzi do zniszczenia jego tożsamości.

Świadomość tej podstawowej relacji: Prawda – Dobro – Wolność zanikła na znacznym obszarze współczesnej kultury, dlatego dopomożenie człowiekowi w odnalezieniu tej świadomości stanowi dzisiaj jeden z wymogów misji Kościoła, pełnionej dla zbawienia świata. „Cóż to jest prawda?” – to pytanie Piłata także dziś nurtuje pełnego niepewności człowieka, który często nie wie, kim jest, skąd pochodzi, dokąd zmierza. Dlatego nierzadko jesteśmy świadkami zastraszających przykładów postępującej autodestrukcji osoby ludzkiej. Niektóre panujące opinie stwarzają wrażenie, że nie ma już takiej wartości moralnej, którą należy uznawać za niezniszczalną i absolutną... Podaje się w wątpliwość zbawczą moc prawdy, pozostawiając samej wolności, oderwanej od wszelkich obiektywnych uwarunkowań, zadanie samodzielnego decydowania o tym, co dobre, a co złe...⁴

Wypada zatem przywołując myśl Jana Pawła II, uznać, że mimo iż współczesna kultura podkreśla znaczenie wolności, to czyni to jedynie pozornie,

³ Por. W. Chudy, *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Warszawa 2003, s. 315.

⁴ *Veritatis splendor* 84–85.

skupiając się raczej na samowoli, gdyż równocześnie podważa wolność, odrywając ją od dobra i prawdy.

Pluralizm zwyczajów, idei, założeń, norm, zasad prowadzi do negacji istnienia uniwersalnych ludzkich wartości⁵. W konsekwencji oderwanie wolności od prawdy sprawia, że wolność wynaturza się i zamienia w swoje wypaczenie⁶. Zniszczenie klasycznej hierarchii wartości oraz wolności prowadzi do akcentowania różnorodnych form indywidualizmu, takich jak: samowola, niezależność, swoboda, samostanowienie, kreacja samego siebie, egocentryzm, egoizm, absolutny subiektywizm, samouwielbienie, narcyzm, wybiórczość sumienia. Umacniający się obecnie w cywilizacji łacińskiej indywidualizm niszczy relacje osoby ze społeczeństwem. Na płaszczyźnie subiektywnej prowadzi on także do zwiększenia opcji i wyborów w odniesieniu do ludzkiego życia jednostki oraz ciągłego wybierania, zmieniania, kształtowania indywidualnych planów, działań, postaw. Proces ten w dużym stopniu wpływa również na fundamentalne stosunki wychowawcze, ponieważ powoduje, że nadmierne oczekiwania wychowanka, a właściwie ciągle roszczenia jednostki, rozbijają relacje wychowawcze, w praktyce utrudniając prawidłowe podejmowanie procesu wychowania⁷.

Odrzucenie prawdy, zawłaszczanie w sensie jej uniwersalnej koncepcji, jest częścią charakterystycznego dla XXI w. myślenia o „końcu” historii i odejściu wielkich narracji. Wyolbrzymiona do monstualnych granic emocjonalność, odmiennosc, oryginalność, odrębność, zmienność, niejednoznaczność, indywidualizm, a w konsekwencji niemożność poddania jakichkolwiek opinii, refleksji lub założeń krytycznej ocenie naukowej wpisują się w istotę ponowoczesności⁸. Nieustanna dekonstrukcja usuwa wszelkie klasyczne systemy myślowe⁹. Według przedstawicieli ponowoczesności niezbędne jest otwarcie się na wszelkie interpretacje, narracje, a zwłaszcza inne poglądy, przekonania, refleksje płynące od zróżnicowanych mniejszości¹⁰. Przyjęcie tych założeń prowadzi nie tylko do tolerowania oraz uprawomocniania inności, lecz również do ukazywania, eksponowania, promowania i wprowadzania wszelkiej

⁵ Por. *ibidem*, 33.

⁶ Por. *ibidem*, 1.

⁷ Por. *Centesimus annus* 36; J. Mariański, *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*, Lublin 2001, s. 79–85, 96, 331–374.

⁸ Por. J. Jagieła, *Młodzież i psychoterapia w perspektywie postmodernizmu* [w:] *Młodzież wobec ponowoczesności*, red. M. Duda, Kraków 2009, s. 87.

⁹ Por. H. Kiereś, *Dekonstrukcjonizm* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. II, Lublin 2001, s. 465.

¹⁰ Por. M.J. Szymański, *Konstruowanie tożsamości w warunkach zmiany społecznej* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Warszawa 2016, s. 15.

zmiany określanej mianem oryginalności. Im bardziej dana rzeczywistość jest oderwana od klasycznego spojrzenia, tym bardziej staje się pożądana¹¹. W konsekwencji brak możliwości wskazania na jedną jedyną akceptowaną przez wszystkich prawdę prowadzi do usunięcia jakiegokolwiek uniwersalnie uzasadnianej hierarchii wartości, moralności i religijności. Wielość i różnorodność założeń, idei, przemyśleń powoduje chaos nieomal w każdej dziedzinie ludzkiego życia, zaś indywidualność człowieka staje się pożądaną formą reagowania, działania, zachowania i nadawania sensu ludzkiemu życiu. W ponowoczesności absolutyzowanie subiektywizmu i indywidualizmu jest uznawane za uniwersalną zasadę funkcjonowania człowieka.

Powszechnie promowany indywidualistyczny nurt życia człowieka może z jednej strony mobilizować jednostki do zaangażowania, kreatywności, oryginalności, pobudzając ich dynamizm¹², jednak z drugiej sprzyja powstawaniu i umacnianiu się kultury separacji i samotności¹³. Bowiem mimo że w naturze ludzkiej tkwi naturalne ukierunkowanie ku drugiej osobie lub wielu osobom, to w postnowoczesnym społeczeństwie człowiek staje się coraz bardziej osamotniony, wyizolowany, oderwany, odłączony od innych¹⁴. Dotyczy to też współczesnego ucznia i nauczyciela. Niejednokrotnie nauczyciel włączający się w społeczność nauczycielską danej szkoły nie znajduje w niej wsparcia, lecz jedynie uważną obserwację i oczekiwanie na spotkanie, o którym będzie można opowiedzieć innym. W konsekwencji w środowisku szkolnym ujawniają się dwie, na pozór diametralnie sprzeczne, tendencje. Z jednej strony pojedyncze osoby dają sobie prawo do całkowitej autonomii moralnego wyboru i żądają od prawa oświatowego, kuratorium, ministerstwa i innych organów centralnych państwa, aby poprzez regulacje prawne nie stawało po stronie jakiegokolwiek określonej koncepcji ideologicznej, etycznej, religijnej i zabezpieczało każdemu nauczycielowi przestrzeń wolności. Z kolei z drugiej strony uznaje się, że respektowanie wolności wyboru każdego człowieka wymaga, aby każdy, kto sprawuje jakiegokolwiek funkcje publiczne i zawodowe, nie odwoływał się do swoich przekonań, idei, wartości, koncepcji czy sumienia, lecz dbał o spełnianie praw i żądań obywateli gwarantowanych przez

¹¹ Por. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamości i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 62–63.

¹² Por. M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004, s. 337.

¹³ Por. M. Miczyńska-Kowalska, *Kultura konsumpcyjna cechą społeczeństwa ponowoczesnego. Zacieranie granic między kulturą niską a wysoką*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2013, t. 56, nr 1, s. 202.

¹⁴ Por. Z. Sareło, *Postmodernistyczny styl myślenia i życia* [w:] *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań 1995, s. 21–22.

ustawy prawne, przyjmując jako kryterium moralne w wypełnianiu swoich funkcji wszystko, co zostało określone w tych regulacjach. W ten sposób nauczyciel lub wychowawca rezygnuje z kierowania się normami moralnymi, a przenosi odpowiedzialność na prawo oświatowe¹⁵, zaś same kodeksy etyki zawodowej nie są już tworzone przez etyków i moralistów, lecz prawników zabiegających o zachowanie ustanawianego i zmieniającego się prawa, zależnego od aktualnych założeń ideologicznych.

Jednocześnie silnie uwidacznia się zjawisko anomii moralnej¹⁶, które można ujmować zarówno w kategoriach subiektywnych stanów i działań człowieka, jak i obiektywnych stanów społeczeństwa. Zaburzenie kultury normatywnej prowadzi do dezorientacji nie tylko uczniów, ale także samych nauczycieli, chociaż im młodsze pokolenie, tym symptomy anomii moralnej są mocniej rozpoznawalne. Zazwyczaj najpierw dokonuje się odrzucenie jakiegoś dobra, którego osiągnięcie wymaga ofiarności, poświęcenia, trudu, wyrzeczeń, dłuższej pracy, systematyczności, cierpliwości lub po prostu zmierzania się ze swoimi słabościami. Później ma zazwyczaj miejsce odrzucenie idei, wartości, norm, które chronią prawdę i dobro w poszukiwaniu łatwo osiągalnego szczęścia¹⁷. Odrzucane są zwłaszcza cnoty wymagające wyrzeczenia, np. umartwianie ciała, pokora, milczenie, samotność, ofiarowanie czasu innym, bezinteresowność. Bardziej cenione są bardziej indywidualistyczne cnoty niż cnoty społeczne. Zanikają stopniowo wartości, które były bardzo cenione w poprzednich pokoleniach ze względu na ich znaczenie w relacjach społecznych, takie jak: idee, patriotyzm, honor, tradycja, niepodległość, sumienie. W klasycznym ujęciu zakładano, że wartości w zależności od miejsca, jakie zajmują w ich hierarchii, posiadają szczególną atrakcyjność, domagają się ich realizacji, nieomal „wołają” o reakcję podmiotu, o właściwe ustosunkowanie się do nich¹⁸.

W społeczeństwie ponowoczesnym wezwanie skierowane do człowieka o przyjęcie i uwewnętrznienie wartości jest zagłuszane krzykiem mediów i reklamy promującej stałą konsumpcję i rozrywkę. Można stwierdzić, że w XXI w. dominuje orientacja czysto handlowa, która nie tylko promuje sukces finansowy, ale określa wartość osoby zgodnie z jej statusem materialnym, bowiem w ujęciu kultury konsumpcjonizmu człowiek jest wart tyle, ile posiada, jaką ma pozycję zawodową, społeczną, ile władzy prezentuje. To za-

¹⁵ Por. *Veritatis splendor* 69.

¹⁶ Por. J. Mariański, *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Studium socjologiczne*, Toruń 2017, s. 193; R. Boguszewski, *Religijność i moralność w społeczeństwie polskim: zależność czy autonomia? Studium socjologiczne*, Toruń 2013, s. 3–10.

¹⁷ Por. M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002.

¹⁸ Por. A. Szostek, *Wokół godności, prawdy i miłości*, Lublin 1998, s. 101.

łożenie jest przenoszone na relacje międzyludzkie, układy koleżeńskie oraz niekiedy na relacje między nauczycielem a uczniem. Uczeń pochodzący z bogatej, uznanej społecznie rodziny jest często od razu uznawany za lepszego, mądrzejszego, pełniej przygotowanego do edukacji szkolnej.

Na fundamencie konsumpcyjnego stylu życia współczesnych młodych ludzi rozwija się tzw. kultura popularna, niekiedy nazywana „kulturą powierzchowną” lub „naskórkową”¹⁹. Polski medioznawca Witold Kawecki wskazuje, iż kultura to „zintegrowana aktywność człowieka zawierająca zarówno zachowania oparte na wspólnych dla danej zbiorowości wzorach i wartościach, jak i wytwory takich zachowań, czyli konkretne dzieła kulturowe, dokonujące się poprzez komunikację (interakcję) społeczną”²⁰. W zgodzie z tą definicją można wskazać trzy ważne elementy: posiada charakter społeczny, pozostaje systemem wartości oraz jest komunikacją dokonującą się zarówno w ramach własnej grupy, ale i z innymi grupami kulturowymi²¹. Kultura pozostaje zatem ściśle związana z osobą, wspólnotą, społeczeństwem, które ją tworzy, odwołując się do uznanej hierarchii wartości. Dzięki niej umacniają się relacje międzyludzkie, wspólne myślenie oraz współpraca. Staje się wyrazem danej wspólnoty, np. wspólnoty szkolnej.

Niestety obecnie kultura popularna jest nie tylko mocno wdrażana dzieciom i młodym ludziom jako konsumentom poprzez zabawki, gry, filmy, gry oraz pisma niosące ze sobą wskazanie, co jest aktualne, ale wyraźnie promuje zachowania antypedagogiczne, podważa autorytety i zachęca do samowoli zgodnie z zachowaniem wszechobecnej zasady: „prosto, miło, przyjemnie”. W ten sposób staje się coraz bardziej spłaszczona, spłycona²² oraz dostosowana do upodobań młodych odbiorców w celu zapewnienia im przyjemności²³. Tendencje przekazywane przez media, zwłaszcza przez media społecznościowe, takie jak: Facebook, Twitter (Platforma X), LinkedIn, Instagram, są przenoszone do środowiska szkolnego i stanowią wzmocnienie kultury „naskórkowej”.

O ile kultura wysoka wymaga wiedzy, mądrości, poszukiwań oraz cierpliwej i długotrwałej pracy w celu zrozumienia istoty kodów kulturowych,

¹⁹ Por. E. Osewska, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim: wczoraj, dziś, jutro* [w:] *Żywe dziedzictwo soboru: Komentarze do tekstów Vaticanum II*, red. R. Woźniak, P. Roszak, Kraków 2023, s. 555–580.

²⁰ W. Kawecki, *Kultura popularna a wychowanie do kultury wysokiej* [w:] *Wychowanie a wyzwania ponowoczesności*, red. E. Osewska, Warszawa 2011, s. 23–32.

²¹ Por. *Wychowanie a kultura*, red. A. Solak, Tarnów 2000; W. Kawecki, *Kultura popularna...*, s. 23–32.

²² Por. A. Radziewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004, s. 111–125.

²³ Por. A. Błasiak, *Młodzież wobec aksjologicznych dylematów współczesności* [w:] *Młodzież wobec ponowoczesności*, red. M. Duda, Kraków 2009, s. 35–36.

o tyle kultura popularna nie niesie ze sobą żadnych wymogów. Dzięki rozwojowi społeczno-ekonomicznemu i technologiom usprawniającym pracę człowiek zyskał więcej wolnego czasu, co powinno mu ułatwiać korzystanie z dóbr kultury wysokiej (teatru, wystaw sztuki, opery, operetki, baletu, muzeum, kina itp.). Niestety wraz z dostępem do kultury wysokiej, głównie za sprawą mediów, powstał dyktat połączonej promocji kultury popularnej oraz marketingu realizujący każdą tzw. produkcję „kulturalną”, byleby dotarła do odbiorcy²⁴.

Co zaskakujące, ale bardzo charakterystyczne dla współczesnej kultury i sztuki, to odrzucenie klasycznego kanonu piękna i wprowadzanie kultu brzydoty, które zostało posunięte tak dalece, iż następuje zagubienie lub osłabienie piękna w jego różnorodnych formach. Dominują wytwory kultury pozbawione treści, bezładne, chaotyczne, prowokujące odbiorcę²⁵. Wiele z wytworów kultury popularnej działa podobnie jak „narkotyk kulturowy”, skłaniając do ciągłego powrotu i stosowania. Im bardziej wulgarne, szokujące, odrażające, tym bardziej pożądane, gdyż wywołują większe zdumienie. Nie może zatem dziwić, że uczniowie przenoszą ów relatywizm kulturowy do szkoły i coraz częściej domagają się tolerowania zachowań dotychczas związanych np. z subkulturą środowisk dysfunkcyjnych i patologicznych, np. przeniesione z kultury więziennej dekorowanie ciała tatuażami. Przeciwno tym wyrazom subkultury występują jeszcze nauczyciele zakorzenieni w antropologii filozoficznej i pedagogice personalistycznej, przypominając, że wartości to nie kwestia subiektywnego odbioru człowieka, ale istnienia wartości uniwersalnych.

Nauczyciel czy wychowawca?

We współczesnej ponowoczesnej rzeczywistości dość często ogranicza się rolę nauczyciela do działań dydaktycznych, zwłaszcza przygotowania ucznia do dobrego zdania egzaminów. Z kolei nauczyciel w opinii rodziców ma być osobą umiejącą wywierać pozytywne wrażenie na innych ludziach, cieszącą się ich uznaniem. Dość często idealnemu nauczycielowi przypisuje się określone cechy, takie jak: skuteczność, pracowitość, odpowiedzialność, obowiązkowość. Jednak nawet same mądre działania dydaktyczne wymagają od nauczyciela nawiązywanie dobrych relacji ze swoimi uczniami. Nauczyciel zawsze stanowi wzór dla swoich uczniów nie tylko z powodu posiadanej

²⁴ Por. A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 2006, s. 94, 107–109.

²⁵ Por. E. Osewska, *Rodzina i szkoła...*, s. 41–51.

wiedzy (obecnie AI może ją wyszukać znacznie szybciej), umiejętności, jakie posiada, ale przede wszystkim z racji tego, kim jest jako człowiek, jakimi wartościami się kieruje zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym.

Dobre funkcjonowanie młodego człowieka w gwałtownie zmieniającym się otoczeniu wymaga odniesienia się do kogoś mądrego, doświadczonego, posiadającego nie tylko określoną wiedzę przedmiotową, ale i kierującego się systemem wartości. W swojej homilii skierowanej do nauczycieli, wygłoszonej w Łowiczu, papież Jan Paweł II mówił:

Podjęliście się wielkiego zadania przekazywania wiedzy. Stoicie przed trudnym i poważnym wyzwaniem. Młodzi was potrzebują. Oni szukają wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia. Trzeba, abyście byli dla nich przyjaciółmi, wiernymi towarzyszami i sprzymierzeńcami w młodzieńczej walce. Pomagajcie im budować fundamenty pod ich przyszłe życie. Potrzeba szczególnej wrażliwości ze strony wszystkich, którzy pracują w szkole, aby stworzyć w niej klimat przyjaznego i otwartego dialogu. We wszystkich szkołach niech panuje duch koleżeństwa i wzajemnego szacunku...²⁶

Odwołując się do słów Wielkiego Polaka, nie można rozpatrywać edukacji tylko jako procesu sprzyjającego rozwojowi wiedzy uczniów, ale trzeba udzielić im wsparcia, aby stali się zdolni do rozwijania siebie poprzez podejmowanie różnorodnych zadań zarówno indywidualnie, jak i w grupie, by stopniowo stawali się dojrzałymi osobami. Rozpoznanie współczesnego kontekstu życia człowieka powinno szczególnie mobilizować nauczycieli, by wspierali swoich uczniów i stale towarzyszyli im w procesie osiągnięcia dojrzałości osobowej, co wiąże się z koniecznością podjęcia na nowo wyzwań związanych z pytaniami o znaczenie nauczyciela. Nie ulega wątpliwości, że w szkole działalność nauczyciela naznaczona uczciwością, miłością, otwartością, odpowiedzialnością oraz troską o ucznia stanowi fundament misji nauczyciela.

Każdy młody człowiek rozwija się i formuje swoją dojrzałość osobową nie tylko przez zdobywanie wiedzy o samym sobie, ale również jako osoba pozostająca w relacjach z innymi przez kontakt, komunikację i relację z drugim człowiekiem. Dynamizm osoby ludzkiej, przypominający jego potrzebę relacji do innych osób, równocześnie wskazuje na prawdę istotną z perspektywy nauczyciela, że w relacji z drugim człowiekiem osoba ludzka nie może

²⁶ Jan Paweł II, *Homilia Ojca Świętego Jana Pawła II podczas Mszy św. w Łowiczu w trakcie podróży apostołskiej do Polski 5–17.06.1999*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/homilie/lowicz_14061999 (22.05.2025).

być tylko jak przyjmujący, lecz potrzebuje udzielania siebie drugiemu w darze. Proces wychowania człowieka zakłada jego udział w relacjach wychowawczych, w których z jednej strony otrzymuje wsparcie i pomoc od innych, z drugiej zaś daje samego siebie²⁷.

W tej sytuacji nauczyciel nie może być tylko przekąźnikiem wiedzy, ale musi być wychowawcą prowadzącym swojego wychowanka do pełni człowieczeństwa. Przy czym warto pamiętać, że niezbędna jest dojrzałość osobowa nauczyciela, który staje się dla swojego wychowanka wzorem osobowym – przykładem, osobą charakteryzującą się cechami dojrzałej osobowości²⁸. W tym odniesieniu mocno ujawnia się potrzeba dojrzałych osobowo nauczycieli, którzy najlepiej działając wspólnie, przyczynią się do formacji dojrzałości młodego człowieka. Ważne, by nauczyciele nie ulegali zarówno na etapie przygotowania do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela, jak i w trakcie doskonalenia zawodowego koncepcjom poprawności politycznej i wszelkim ideologicznym naciskom, ale czerpali z osiągnięć pedagogiki personalistycznej.

Uznając, że wychowanie jest całokształtem procesów i sposobów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję, urzeczywistniać swoje człowieczeństwo, można przyjąć, że nauczyciel jest osobą wspomagającą wychowanka w drodze osiągnięcia pełni człowieczeństwa. Z tego powodu tak ważne jest powiązanie roli wychowawcy ze wskazaniem na hierarchię wartości. Cele wychowania wywodzą się z wybranych, świadomie ustalonych i przyjętych dla wychowania wartości i norm. Odpowiadają one na pytania: dokąd? dlaczego? w jakim celu? Wyraźnie różnią się one od celów nauczania/uczenia się. Można wskazać na cele wychowawcze jako cele instytucjonalne będące świadomie zamieszczanymi i określanymi celami przyjętymi przez organizację, społeczność, instytucje.

Wezwanie do przypominania prawdy o człowieku

Współcześnie w Polsce w ponowoczesnej rzeczywistości ogromnego pluralizmu kulturowo-społecznego i religijnego, konsumpcjonizmu oraz chaosu moralnego często zapomina się o podstawowych prawdach o człowieku. O ile po II wojnie światowej w Polsce dominowało socjalistyczne spojrzenie na

²⁷ Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999, s. 398–408.

²⁸ Por. M. Ryś, *Znaczenie rodziny i jej rola w budowaniu cywilizacji miłości* [w:] *Główne potrzeby polskiej rodziny*, red. G. Ożarek, M. Guzewicz, Warszawa 2018, s. 69–77.

człowieka, ukazując go jedynie jako element kolektywu, o tyle okres transformacji ekonomicznej, politycznej i społecznej niósł nadzieję na przejście nie tylko od gospodarki upaństwowionej do rynkowej, ale także na odejście od kulturowego monolitu komunistycznego do pluralizmu kulturowego. Z tego powodu u początków transformacji większość Polaków była przekonana, iż w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej dokona się odrodzenie kultury, religii oraz edukacji. Dlatego pierwsze lata przemian charakteryzowały się m.in. szybkim rozwojem szkolnictwa katolickiego i powrotem do fundamentalnych wartości uznawanych przez chrześcijaństwo. Niestety bardzo szybko okazało się, iż związki z socjalistyczną przeszłością są bardzo mocno zakorzenione w polskim społeczeństwie, szczególnie w jego postrzeganiu rzeczywistości, samoświadomości, nawykach, postawach²⁹.

Jedną z ważnych zmian w rzeczywistości szkoły po 1989 r. było przyjęcie nowych programów nauczania i wychowania, co uznawano za przełamanie występującej w okresie socjalizmu dychotomii w wychowaniu dzieci i młodzieży. Niestety podejmowane przez zmieniające się rządy reformy systemu edukacji korygowały głównie „fasadę szkoły”, zaś jej fundamenty były nadal mocno naruszone przez socjalizm, szczególnie w wymiarze wychowawczym³⁰. Trwające od wielu lat i pochodzące z różnych źródeł narzekanie na polski system edukacji przypomina, że mimo częstego wprowadzania nowych rozwiązań (może w tym też tkwi duża słabość) od lat niewiele się w polskiej szkole zmienia. W dalszym ciągu występują w niej na każdym poziomie edukacyjnym: encyklopedyzm, przygotowywanie do testów, odtwarzanie nierówności o różnym charakterze, zapóźnienia informacyjno-technologiczne, marginalizacja wielu ważnych egzystencjalnie dla uczniów kwestii, negatywna selekcja do zawodu nauczyciela, centralizm edukacyjny, dominacja dydaktyki nad wychowaniem, brak integralnego wychowania, bardzo mała aktywność rodziców, pogoń nauczycieli za „nowinkami edukacyjnymi”, brak całościowego spojrzenia na szkołę i ucznia, podleganie wpływom ideologicznym oraz inne dysfunkcje. Nowe, zróżnicowane trudności łączą się ze starymi zagrożeniami, co prowadzi do niezwykle skomplikowanych problemów przypominających węzeł gordyjski, zaś fasadowe reformy oświaty nie przynoszą oczekiwanych rezultatów³¹.

²⁹ Por. M. Grabowska, T. Szawiel, *Budowanie demokracji. Podziały społeczne, partie polityczne i społeczeństwo obywatelskie w postkomunistycznej Polsce*, Warszawa 2003, s. 144–145.

³⁰ Por. J. Bagrowicz, *Środowiska wychowania religijnego [w:] Wychowanie religijne u progu tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Opole 2001, s. 156; *Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom*, red. R. Chałupniak, T. Michalewski, E. Smak, Opole 2014.

³¹ Por. E. Osewska, *Rodzina i szkoła...*, s. 101–103.

Zapomniano, że wraz z osłabieniem koncepcji szkoły jako wspólnoty osób, w której istnieją relacje mistrz–uczeń, dokonuje się zagubienie prawdy o tym, kim jest człowiek, zaś na jej miejsce wprowadzane są różnorodne koncepcje redukujące człowieka do wybranej sfery (powrót do socjalizmu) lub ubóstwiającej go. Jednak aby uczeń, mógł uczestniczyć w procesie wychowania, szkoła musi z jednej strony jasno określić i realizować cele wychowawcze, zaś z drugiej odpowiedzialnie wprowadzać ucznia do jego roli w środowisku szkolnym, i to nie tylko jako ucznia, ale i wychowanka, rówieśnika, członka wspólnoty szkolnej³², przypominając mu prawdę o człowieku. Niestety polska szkoła często zamiast wychowywać, tworzy kodeksy ucznia, które podają jego prawa, przywileje i możliwości, zapominając o jego obowiązkach. Dlatego podejmuje raczej uproszczoną socjalizację niż wychowanie i zamiast sprzyjać pełnemu rozwijaniu osobowości ucznia, dostosowuje go do życia w społeczeństwie³³.

Ujawniające się obecnie pluralizmy w postrzeganiu człowieka utrudniają nauczycielom powrót do prawidłowej antropologii, np. nowe nurty ekologii dbają bardziej o prawa zwierząt niż samego człowieka. W tej sytuacji nauczyciel, który odpowiada na wyzwania XXI w., musi wrócić do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: Kim jest człowiek? W chaosie koncepcji o człowieku niezbędna staje się

sama prawda o bycie, jakim jest człowiek. Granica oraz relacja między przyrodą, techniką i moralnością to problemy, które zdecydowanie odwołują się do odpowiedzialności osobistej i zbiorowej na płaszczyźnie postaw, jakie należy przyjąć w odniesieniu do tego, kim jest człowiek, co może uczynić i kim powinien być. Drugim wyzwaniem jest rozumienie i praktyczne podejście do pluralizmu oraz różnic na wszystkich poziomach: myślenia, moralnych wyborów, kultury, przynależności religijnej, filozofii ludzkiego i społecznego rozwoju. Trzecie wyzwanie stanowi globalizacja, która ma znaczenie szersze i głębsze niż tylko czysto ekonomiczne, ponieważ w historii otworzyła się nowa epoka, co wiąże się ściśle z losami ludzkości³⁴.

Nauczyciel na miarę wyzwań ponowoczesności musi powrócić do klasycznej antropologii i nieustannie przypominać, że

³² Por. P. Pindera, *Wpływ rodziny i szkoły na postawy społeczno-moralne uczniów szkoły podstawowej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 3–4, s. 158–170.

³³ Por. P. Tomasiak, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, Warszawa 2004, s. 53–88.

³⁴ Papieska Rada Iusticia et Pax, *Kompendium Nauki Społecznej Kościoła* 16, https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_pl.html (22.05.2025).

osoba ludzka, sama w sobie i przez swoje powołanie, wykracza poza horyzont całego stworzenia, społeczeństwa i historii: jej ostatecznym przeznaczeniem jest sam Bóg, który objawił się ludziom, „aby zaprosić i przyjąć ich do wspólnoty z sobą. Człowiek nie może oddać się czemuś, co stanowi projekcję rzeczywistości czysto ludzkiej, abstrakcyjnemu ideałowi lub fałszywej utopii. Będąc sobą, może uczynić z siebie dar dla innej osoby czy innych osób, a w końcu dla Boga, bo Bóg jest sprawcą jego istnienia i tylko On może w pełni ten dar przyjąć”³⁵.

W postnowoczesnej rzeczywistości przedstawiania błędnych koncepcji człowieka mądry nauczyciel nie może zrezygnować z poszukiwania realistycznej i integralnej koncepcji człowieka. Cenne staje się sięgnięcie do założeń antropologii chrześcijańskiej wypracowanej przez Karola Wojtyłę, który przypominał, że „osoba ludzka jest takim dobrem, które nie może być traktowane jako przedmiot użycia, a właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi tylko miłość”³⁶.

Nauczyciel rozumiejący aktualne wyzwania wychowawcze musi nieustannie przypominać swoim uczniom, że

osoba ludzka nie może i nie powinna być narzędziem struktur społecznych, ekonomicznych i politycznych, ponieważ każdy człowiek jest wolny w dążeniu do swojego ostatecznego celu. Z drugiej strony każda rzeczywistość kulturowa, społeczna, ekonomiczna i polityczna, w której historycznie wyraża się instynkt społeczny osoby i jej przemieniająca świat działalność, powinna być zawsze ceniona, również w wymiarze jej względności i tymczasowości... Chodzi o względność eschatologiczną, co oznacza, że człowiek i świat zmierzają do końca, którym jest wypełnienie ich przeznaczenia w Bogu; a także o względność teologiczną, ponieważ dar Boży, za którego sprawą wypełni się ostateczne przeznaczenie ludzkości i stworzenia, nieskończenie przewyższa możliwości i oczekiwania człowieka. Wszelka totalitarna wizja społeczeństwa i państwa oraz wszelka ideologia ograniczająca się do czysto ziemskiego postępu sprzeciwiają się pełnej prawdzie o człowieku i zamysłowi Bożemu wobec historii³⁷.

Wychowanie, nawet jeśli nie to wyrażone bezpośrednio w danym kierunku, nurcie czy tendencji pedagogicznej, staje zawsze wobec rzeczywistości przyjęcia konkretnej koncepcji człowieka. Od jej prawidłowego wyboru będzie w dużym stopniu zależała koncepcja wychowania i przyjmowany później ideał i cel wychowawczy. Dlatego w procesie wychowania podejmowanym przez szkołę bardzo ważne staje się odwołanie do realnej koncepcji człowieka³⁸.

³⁵ *Ibidem*, 47.

³⁶ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1982, s. 48.

³⁷ Papieska Rada Iusticia et Pax, *Kompendium Nauki Społecznej Kościoła* 47.

³⁸ Por. E. Osewska, *Rodzina i szkoła...*, s. 127–151.

Autorytet nauczyciela we współczesnym świecie

W obecnej sytuacji społeczno-kulturowej ostro ujawniają się dylematy tożsamościowe dzieci i młodzieży, ale również rodziców, opiekunów, nauczycieli, wychowawców: do czego i w jaki sposób wychowywać dzisiejsze pokolenie, by przygotować je do udziału w życiu osobistym, zawodowym, społecznym, kulturalnym i religijnym, by umożliwić mu odnalezienie się w niezwykle złożonej rzeczywistości „płynnej nowoczesności”. Trudność w podjęciu odpowiednich decyzji dydaktycznych i wychowawczych pogłębia dodatkowo fakt, iż obecnie zderzają się ze sobą dwie formy samoświadomości człowieka. Z jednej strony są to dylematy tożsamościowe między przynależnością do swojego kręgu etnicznego, kulturowego i religijnego, do obyczajowości lokalnej i wyznawanych wartości, a mocną presją globalnej cywilizacji oraz narzucanych subkultur ponowoczesności o odmiennych zasadach, wartościach, pseudowartościach i antywartościach. Z drugiej strony pluralizm aksjologiczny oraz zmienność obecnej cywilizacji ma swoje źródło w gwałtownej rewolucji informatyczno-technologicznej³⁹, która transformuje zwłaszcza najmłodsze pokolenia i utrwała trudności w komunikacji międzypokoleniowej.

Sytuację w naszym kraju komplikuje jeszcze fakt, że starsi nauczyciele podlegali niezwykle silnemu naciskowi ideologicznemu, stąd wielu z nich wciąż tkwi w socjalistycznych założeniach pedagogicznych negujących podmiotowość człowieka na rzecz dobra kolektywu. Z kolei młodszy nauczyciele odwołują się do założeń radykalnego liberalizmu oraz ateistycznego humanizmu, zapominając o zasadach personalizmu. W związku z tym silnie uwidacznia się w polskiej szkole brak autorytetu nauczycieli, podczas gdy odpowiedzialne nauczanie i wychowanie zakłada autorytet nauczyciela i wychowawcy, spotkanie i dialog oraz odniesienie do podstawowych wartości: prawdy, dobra i piękna, a przede wszystkim uznanie wartości i godności ucznia.

Uczeń uczęszczający współcześnie do szkoły staje się coraz bardziej bezradny i podatny na wpływy mediów, często wybierając uwolnienie od wzorów osobowych, nie potrzebuje już mistrza i nauczyciela. Dlatego autorytet stał się niejako narzędziem poddanym innym, zewnętrznym celom, wskazaniom władz, priorytetom oświatowym, założeniom ideologicznym, dyrektywom europejskim⁴⁰. Szczególnie młody człowiek, ulegając wpływom ponowoczesnej kultury, kiedy chce zachować wszystko dla siebie, bez dzie-

³⁹ Por. S. Michałowski, *Zatrzymaj się i pomyśl – po co żyjesz. Dialog egzystencjalny a dramat człowieka* [w:] *Pedagogika*, t. XXI, red. K. Rędziński, M. Łopata, Częstochowa 2012, s. 15–16.

⁴⁰ Por. E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1993, s. 142.

lenia się z innymi, paradoksalnie wchodzi w stan osamotnienia, izolacji, a niekiedy głębokiego smutku⁴¹. A przecież rozwój osobisty to proces ciągłego uczenia się, doskonalenia swoich umiejętności, poznawania siebie oraz rozwijania swojego potencjału. Życie ludzkie zdeterminowane jest wieloma czynnikami: fizycznymi, demograficznymi, ekonomicznymi, społeczno-kulturowymi i psychologicznymi. Jednak kluczowe znaczenie w osiąganiu potencjału człowieka ma jego kontakt z nauczycielem, wychowawcą, mistrzem, z kimś, komu może zaufać, komu może powierzyć swoje wątpliwości i pytania⁴².

Humanizacja wychowanka w ponowoczesnym kontekście społeczno-kulturowym wymaga od nauczyciela ciągłego przezwyciężenia zagrożenia technicznego modelu kultury, bowiem tylko w ten sposób można ukształtować właściwe proporcje pomiędzy rozwojem techniki a moralnością i religijnością oraz doprowadzić do upodmiotowienia ucznia we współczesnej szkole. Aby wesprzeć wychowanka, konieczne jest zastosowanie prymatu wartości nad techniką i podjęcie troski o ucznia podyktowanej miłością do człowieka i wszystkiego, co ludzkie⁴³. Ogromną rolę ma tu do spełnienia nauczyciel, który wierny swojemu powołaniu, wciąż przywołuje klasyczną hierarchię wartości i motywuje wychowanka do stałego rozwoju, gdyż istotą wychowania jest ukazanie człowiekowi wartości, cnót, ideałów, które go pociągają, zafascynują i zachęcą do działania⁴⁴.

Uznając wartość i godność osoby ludzkiej, odpowiedzialny nauczyciel, a zarazem wychowawca winien odwoływać się do wolności i odpowiedzialności, ale także do takich kategorii, jak powołanie, miłość, prawda, przyznając ważne miejsce wartościom moralnym, społecznym, kulturowym i religijnym⁴⁵. Współczesny nauczyciel potrzebuje otworzyć się na swojego ucznia, by obdarzać go człowieczeństwem i stale wspomagać go w stawianiu się dojrzałym osobowo człowiekiem:

Wydaje się, że aby trafnie na to pytanie odpowiedzieć, nie można pominąć dwóch fundamentalnych prawd: po pierwsze, że człowiek jest powołany do życia w prawdzie i miłości; po drugie, że każdy urzeczywistnia siebie przez bezinteresowny dar z siebie samego. Odnosi się to zarówno do tych, którzy wychowują, jak i do tych, którzy są wychowywani. Również i wychowanie jest procesem,

⁴¹ Por. *Evangelium vitae* 14.

⁴² Por. E. Osewska, *Rodzina i szkoła...*, s. 27–85.

⁴³ Por. *Dives in Misericordia* 15.

⁴⁴ Por. J. Horowski, *Alasdair Macintyre czy Jacek Woroniecki? W poszukiwaniu teorii cnoty inspirującej dla pedagogiki* [w:] *Sprawności moralne a wartości*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2017, s. 121–154.

⁴⁵ Por. *Gravissimum Educationis* 2.

w którym wzajemna komunია osób dochodzi do głosu w sposób szczególny. Wychowawca jest osobą, która „rodzi” w znaczeniu duchowym⁴⁶.

Nauczyciel, który ma poczucie swojej misji, swoje ambicje i pragnienie wsparcia ucznia, potrafi budować dobrą atmosferę w klasie, zachęcać do współpracy, przy jednoczesnym stawianiu wymagań uczniom. Uznanie wartości i godności ucznia motywuje nauczyciela do towarzyszenia mu w osiągnięciu pełni człowieczeństwa, by jego przysła aktywność nie była jedynie użytecznym działaniem, bowiem w tym może być łatwo zastąpiony przez maszynę. Mądry nauczyciel tworzy sytuację, aby uczeń koncentrował się nie tylko na najwznioślejszych działaniach intelektualnych, a też na realizacji cnót prowadzących do szlachetności wychowanka.

Podsumowanie

Współczesny nauczyciel, aby cieszyć się wśród swoich uczniów autorytetem, musi realizować podstawowe założenia wynikające z ukształtowanych przez polską tradycję oraz kulturową społeczność norm moralnych. Chociaż współczesny nauczyciel odczuwa coraz większą presję władz administracyjnych, samorządowych i lokalnego środowiska, to jednak uznając wartość i godność każdego ucznia, powinien nieustannie prowadzić wychowanka do podstawowych wartości: prawdy, dobra, piękna, wiary, nadziei i miłości.

Jeżeli w kontekście obecnych zagrożeń wychowawczych wynikających z przemian kontekstu społecznego, kulturowego, ekonomicznego, ideologicznego i edukacyjnego występuje zjawisko osłabiania procesów sprzyjających osiągnięciu przez młodych dojrzałości osobowej, to niezwykle znacząca staje się rola nauczyciela i wychowawcy, gdyż wychowanie jest procesem długotrwałym, dokonującym się w wielu sytuacjach wychowawczych, w których bierze udział zarówno odpowiedzialny nauczyciel, jak i wychowanek. Podejmowane działania dydaktyczne oraz wychowawcze można rozpatrywać w wymiarze efektywności (określanym stopniem realizacji założonych celów) oraz w wymiarze etyczności (wyrażanym stopniem uwzględniania podmiotowości osób, ich godności i zachowaniem norm etycznych). Dlatego relacja wychowawcza w wymienionych wymiarach musi mieć charakter podmiotowy, a jej uczestnicy możliwość postępowania moralnego zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami, przy jednoczesnym poszanowaniu wartości innych osób i akceptacji ich autonomii. Ukierunkowanie na efek-

⁴⁶ *Gratissimam Sane* 16.

tywność nauczania nie może być pozbawione wymiaru etycznego, gdyż obydwie wskazane wymiary są ważne i wzajemnie się przenikają oraz uzupełniają. W polskiej szkole występuje silna koncentracja na realizacji celów dydaktycznych, natomiast słabiej są realizowane cele wychowawcze. Dlatego zachowanie autorytetu nauczyciela, uznanie prawdy o człowieku i przyjęcie założenia o podmiotowości i godności wszystkich osób biorących udział w procesie wychowania człowieka tworzy fundament do wspólnego działania na rzecz rozwoju i odpowiedzialnego wychowania ucznia.

Bibliografia

- Bagrowicz J., *Środowiska wychowania religijnego* [w:] *Wychowanie religijne u progu tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kistorz, Opole 2001.
- Błasiak A., *Młodzież wobec aksjologicznych dylematów współczesności* [w:] *Młodzież wobec ponowoczesności*, red. M. Duda, Kraków 2009.
- Boguszewski R., *Religijność i moralność w społeczeństwie polskim: zależność czy autonomia? Studium socjologiczne*, Toruń 2013.
- Chudy W., *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Warszawa 2003.
- Dziewiecki M., *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1993.
- Grabowska M., Szawiel T., *Budowanie demokracji. Podziały społeczne, partie polityczne i społeczeństwo obywatelskie w postkomunistycznej Polsce*, Warszawa 2003.
- Horowski J., *Alasdair MacIntyre czy Jacek Woroniecki? W poszukiwaniu teorii cnoty inspirującej dla pedagogiki* [w:] *Sprawności moralne a wartości*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2017.
- Jagiela J., *Młodzież i psychoterapia w perspektywie postmodernizmu* [w:] *Młodzież wobec ponowoczesności*, red. M. Duda, Kraków 2009.
- Jan Paweł II, encyklika *Centesimus annus*, Watykan, 1 września 1991.
- Jan Paweł II, encyklika *Dives in misericordia*, Watykan, 30 listopada 1980.
- Jan Paweł II, encyklika *Evangelium vitae*, Watykan, 25 marca 1995.
- Jan Paweł II, encyklika *Veritatis splendor*, Watykan, 6 sierpnia 1993.
- Jan Paweł II, *Homilia Ojca Świętego Jana Pawła II podczas Mszy św. w Łowiczu w trakcie podróży apostołskiej do Polski 5–17.06.1999*, https://opoka.org.pl/biblioteka-W/WP/jan_pawel_ii/homilie/lowicz_14061999 (22.05.2025).
- Jan Paweł II, List do rodzin *Gratissimam sane* z okazji Roku Rodziny, 2 lutego 1994.
- Kawecki W., *Kultura popularna a wychowanie do kultury wysokiej* [w:] *Wychowanie a wyzwanie ponowoczesności*, red. E. Osewska, Warszawa 2011.
- Kiereś H., *Dekonstrukcjonizm* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. II, Lublin 2001.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 2006.
- Mariański J., *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*, Lublin 2001.

- Mariański J., *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Studium socjologiczne*, Toruń 2017.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamości i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009.
- Michałowski S., *Zatrzymaj się i pomyśl – po co żyjesz. Dialog egzystencjalny a dramat człowieka* [w:] *Pedagogika*, t. XXI, red. K. Rędziński, M. Łopata, Częstochowa 2012.
- Miczyńska-Kowalska M., *Kultura konsumpcyjna cechą społeczeństwa ponowoczesnego. Zacieranie granic między kulturą niską a wysoką*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2013, t. 56, nr 1.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999.
- Osewska E., *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim: wczoraj, dziś, jutro* [w:] *Żywe dziedzictwo soboru: Komentarze do tekstów Vaticanum II*, red. R. Woźniak, P. Roszak, Kraków 2023.
- Osewska E., *Rodzina i szkoła wobec wyzwań szkoła w Polsce wobec współczesnych wyzwań wychowawczych*, Kraków 2020.
- Papieska Rada Iusticia et Pax, *Kompendium Nauki Społecznej Kościoła*, https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_pl.html (22.05.2025).
- Pindera P., *Wpływ rodziny i szkoły na postawy społeczno-moralne uczniów szkoły podstawowej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 3–4.
- Radziejewicz-Winnicki A., *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004.
- Ryś M., *Znaczenie rodziny i jej rola w budowaniu cywilizacji miłości* [w:] *Główne potrzeby polskiej rodziny*, red. G. Ożarek, M. Guzewicz, Warszawa 2018.
- Sareło Z., *Postmodernistyczny styl myślenia i życia* [w:] *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań 1995.
- Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim Gravissimum educationis*, Watykan, 28 października 1965.
- Szmyd K., *Regionalizm i ponowoczesność – w stronę wychowania antropologicznego i edukacji kulturotwórczej*, <https://repozytorium.ur.edu.pl/bitstream/handle/item/1937/3%20szmyd-regionalizm%20i%20ponowoczesno%c5%9b%c4%87.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (27.04.2025).
- Szostek A., *Wokół godności, prawdy i miłości*, Lublin 1998.
- Szymański M.J., *Konstruowanie tożsamości w warunkach zmiany społecznej* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Warszawa 2016.
- Tomasz P., *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, Warszawa 2004.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1982.
- Wychowanie a kultura*, red. A. Solak, Tarnów 2000.
- Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom*, red. R. Chałupniak, T. Michałowski, E. Smak, Opole 2014.

Prof. dr hab. Roman Pelczar

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0002-0612-0009

Nauczyciel szkoły powszechnej w czasach II Rzeczypospolitej (zarys problematyki)

Wprowadzenie

W każdym systemie oświatowym, niezależnie od jego podstawowych założeń, w większym czy mniejszym stopniu akcentuje się rolę osoby nauczyciela: jako człowieka, dydaktyka, pedagoga, opiekuna oraz organizatora procesu kształcenia i wychowania. Od jego predyspozycji, cech osobowościowych, nastawień, postaw, zdobywanych przez niego kwalifikacji i umiejętności zawodowych w dużym stopniu zależą wyniki uzyskiwane w efekcie oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych. Można nawet stwierdzić, że nauczyciel staje się ich fundamentem oraz gwarantem.

Realizacja celów wychowania i wymogi etyczno-moralne zawodu nauczycielskiego

Odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 r. stało się dla państwa okazją do zbudowania nowego systemu oświatowego, w ramach którego uwzględniono szkolnictwo powszechne (elementarne). W znacznym stopniu nawiązywało ono do tradycji i poziomu szkolnictwa elementarnego (ludowego) w poszczególnych zaborach.

W okresie dwudziestolecia międzywojennego istotną rolę w edukacji szkolnej odgrywały zagadnienia wychowawcze. *Statut publicznych szkół powszechnych* z 1933 r. wyraźnie stwierdzał, że

Program wychowania winien zgodnie z funkcją społeczno-państwową szkoły powszechnej zapewnić dzieciom – przez wyrobienie religijne, moralne, umysłowe, fizyczne – podstawy wychowania niezbędne dla każdego obywatela oraz

właściwe przygotowanie do życia z należyтым uwzględnieniem kultury życia codziennego. Program ten winien być dostosowany do potrzeb środowiska oraz wieku i rozwoju dzieci¹.

Do realizacji tego programu potrzebna była etyczna postawa nauczyciela oraz jego osobisty przykład. W księdze protokołów rady pedagogicznej Szkoły Powszechnej żeńskiej im. H. Sienkiewicza w Tarnowie możemy przeczytać:

Przykład nauczycielki to żywa księga moralności dla wychowanki, w której ona ustawicznie czyta i niby w zwierciadle się przygląda, a stosownie do charakteru nauczycielki dobre lub ujemne strony w siebie wchłania. Nauczycielka zatem przestrzegająca zawsze instrukcji, miłująca swe obowiązki i z zapałem wykonująca pracę, kochająca dzieci, wyrozumiała, cierpliwa, religijna, szanująca bez różnicy wszystkie, choćby najniższe stany, do których rodzice uczennic należą – potęgą własnego przykładu pociągnie uczennice za sobą, zaprowadzi, dokąd zechce, wykształci w nich te wszystkie zalety i cnoty, jakimi sama jaśnieje, i ożywi chęć i zapałem gorliwego wypełniania obowiązków².

W latach 1918–1926 kwestie etyczno-moralne zawodu nauczyciela wypracowywane były przez samych nauczycieli, bez większej ingerencji władz szkolnych. Pewne wartości czerpano też z nieobowiązującego modelu wychowania narodowego. Z kolei w latach 1926–1939 w funkcjonującym wówczas modelu wychowania państwowego zasady etyki były narzućane przez władze szkolne i przez nie dość ściśle egzekwowane³.

Odzyskanie niepodległości wyzwoliło wśród nauczycieli nastroje patriotyczne i szacunek do ojczyzny. Starali się oni te uczucia przekazywać na różne sposoby, rozumiejąc, że jest to ważna forma budowy polskiej państwowości, umacniania narodowej tożsamości oraz kształtowania powinności obywatelskich. Integralną częścią pracy dydaktycznej szkoły były działania wychowawcze. Zarówno proces dydaktyczny, jak i wychowawczy miały na celu wytworzenie u uczniów (jako przyszłych obywateli) przeświadczenia, że

¹ Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich. Załącznik do rozporządzenia Ministra WRiOP z dnia 21 listopada 1933 roku, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej” 1933, nr 14, poz. 194; E. Juško, *Wychowanie narodowe i państwowe w szkołach miasta Tarnowa i powiatu tarnowskiego w okresie II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, t. 18, nr 1, s. 50; A.Ł. Bazak, *Duszpasterstwo dzieci i młodzieży w parafii Staszów w latach 1918–1939*, Sandomierz 2018, s. 12.

² E. Juško, *Wychowanie narodowe...*, s. 51; A.Ł. Bazak, *Duszpasterstwo dzieci...*, s. 12–13.

³ A. Niedojadło, *Wpływ Rady Szkolnej Krajowej na wdrażanie narodowego modelu wychowawczego w latach 1918–1926 (na przykładzie OSK)*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr specj. 1, s. 85–87.

ich działania służyć państwu, które jest dobrem wspólnym. Szkoła realizowała zatem założenia wychowania państwowego, opartego na poszanowaniu pracy, narodowej kultury i tradycji oraz wartości czynów wielkich Polaków. Ich wykonawcą stawali się nauczyciele. W procesie wychowania uwzględniali oni elementy narodo-patriotyczne, które miały na celu wychowanie uczniów na dobrych i świadomych obywateli. Pedagodzy starali się budować wyobraźnię uczniów poprzez odpowiedni dobór treści nauczania, stosowanie atrakcyjnych dla uczniów metod przekazu i środków dydaktycznych. W działaniach wychowawczych i osiąganiu przez nauczycieli zakładanych celów należało wykazywać się życzliwym i opiekuńczym stosunkiem do uczniów, dbać o ich zdrowie i bezpieczeństwo, opiekować się organizacjami szkolnymi oraz dawać osobisty przykład. O sposobach realizacji programu wychowania decydował kierownik szkoły oraz nauczyciele⁴.

Planowane cele wychowawcze uczący osiąkali nie tylko w trakcie zajęć lekcyjnych, ale także dodatkowo poprzez zakładanie w szkole organizacji młodzieżowych, przygotowywanie uroczystości o charakterze patriotycznym, imprez artystycznych, wycieczek, wieczornic oraz apeli propagujących postawy wybitnych Polaków i wartości przez nich reprezentowane⁵.

W szkołach dążono do przygotowania uczniów do życia zarówno w lokalnej społeczności, jak i w społeczeństwie obywatelskim. Dlatego nauczyciele starali się wpoić im poczucie obowiązku wobec społeczeństwa polskiego i chęć podejmowania działań na jego rzecz. W ramach realizacji celów wychowawczych przekazywali uczniom określone wzorce osobowościowe, np. szacunek i posłuszeństwo wobec rodziców, nauczycieli i przyszłych przełożonych. Wyrabiali u nich zamiłowanie do porządku zarówno w szkole, jak i w domu oraz w najbliższym otoczeniu. Program wychowawczy, który wynikał z przepisów ministerialnych, realizowali, wykorzystując bezpośredni wpływ na uczniów na terenie szkoły i poza nią. W tym drugim przypadku należało utrzymywać stały kontakt z rodzicami lub opiekunami wychowanka. Ponadto każdy nauczyciel był zobowiązany do wspomagania samowychowania swoich podopiecznych. Miał też współuczestniczyć w organizowaniu życia szkolnego. Bezpośredni wpływ na uczniów nauczyciele wywierali przede wszystkim przez własną postawę wobec życia, innych ludzi i powierzonych im obowiązków. Wskazane było, aby okazywali życzliwość swoim wychowankom. Od nauczycieli oczekiwano również, iż będą się troszczyć o ich zdrowie i bezpieczeństwo, a w związku z tym także interesować się warunkami, w jakich oni mieszkali, oraz ich sytuacją rodzinną.

⁴ E. Juško, A. Niedojadło, *Uroczystości w szkołach Okręgu Szkolnego Krakowskiego jako element kształtowania świadomości narodowej, patriotycznej, moralno-religijnej i obywatelskiej w II Rzeczypospolitej*, Toruń 2018, s. 20, 23.

⁵ *Ibidem*, s. 28; E. Juško, *Wychowanie narodowe...*, s. 51.

Oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze dokonywało się w trakcie zajęć lekcyjnych, które musiały być przez nich starannie przygotowywane. Wybór odpowiedniego toku lekcji i przekazywanych treści, stosownie do wieku i poziomu intelektualnego uczniów, służył kształtowaniu u nich takich cech, jak: pracowitość, rzetelność, systematyczność, aktywność, samodzielność w wykonywaniu zleconych zadań. Nauczyciele w codziennej pracy z dziećmi i młodzieżą musieli charakteryzować się autentycznością i pozytywnym stosunkiem do swojej pracy, a właściwie – do powołania. Program wychowawczy nie był realizowany przez nauczycieli jedynie na lekcjach przez nich prowadzonych, szansę na kształtowanie młodych charakterów dawały bowiem także świetlice szkolne, samorządy szkolne i różnego rodzaju organizacje uczniowskie. Duże znaczenie miał też udział dzieci i młodzieży w uroczystościach organizowanych z okazji patriotycznych świąt i uroczystości. Praca wychowawcza nauczycieli nie odnosiła się tylko do uczniów. Wymagano od nich, aby podejmowali współpracę także z rodzicami swych wychowanków. Nauczyciele musieli zatem wzbudzać zaufanie rodziców i posiadać umiejętność przekonania ich do aktywnego włączenia się w życie szkoły. W tym celu udzielali im informacji dotyczących kierunków pracy szkoły, warunków nauczania oraz bieżących problemów danej placówki⁶.

Sytuacja prawno-służbowa

W momencie odzyskania niepodległości w 1918 r. sytuacja kadrowa w szkolnictwie powszechnym Polski przedstawiała się różnie. Najlepiej prezentowała się na ziemiach dawnego zaboru austriackiego, gdzie nauczyciele w zdecydowanej większości mieli przygotowanie do pracy pedagogicznej i dydaktyczno-wychowawczej. Odpowiadało ono przepisom szkolnym jeszcze austriackim bądź już nowym wymaganiom uchwalanym przez władze polskie. Nauczyciele wykształceni w seminariach zaboru austriackiego do końca lat 20. XX w. stanowili podstawową część polskiej kadry pedagogicznej. Traktowani w czasach zaborów jak urzędnicy i kształceni w duchu lojalności wobec władz austriackich, po odzyskaniu niepodległości przewartościli swoje postawy, w których zaczęły pojawiać się elementy patriotyzmu i poczucia wartości narodu polskiego⁷.

⁶ R. Makarewicz, *Dydaktyka i wychowanie w szkołach wiejskich w okresie dwudziestolecia międzywojennego na przykładzie szkół powszechnych gminy Garbów*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2016, nr 34, s. 125–126.

⁷ E. Juško, *Wpływ szkolnictwa ludowego autonomicznej Galicji na kształt polskiej szkoły powszechnej w latach 1918–1922*, Lublin 2006, s. 202.

W pierwszych miesiącach niepodległości Polski w zasadzie wszyscy nauczyciele pracujący w poszczególnych zaborach przed wybuchem I wojny światowej oraz w jej trakcie podjęli pracę zawodową, zwłaszcza ci, którzy pochodzili z zaboru austriackiego. Władze polskie pozostawiły ich na stanowiskach nauczycielskich, zobowiązując jedynie do złożenia przysięgi służbowej na wierność Rzeczypospolitej⁸.

Nauczyciel przystępujący do pierwszej pracy w szkolnictwie składał w obecności dyrektora i dwóch świadków służbową przysięgę. W ustawie z 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli zamieszczona została jej rota:

W wykonywaniu swych obowiązków służbowych, szczególnie w zakresie wychowania i nauczania powierzonej mi młodzieży, przyczyniać się będę ze wszystkich sił do ugruntowania wolności, niepodległości i potęgi Rzeczypospolitej Polskiej, której zawsze wiernie służyć będę. Wszystkich obywateli kraju w równym mając zachowaniu, przepis prawa strzec będę pilnie, obowiązki mego stanowiska spełniać gorliwie i sumiennie, polecenia moich przełożonych wykonywać dokładnie, a tajemnicy urzędowej dochowam⁹.

W sposób całościowy status prawno-zawodowy nauczycieli określiła wspomniana *ustawa o stosunkach służbowych nauczycieli*. Wymieniała ona obowiązki uczących, m.in.: wierną służbę Polsce, wychowanie dzieci dla dobra Ojczyzny, ścisłe przestrzeganie prawa, gorliwe wypełnianie zawodowych obowiązków, dbanie o dobro publiczne, utrzymywanie łączności z rodzicami, dochowywanie tajemnicy służbowej oraz strzeżenie powagi zawodu nauczycielskiego. W myśl ustawy:

Nauczyciel obowiązany jest wiernie służyć Rzeczypospolitej i w tym duchu wychowywać młodzież, przestrzegać ścisłe ustaw i rozporządzeń, pełnić obowiązki swego zawodu gorliwie, sumiennie i bezstronnie oraz dbać według najlepszej woli i wiedzy o dobro sprawy publicznej, szczególnie w zakresie wychowania i nauczania powierzonej sobie młodzieży i spełniać, co temu dobru służy, a unikać wszystkiego, coby mu mogło szkodzić.

W ustawie znajdowało się również wiele zapisów, które przyznawały nauczycielom liczne przywileje. Jeden z nich mówił, iż pedagogom przy pełnieniu obowiązków służbowych przysługiwało prawo do ochrony, podobnie jak w przypadku urzędników państwowych. Ponadto dawała ona nauczycielom prawo do: opieki lekarskiej na koszt państwa, zwrotu kosztów przesiedlenia, emerytury, płatnego lub bezpłatnego urlopu dla poratowania zdrowia, dla

⁸ *Ibidem*, s. 205; E. Juško, *Nauczyciele szkół powszechnych...*, s. 14.

⁹ Ustawa z dnia 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli (Dz.U. RP 1926, nr 92, poz. 530).

załatwienia spraw osobistych, rodzinnych i majątkowych, dla kształcenia się, dla celów naukowych lub oświatowych. Uposażenie i wynagrodzenie dodatkowe nauczyciela mogło być zajęte administracyjnie lub sędownie jedynie do wysokości jednej piątej, a tylko w przypadku zasądzonych alimentów – do wysokości dwóch piątych.

W ustawie utrzymany został dotychczasowy podział nauczycieli na tymczasowych i stałych. Kierownikiem szkoły lub jej nauczycielem mógł zostać tylko obywatel Polski o nieskazitelnej przeszłości, posiadający odpowiednie kwalifikacje zawodowe i stan zdrowia. Po 3 latach nieprzerwanej pracy nauczyciel tymczasowy mógł zostać nauczycielem stałym. Oczywiście, musiał przy tym posiadać właściwe kwalifikacje oraz pozytywną ocenę pracy wystawioną przez przełożonych. Do pełnej stabilizacji w zawodzie konieczne było złożenie po 2 latach pracy egzaminu praktycznego. Uczący mogli być przenoszani do innych szkół, przy czym nauczyciel tymczasowy mógł być przeniesiony z urzędu, a stały wtedy, gdy wymagała tego organizacja pracy szkoły lub jej dobro. Mianowanie na stałe posady nauczycielskie, podobnie jak na stanowiska kierownicze, odbywało się na podstawie konkursów¹⁰.

W Polsce międzywojennej prawo oświatowe regulowało także przepisy dyscyplinarne dla nauczycieli. Po raz pierwszy pojawiły się one w dekreście Naczelnika Państwa z dnia 7 lutego 1919 r. o odpowiedzialności dyscyplinarnej stałych nauczycieli publicznych szkół powszechnych i o postępowaniu dyscyplinarnym¹¹. Przewidywał on jedną karę porządkową, tj. upomnienie, oraz pięć kar dyscyplinarnych: naganę, przeniesienie do innej placówki, wstrzymanie na 3 lata uprawnień do dodatków służbowych, przymusowe przeniesienie w stan spoczynku z zachowaniem prawa do emerytury oraz złożenie urzędu z pozbawieniem prawa nauczania w szkołach publicznych i prywatnych¹². Z kolei według ustawy z 1926 r. nauczycieli obowiązywały dwa rodzaje służbowej odpowiedzialności: dyscyplinarna i porządkowa. Za występki służbowe nauczyciel ponosił odpowiedzialność dyscyplinarną, zaś za wykroczenia służbowe – odpowiedzialność porządkową. Karami dyscyplinarnymi były: nagana, potrącenie wynagrodzenia w wysokości do 20% pensji (jednorazowe lub rozłożone w czasie lat służby), przeniesienie z pozbawieniem wyższego stanowiska, zwolnienie z zachowaniem prawa do emerytury lub odprawy, wydalenie z państwowej służby nauczycielskiej i ostatecz-

¹⁰ E. Juško, *Nauczyciele szkół powszechnych...*, s. 18.

¹¹ *Dekret z dnia 7 lutego 1919 r. o odpowiedzialności dyscyplinarnej stałych nauczycieli publicznych szkół powszechnych i o postępowaniu dyscyplinarnym* (Dz.Urz. Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej 1919, nr 2, poz. 4).

¹² A. Smołalski, *Postępowanie dyscyplinarne wobec nauczycieli. Z przeszłości zawodu nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły” 1998, nr 12, s. 14.

ne wydalenie z zawodu. Karą porządkową było upomnienie, które wydane powinno być na piśmie z uzasadnieniem. Kara ta miała zostać odnotowana w aktach personalnych nauczyciela. Przed jej udzieleniem należało dać ukaranemu szansę wytłumaczenia się, a po jej udzieleniu – możliwość odwołania się od niej. W 1928 r. kary dyscyplinarne rozciągnięto na nauczycieli tymczasowych. Wobec nich stosowano jednak tylko jedną karę porządkową – upomnienie oraz cztery rodzaje kar dyscyplinarnych: nagane, karę pieniężną, zwolnienie ze służby oraz wydalenie z zawodu¹³.

Sytuacja materialna

Już od pierwszych dni niepodległości nauczyciele podejmowali pracę z dużym zaangażowaniem. Nie ostudzał go fakt zniszczenia kraju i trudności ekonomiczne, z jakimi zaczęło borykać się szkolnictwo, ani ich sytuacja materialna, która była trudna, wojna spowodowała bowiem ogromne ich zubożenie¹⁴. Lokalna prasa zwracała uwagę ówczesnemu społeczeństwu na problemy bytowe nauczycieli. Na łamach pisma „Lud Katolicki” dziennikarz pisał: „A to społeczeństwo w zamian za tę pracę czy wejrzało w byt materialny swych niestrudzonych pracowników, czy choć raz podniosło swój głos, domagając się poprawy bytu tych, którzy wychowują jego najdroższy skarb, bo synów i córki”¹⁵. Przełom lat 1918 i 1919 spowodował dalsze pogorszenie się warunków materialnych nauczycieli. Rosnące trudności aprowizacyjne i mieszkaniowe, mimo entuzjazmu niepodległości, nie sprzyjały wykonywaniu pracy w sposób właściwy. Zaczęły się zdarzać przypadki rezygnacji nauczycieli z wykonywanego zawodu i podejmowania lepiej płatnej pracy. Najwięcej nauczycieli czyniło to na terenie byłego zaboru rosyjskiego oraz pruskiego, zaś znacznie mniej na obszarze dawnej Galicji. Porzucanie zawodu wynikało nie tylko z frustracji społecznej, ale także z faktu, że duża liczba nauczycieli nie miał przygotowania do pracy pedagogicznej lub zawód ten wykonywała przypadkowo. Taka sytuacja występowała na terenach byłego zaboru rosyjskiego i tu było najwięcej przypadków rezygnacji. Z kolei na terenach zaboru pruskiego z pracy odchodzili nauczyciele narodowości niemieckiej lub sympatyzujący z Niemcami. W byłej Galicji przygotowanie do pracy w szkole ludowej posiadała największa grupa nauczycieli. Wykształceni w seminariach, nauczający w polskim języku, trafniej i bardziej świadomie

¹³ E. Juško, *Nauczyciele szkół powszechnych...*, s. 17–18.

¹⁴ E. Juško, *Wpływ szkolnictwa ludowego...*, s. 206.

¹⁵ „Lud Katolicki” 1918, nr 29, s. 2; E. Juško, *Nauczyciele szkół powszechnych...*, s. 14.

wybierali swój zawód, wykazywali tym samym większą odpowiedzialność. Stąd też przypadków porzucania zawodu było tu mniej¹⁶.

Władze państwowe, chcąc uporządkować warunki bytowe pedagogów, już 18 grudnia 1918 r. wydały dekret o stabilizacji i wynagrodzeniu nauczycieli szkół powszechnych, który potem zmieniła ustawa z dnia 27 maja 1919 r. o ustalaniu i wynagradzaniu nauczycieli publicznych szkół powszechnych. Wprowadzony został podział nauczycieli na stałych (mających pełne kwalifikacje i 3 lata nieprzerwanej pracy w szkole powszechnej) oraz tymczasowych (niewykwalifikowanych, którzy dla osiągnięcia stabilizacji zawodowej powinni złożyć egzaminy uzupełniające). W następnych latach sytuacja nauczycieli odnośnie do zarobków powoli zaczęła się poprawiać, ale cały czas ich wynagrodzenie było niższe niż kadry urzędniczej. Wskutek nacisków na władze państwowe nauczyciele zaczęli otrzymywać wynagrodzenie z budżetu państwa. Oprócz zapłaty za pracę dydaktyczną dostawali osobne świadczenia za kierownictwo i administrowanie szkołą. Gminy natomiast miały zapewnić im mieszkanie, bezpłatny opał i 2 morgi ziemi (lub ekwiwalent pieniężny)¹⁷.

Poprawa stanu gospodarczego kraju w drugiej połowie lat 20. XX w. stworzyła możliwość polepszenia statusu materialnego nauczycielstwa. Dalszą stabilizację pozycji społecznej i warunków materialnych kadry pedagogicznej zahamował jednak kryzys gospodarczy z przełomu lat 20. i 30. XX w., połączony z wyżem demograficznym. Niedobór etatów nauczycielskich oraz zwiększenie się liczby dzieci spowodowały dalszy wzrost obciążeń zawodowych. Równocześnie redukcja budżetu państwa zmniejszyła nakłady finansowe na szkolnictwo. Przyczyniło się to istotnie do pogorszenia sytuacji materialnej i warunków życia nauczycieli. Wpłynęło też negatywnie na nastroje społeczne panujące w tym środowisku. Od połowy lat 30. (po zakończeniu wielkiego kryzysu gospodarczego) następowała powolna poprawa jego statusu materialnego, jednak do momentu wybuchu II wojny światowej, pomimo wielu działań podejmowanych przez władze państwowe i samorządowe, warunki pracy i życia nauczycieli oraz poczucie bezpieczeństwa socjalnego nie zostały zrealizowane w stopniu ich zadowalającym¹⁸.

Pedagogów opłacano według ogólnie ustalonych grup uposażeniowych i traktowano ich jako część wewnętrznych struktur państwa. Z tego powodu zawód nauczyciela niósł pewne ograniczenia w sferze dodatkowego zatrud-

¹⁶ E. Juško, *Wpływ szkolnictwa ludowego...*, s. 206–208.

¹⁷ Ustawa z dnia 27 maja 1919 r. o ustalaniu i wynagradzaniu nauczycieli publicznych szkół powszechnych (Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919, nr 44, poz. 311). E. Juško, *Wpływ szkolnictwa ludowego...*, s. 208–209; *idem*, *Nauczyciele szkół powszechnych...*, s. 15.

¹⁸ E. Juško, *Nauczyciele szkół powszechnych...*, s. 16–17.

nienia, mianowicie bez zgody władzy szkolnej nie mógł on podejmować żadnych zajęć ubocznych przynoszących mu korzyści materialne. Kwestie te monitorowane były przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego przez zawodowe organizacje nauczycielskie, spośród których największą popularnością wśród nauczycieli szkół powszechnych cieszył się Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. W 1930 r. wszedł on w skład nowej nauczycielskiej organizacji zawodowej – Związku Nauczycielstwa Polskiego¹⁹.

Przygotowanie i doskonalenie zawodowe

W Galicji w okresie autonomii i w latach poprzedzających wybuch I wojny światowej podstawową formą kształcenia nauczycieli szkół elementarnych były seminaria nauczycielskie. Na tym terenie funkcjonowało wówczas 15 męskich i 8 żeńskich zakładów tego typu²⁰. Po odzyskaniu niepodległości przez Polskę po rozpoczęciu pracy w szkołach nauczyciele zostali zmuszeni do uzupełnienia swoich kwalifikacji w kontekście pojawienia się nowych przedmiotów nauczania i nowych metod pracy. Już 19 października 1918 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zatwierdziło statut kursów przygotowujących do matury seminaryjnej, a 6 listopada 1918 r. – tymczasowy regulamin seminaryjnych egzaminów dojrzałości. Działanie to spowodowane było wzrostem zapotrzebowania na nauczycieli. Kursy prowadzono w formie eksternistycznej. Przeznaczone były dla nauczycieli legitymujących się średnim wykształceniem. Osoba, która ukończyła seminarium nauczycielskie lub wymieniony kurs, mogła zostać zatrudniona w szkole elementarnej jako nauczyciel tymczasowy. Po okresie 2–3 lat otrzymywała wydany przez inspektora szkolnego okręgowego tzw. patent uprawniający ją do objęcia posady nauczyciela stałego. Część nauczycieli miała po jednym patencie, część po dwa. Byli też tacy, którzy nie mieli żadnego patentu. Dla każdej osoby pracującej w szkole powszechnej właściwy inspektor szkolny prowadził wykaz stanu jej służby oraz kwalifikacji²¹.

Po odzyskaniu niepodległości podstawowymi zakładami kształcącymi nauczycieli nadal były seminaria, które w ramach polityki unifikacyjnej wy-

¹⁹ T. Szczechura, *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1919–1939*, Warszawa 1957; E. Juśko, *Nauczyciele szkół powszechnych...*, s. 25; M. Piotrowska-Marchewa, *Nauczycielki polskich szkół powszechnych i średnich w życiu politycznym II Rzeczypospolitej [w:] Drogi kobiet do polityki (na przestrzeni XVIII–XXI wieku)*, red. T. Kulak, M. Dajnowicz, Wrocław 2016, s. 316.

²⁰ E. Juśko, *Wpływ szkolnictwa ludowego...*, s. 209–210.

²¹ *Ibidem*, s. 210.

magaly jednak zasadniczej reorganizacji, szczególnie programowej. Dlatego na mocy dekretu z dnia 7 lutego 1919 r. utworzono 5-letnie seminaria nauczycielskie²². W roku szkolnym 1925/1926 zaczęli podejmować pracę ich pierwsi absolwenci. Przyczynili się oni zdecydowanie do poprawy poziomu nauczania, gdyż byli znacznie lepiej przygotowani do pracy zarówno pod względem metodyczno-merytorycznym, jak i ogólnopedagogicznym²³.

W latach 1921 i 1926 nastąpiło ostateczne sprecyzowanie treści programowych nauczanych w seminariach. Absolwenci seminariów nie mogli kontynuować studiów wyższych i z reguły podejmowali pracę w szkołach powszechnych. Dzięki tym zakładom wykształcona została znaczna grupa nauczycieli, którzy (zwłaszcza w warunkach wiejskich) oprócz podnoszenia poziomu nauczania, przyczyniali się do animacji życia kulturalnego, a nawet wprowadzania postępu agrarnego. Powodowali w ten sposób wzrost poziomu ekonomicznego wsi. Seminaria kształciły w znacznej części młodzież wiejską i z punktu widzenia potrzeb społecznych stawały się kuźnią nowej polskiej inteligencji, bardzo potrzebnej środowisku wiejskiemu²⁴.

Ustawa oświatowa z 1932 r. odnośnie do kształcenia nauczycieli szkół powszechnych wprowadziła nowy typ zakładu przygotowującego kadrę pedagogiczną – 3-letnie licea pedagogiczne (po 4 klasach gimnazjum) i 2-letnie pedagogia (po liceum ogólnokształcącym). Na mocy tej ustawy seminaria nauczycielskie do 1936 r. uległy stopniowej likwidacji²⁵.

W ramach podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczyciele mogli korzystać z różnych kursów programowo-przedmiotowych, specjalistycznych, metodycznych i innych. Formą doskonalenia zawodowego były konferencje rejonowe i szkoleniowe posiedzenia rad pedagogicznych²⁶. Podstawy organizacyjne, zakres działania i cele konferencji rejonowych określał okólnik wydany 28 maja 1926 r. przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Rocznie w poszczególnych rejonach należało zor-

²² *Ibidem*.

²³ E. Juško, *Nauczyciele szkół powszechnych...*, s. 13.

²⁴ J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1963, s. 49.

²⁵ Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz.U. RP 1932, nr 38, poz. 389); M. Pyter, *Prawne zasady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w okresie II RP. Zagadnienia wybrane*, „*Studia Iuridica Lubliniensia*” 2016, t. 25, 3, s. 789; J. Mazurek, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w II RP na przykładzie Państwowego Seminarium Nauczycielskiego im. T. Kościuszki w Ostrowcu Świętokrzyskim i losów jego absolwentów*, „*Rocznik Historyczny Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego*” 2018, nr 34, s. 111; W. Garbowska, *Jędrzejewiczowska ustawa szkolna z 1932 roku*, „*Rozprawy z Dziejów Oświaty*” 1969, s. 129.

²⁶ E. Juško, *Wpływ szkolnictwa ludowego...*, s. 211.

organizować pięć konferencji. Konferencje rejonowe miały za zadanie podniesienie poziomu realizacji programów nauczania, doskonalenie metod pracy i wspieranie nauczycieli w działalności wychowawczej. Rozwijały również zainteresowania naukowe uczących. Nauczyciele chętnie korzystali z tej formy doskonalenia pracy zawodowej. W konferencjach uczestniczyli też kierownicy szkół. Były one organizowane przeważnie na początku roku szkolnego i dotyczyły problemów organizacyjnych. Formą szkoleniową, z której nauczyciele także bardzo często korzystali, były lekcje pokazowe, praktyczne²⁷. Szkoleniowy charakter miały też posiedzenia rad pedagogicznych. Na spotkaniach tych rad omawiano m.in. problemy wychowania państwowego, rozkładu zajęć i materiałów nauczania, korelacji treści programowych, wykorzystania pomocy naukowych, czytania przez nauczycieli prac pedagogicznych, wypełniania dokumentacji przebiegu nauczania, analizy nowych programów nauczania. Dyskutowano również nad przebiegiem lekcji pokazowych, konferencji rejonowych, spotkań kierowników. W szkołach odbywały się także egzaminy kwalifikacyjne. Bardziej intensywnie doskonalenie zawodowe miało miejsce w szkołach miejskich, gdyż nauczyciele mieli tu większe możliwości korzystania z różnych jego form niż pracujący na wsi²⁸.

Uwarunkowania społeczne

Nauczyciele legitymowali się pochodzeniem chłopskim, robotniczym oraz inteligenckim²⁹. Dla młodzieży wiejskiej i robotniczej zawód nauczyciela stanowił główną drogę awansu społecznego, która wiodła przez seminaria nauczycielskie. Wśród kandydatów do tego zawodu przeważali mężczyźni. W pierwszych latach po I wojnie światowej słuchaczami i słuchaczkami seminariów męskich i żeńskich (wywodzącymi się z chłopów i robotników) było 52% mężczyzn i 22,4% kobiet. Reszta osób pochodziła z rodzin inteligenckich. Z tego zestawienia wynika również, iż ponad 77% słuchaczek żeńskich seminariów stanowiły kobiety ze środowisk inteligenckich i drobnomieszczańskich. Było to konsekwencją ówczesnie funkcjonującego poglądu, iż praca w zawodzie nauczycielki (niezależnie od priorytetu zamążpójścia) tworzyła odpowiedni dla kobiet model kariery zawodowej, gwarantujący wyższy status społeczny niż zawód np. pielęgniarstwa, telefonistki czy asystentki biurowej. Dlatego niekiedy nawet za cenę wyrzeczeń gotowe były ponosić

²⁷ *Ibidem*; E. Juśko, *Nauczyciele szkół powszechnych...*, s. 22.

²⁸ E. Juśko, *Wpływ szkolnictwa ludowego...*, s. 211.

²⁹ *Ibidem*, s. 213.

koszty z tytułu jego realizacji. Ponad połowa nauczycieli zawodowo związana była z miejscem urodzenia³⁰.

Pod względem płci wśród nauczycieli szkół powszechnych przeważały kobiety (wyjątek stanowił Śląsk Cieszyński, woj. wołyńskie, poznańskie i pomorskie, gdzie wśród uczących przeważali mężczyźni)³¹. W połowie lat 30. XX w. mapa zatrudnienia przybrała bardziej równościowy charakter: w publicznych i państwowych szkołach powszechnych zatrudnionych było 39 979 kobiet (tj. 54,9%). Ważną rolę odgrywała wówczas trudna sytuacja na rynku pracy i gwarantowane przez system szkolnictwa wprawdzie niewielkie, ale stałe dochody³². Z powyższych danych wynika, że środowisko nauczycielskie było zdominowane przez kobiety, szczególnie na wsi.

Pracujące w szkołach nauczycielki (zwłaszcza pochodzące z rodzin mieszczańskich lub inteligentkich) w dużej części były pannami. Szczególnie często sytuacje takie miały miejsce na wsiach, gdzie nieraz nie czuły się dobrze w tych społecznościach³³. Było to zjawisko dość charakterystyczne dla stosunków społecznych występujących w ówczesnym środowisku nauczycielskim, trudno było bowiem wykształconym kobietom żyjącym wśród chłopów znaleźć (pod względem intelektualnym) właściwego partnera. Nie sprzyjał temu często długi okres pracy w jednym miejscu. Liczne były też przypadki wiązania całego okresu zawodowego z jedną szkołą, brak więc było możliwości nawiązywania szerszych kontaktów osobistych i zawodowych. Sytuacja odwrotna, czyli zmiany miejsca pracy, często z polecenia władz, także nie ułatwiały ułożenia sobie życia osobistego³⁴. Ponadto władze oświatowe niezbyt przychylnie akceptowały zmiany stanu cywilnego nauczycielek, gdyż osobom samotnym o wiele łatwiej było zmieniać miejsca pracy. Władze zdecydowanie przeciwnie były również zawieraniu przez nauczycielki małżeństw z osobami o niższym statusie zawodowym i poziomie wykształcenia. W rezultacie kobiety wychodziły za mąż za nauczycieli. Jednak mężczyzn w tym zawodzie było zdecydowanie mniej, co w istotny sposób utrudniało kobietom znalezienie właściwego życiowego partnera. W szkołach wiejskich o dwóch nauczycielach w większości przypadków pracowały małżeństwa nauczycielskie, przy czym w takich sytuacjach mąż pełnił funkcję kierownika placówki³⁵.

³⁰ M. Piotrowska-Marchewa, *Nauczycielki ludowe...*, s. 345–346.

³¹ E. Juško, *Wpływ szkolnictwa ludowego...*, s. 211–212; M. Piotrowska-Marchewa, *Nauczycielki polskich szkół...*, s. 313–314.

³² M. Piotrowska-Marchewa, *Nauczycielki ludowe. Uwarunkowania pracy kobiet w publicznej oświacie powszechnej polski międzywojennej*, „Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych” 2020, t. 81, s. 345.

³³ M. Piotrowska-Marchewa, *Nauczycielki polskich szkół...*, s. 315.

³⁴ E. Juško, *Wpływ szkolnictwa ludowego...*, s. 211.

³⁵ *Ibidem*, s. 212–213.

Rola w życiu społeczeństwa i państwa

Polskiemu nauczycielowi już w początkach II RP przypisywano ogromną rolę w życiu narodu. 10 września 1923 r. na V zjeździe delegatów Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Warszawie marszałek Józef Piłsudski mówił o zadaniach nauczycieli w odrodzonej Polsce:

Stanęliście do pracy odrodzenia w odrodzonej Ojczyźnie, aby odrodzić dusze, które się w niewoli splugawiły i znikczemniały. Odrodzić dusze ludzkie, zmienić człowieka, zrobić go lepszym, wyższym, potężniejszym i silniejszym – oto wasze zadanie. Obok pracy wojskowej, która byt nasz utrwaliła krwią wylaną, jesteście tymi, którzy w odrodzeniu Polski i człowieka macie największe prawo do zasługi. Życie wasze płynie w tej samej ciężkiej pracy, w jakiej płynęło życie żołnierskie. Życzyc wam jedynie mogę, abyście w tej pracy mieli powodzenie i odczuwali płynące z niej szczęście; aby te dzieci, co przez wasze nauczycielskie ręce przechodzą, o was serdecznie wspominały³⁶.

Władze państwowe i oświatowe odradzającego się państwa zdawały sobie sprawę, iż nauczyciele odegrają ważną rolę w utrzymaniu tożsamości narodowej społeczeństwa. Kształtowanie postaw patriotycznych nauczycieli należało również do programu działania różnych partii politycznych. Dlatego najczęściej nauczyciel cieszył się szacunkiem w społeczeństwie. Z doświadczeń doby zaborowej pozostała w narodzie świadomość roli i znaczenia czynnika nauczycielskiego w życiu społecznym i politycznym, zwłaszcza wsi oraz środowisk małomiasteczkowych. Dlatego nauczyciele, a zwłaszcza kierownicy szkół, aktywnie włączali się w różne miejscowe inicjatywy społeczne i gospodarcze, współtworząc różne organizacje i towarzystwa, przedsięwzięcia gospodarcze oraz wchodząc do ich zarządów. Dużą aktywność wykazywali ponadto na polu działań kulturalno-oświatowych, organizując np. amatorskie kółka teatralne, chóry i orkiestry, biblioteki, kursy dla analfabetów, inicjując budowę obiektów szkolnych³⁷.

Po zamachu majowym 1926 r., aby wyeliminować ryzyko angażowania się nauczycielstwa w partiach opozycyjnych wobec rządu, oczekiwano od niego neutralności politycznej. Popierano natomiast napływ nauczycielek do stowarzyszeń i organizacji prostanacyjnych, zwłaszcza do Narodowej Organizacji Kobiet oraz Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet (największej

³⁶ P. Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*, Chełm 2015, s. 113.

³⁷ J. Kamińska-Kwak, *Nauczyciele w województwie lwowskim i ich rola w środowiskach miejskich i wiejskich (1918–1939)* [w:] *Studia problemowe z historii wychowania na ziemiach polskich w XIX–XX wieku*, red. E. Juško, J. Kamińska-Kwak, R. Pelczar, Tarnów–Stalowa Wola 2015, s. 49–69.

kobiecej organizacji politycznej w okresie międzywojennym). Niezależność nauczycielstwa bywała ograniczana przez działania wojewodów i starostów, a zabiegi ich były tym skuteczniejsze, że posiadało ono status pracowników państwowych. Organizacje te zabiegały o udział nauczycielek z racji ich zawodowego przygotowania z zakresu pedagogiki i psychologii. Przykładowo w ZPOK chętnie angażowano nauczycielki w działania służące pobudzaniu przedsiębiorczości kobiecej, powierzając im prowadzenie wykładów i szkoleń na kursach gospodarstwa domowego i drobnej wytwórczości gospodarczej³⁸. Bez wątplenia ZPOK i NOK do nich należały, organizując pomoc w prowadzeniu gospodarstwa domowego i w opiece nad dziećmi, czyli w zakładaniu żłobków, przedszkoli, punktów opieki nad matką i dzieckiem oraz tanich kuchni czy szwalni³⁹.

Inny rodzaj aktywności i politycznego obycia można dostrzec wśród nauczycielek zrzeszonych w branżowych związkach zawodowych deklarujących apolityczność, jak Związek Nauczycielstwa Polskiego lub konkurencyjne względem niego Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych⁴⁰. Nauczycielki zatrudnione na wsiach i w miasteczkach w pierwszych latach II RP stanowiły często nowy czynnik społeczny. Jednak ich aspiracje do pełnienia samodzielnej roli w tych środowiskach, szczególnie w społeczności wiejskiej, często napotykały napór lokalnych autorytetów (dworu, plebanii) i niechęć ze strony mieszkańców. Do szukania oparcia w związkach zawodowych popychała je nie tylko walka o uposażenie materialne czy potrzeba doksztalcenia się, ale również starania o uznanie wartości społecznej ich pracy oraz zachowanie własnej godności i niezależności⁴¹.

Bibliografia

Źródła drukowane

Dekret z 7 lutego 1919 r. o odpowiedzialności dyscyplinarnej stałych nauczycieli publicznych szkół powszechnych i o postępowaniu dyscyplinarnem (Dz.Urz. Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej 1919, nr 2, poz. 4).

³⁸ M. Piotrowska-Marchewa, *Nauczycielki polskich szkół powszechnych*, s. 318.

³⁹ *Ibidem*, s. 319.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 320.

⁴¹ *Ibidem*, s. 320–321.

- Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich. Załącznik do rozporządzenia Ministra WRiOP z dnia 21 listopada 1933 r. (Dz.Urz. Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej 1933, nr 14, poz. 194).
- Ustawa z dnia 27 maja 1919 r. o ustalaniu i wynagradzaniu nauczycieli publicznych szkół powszechnych (Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919, nr 44, poz. 311).
- Ustawa z dnia 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli (Dz.U. RP 1926, nr 92, poz. 530).
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz.U. RP 1932, nr 38, poz. 389).

Literatura

- Bazak A.Ł., *Duszpasterstwo dzieci i młodzieży w parafii Staszów w latach 1918–1939*, Sandomierz 2018.
- Garbowska W., *Jędrzejewiczowska ustawa szkolna z 1932 roku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969.
- Juśko E., *Nauczyciele szkół powszechnych powiatu tarnowskiego w II Rzeczypospolitej*, Lublin 2005.
- Juśko E., *Wpływ szkolnictwa ludowego autonomicznej Galicji na kształt polskiej szkoły powszechnej w latach 1918–1922*, Lublin 2006.
- Juśko E., *Wychowanie narodowe i państwowe w szkołach miasta Tarnowa i powiatu tarnowskiego w okresie II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, t. 18, nr 1.
- Juśko E., Niedojadło A., *Uroczystości w szkołach Okręgu Szkolnego Krakowskiego jako element kształtowania świadomości narodowej, patriotycznej, moralno-religijnej i obywatelskiej w II Rzeczypospolitej*, Toruń 2018.
- Kamińska-Kwak J., *Nauczyciele w województwie lwowskim i ich rola w środowiskach miejskich i wiejskich (1918–1939)* [w:] *Studia problemowe z historii wychowania na ziemiach polskich w XIX–XX wieku*, red. E. Juśko, J. Kamińska-Kwak, R. Pelczar, Tarnów–Stalowa Wola 2015.
- Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1963.
- „Lud Katolicki” 1918, nr 29.
- Makarewicz R., *Dydaktyka i wychowanie w szkołach wiejskich w okresie dwudziestolecia międzywojennego na przykładzie szkół powszechnych gminy Garbów*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2016, nr 34.
- Mazur P., *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*, Chełm 2015.
- Mazurek J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w II RP na przykładzie Państwowego Seminarium Nauczycielskiego im. T. Kościuszki w Ostrowcu Świętokrzyskim i losów jego absolwentów*, „Rocznik Historyczny Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego” 2018, nr 34.
- Niedojadło A., *Wpływ Rady Szkolnej Krajowej na wdrażanie narodowego modelu wychowawczego w latach 1918–1926 (na przykładzie OSK)*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr specj. 1.

- Piotrowska-Marchewa M., *Nauczycielki ludowe. Uwarunkowania pracy kobiet w publicznej oświacie powszechnej polski międzywojennej*, „Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych” 2020, t. 81.
- Piotrowska-Marchewa M., *Nauczycielki polskich szkół powszechnych i średnich w życiu politycznym II Rzeczypospolitej [w:] Drogi kobiet do polityki (na przestrzeni XVIII–XXI wieku)*, red. T. Kulak, M. Dajnowicz, Wrocław 2016.
- Pyter M., *Prawne zasady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w okresie II RP. Zagadnienia wybrane*, „Studia Iuridica Lubliniensia” 2016, t. 25, nr 3.
- Smolański A., *Postępowanie dyscyplinarne wobec nauczycieli. Z przyszłości zawodu nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły” 1998, nr 12.
- Szczuchura T., *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1919–1939*, Warszawa 1957.

Dr Magdalena Parzyszek

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ORCID: 0000-0002-8270-3388

Nauczyciel w świecie paradoksów

Wprowadzenie

Osobą wyeksponowaną w niniejszych rozważaniach jest nauczyciel. Cieszyła się ona autorytetem, miała wysoki status społeczny głównie przed wojną, a dzisiaj nad prestiżem tego zawodu toczą się dyskusje i coraz głośniejszy słychać różny głos polityków, samorządowców, samych nauczycieli pracujących w szkołach i ośrodkach akademickich czy rodziców. Interesująca staje się już nie tylko wykonywana przez nauczyciela praca związana z przekazywaniem wiedzy dzieciom i młodzieży, ale także jego postawa moralna oraz społeczna. Dyskusje są ważne i „zmuszają” do refleksji, bowiem należy sobie uzmysłowić, że od tego, jaki będzie nauczyciel, jakimi ideałami będzie się w życiu kierował, zależy przyszłość całego narodu. Uświadomiwszy sobie tę prawdę, należy stale poszukiwać wzorca człowieka, któremu powierzone zostanie zadanie wychowania i kształcenia młodego pokolenia.

O paradoksie słów kilka

Źródłosłów greckiego terminu składa się z dwóch części. Pierwsza z nich, *para* (dosł.: przy, obok, poza czym), jest początkowym członem wyrazów złożonych oznaczającym „nie”, „niby”, „prawie”, wyrażającym zaprzeczenie lub osłabienie podobieństwa do tego, co zawiera drugi człon złożenia¹. Drugi człon, *doxa* (dosł.: sądy, zdania), określa obiegowe mniemania, pospolite sądy, prawdy przyjęte przez ogół². Pochodzenie słowa wstępnie definiuje paradoks jako twierdzenie niezgodne z powszechnie przyjętymi poglądami.

¹ M. Koszowy, *Paradoksy* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2007, s. 14.

² *Ibidem*.

Paradoks to stan wysoce nieprawdopodobny, nieoczekiwany, niezgodny z przewidywaniami. W *Powszechnej encyklopedii filozofii* ujmowany jest w podwójnym znaczeniu. W znaczeniu pierwszym to tyle, co

twierdzenia czynności lub zjawiska zaskakujące, nieoczekiwane lub sprzeczne z przekonaniem określonej grupy ludzi; rozumowania prowadzące do nieoczekiwanych wniosków z powodu błędu rozumowania lub nieostrości terminów; trudności poznawcze lub praktycznie pozornie niemożliwe do przezwyciężenia³.

W znaczeniu drugim są to „przypadki sprzeczności w rozumowaniach prowadzących do wniosków sprzecznych względem siebie (antynomie)”⁴.

Paradoks zatem uznać należy za ujęcie oparte na pozornej wewnętrznej sprzeczności semantyczno-logicznej, interesujące, zadziwiające trafnością, a przywołujące prawdę sprzeczną z powszechnie przyjętymi przekonaniem.

Pozostając w kręgu zagadnień dotyczących specyfiki paradoksu, uwaga czytelnika zostanie zwrócona na niektóre z nich wpisujące się w edukację, pracę nauczycieli czy podejmowany w przestrzeni publicznej dyskurs⁵.

Wybrane paradoksy w pracy nauczyciela

Dużo nauki – mało mądrości

Świat, w którym żyjemy, szybki, zmieniający się, nieznoszący próżni i nudy „woła” o ludzi twórczych, kreatywnych, dyspozycyjnych, posłusznych, oddanych. Czy zatem jest w nim miejsce na wiedzę? Jaką rolę ma w nim do spełnienia nauczyciel? Co w sobie musi zmienić, aby podążać za tym, co nowe, co dla uczniów jest interesujące? Jak rozbudzić w uczniach pasję i pokazać im wartość wiedzy? Czym wreszcie jest sama wiedza?

Nie można jednoznacznie określić, czym ona jest. Analizowana jest na gruncie wielu dyscyplin naukowych. Zofia Mikołajczyk rozumie ją jako „zasób treści (informacji i danych) gromadzonych i utrwalonych w ludzkim umyśle, stanowiących pochodną doświadczeń, ale i procesu uczenia się”⁶, a Gilbert Probst, Steffen Raub i Kai Romhardt jako „ogół wiadomości

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

⁵ Nazewnictwo zastało wcześniej opisane w artykule: M. Parzyszek, *Paradoksy współczesnej kultury widziane okiem pedagoga*, „Studia Gdańskie” 2014, t. XXXIV, s. 183–192.

⁶ Z. Mikołajczyk, *Zarządzanie procesami zmian w organizacjach*, Katowice 2003, s. 205.

i umiejętności wykorzystywanych przez jednostki do rozwiązywania problemów⁷. Mimo to bezsprzecznie należy przyjąć, że wiedza jest najcenniejszym dobrem ludzkości. Jest czymś ważnym w procesie edukacji, a koordynowanie jej zdobywania jest ważnym zadaniem szkoły. Dostrzegamy jednak odchodzenie od dominacji nauczania i przekazywania wiedzy na rzecz samodzielnego zdobywania jej przez ucznia. Istnieje zatem konieczność przejścia od encyklopedycznego pojmowania wiedzy rozumianej jako zbiór wiadomości, informacji do koncepcji, zgodnie z którą „wiedza to nie tyle zbiór wiadomości, ile sposób ich funkcjonowania w umyśle, który zależy od warunków ich poznawania”⁸. Według Ireny Dzierzgowskiej „priorytetem w szkole zarządzającej wiedzą jest nauczenie ucznia, jak się uczyć (...) – jak zarządzać własną wiedzą”⁹. Jest to możliwe dzięki planowaniu przez uczniów własnego uczenia się, zdobywaniu wiedzy, twórczemu myśleniu, prezentowaniu wiedzy i samoocenie¹⁰.

Na przestrzeni ostatnich lat dostrzegamy zmiany i przeobrażenia dokonujące się w szkole. Dawniej stawiano na przyswajanie wiedzy przez uczniów, dzisiaj na twórcze ich umiejętności. Zapomina się, że wiedza musi być aktualizowana, utrwalana i weryfikowana, a jednym z jej wyrazów jest mądrość.

Jednym z pierwszych podręczników odnoszących się do mądrości i jej osiągnięcia w procesie wychowania jest książka autorstwa Kazimierza Szewczyka *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*. Został w niej określony cel etyki nauczycielskiej, którym jest „wychowanie człowieka mądrego”¹¹.

Owo wychowanie jest trudne, mądrość bowiem wymaga wiedzy, otwartości umysłu, twórczych poszukiwań. Wiedza rodzi potrzebę wszechstronnego wykształcenia, ale sama jeszcze nie jest mądrością. Nie jest zatem stanem umysłu, ale bogactwem umysłu, serca i woli człowieka. Człowiek mądry to ten, który nie tylko posiada wiedzę, ale ją ocenia, potrafi ją wykorzystywać dla innych, a nie przeciwko komuś, wiąże prawdę z dobrem, wiedzę z działaniem¹².

⁷ G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Kraków 2002, s. 35.

⁸ D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły* [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 323.

⁹ I. Dzierzgowska, *Rewolucja w edukacji. Przekształcanie szkoły nauczającej w zarządzającą*, „Dyrektor Szkoły” 2003, nr 11.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa–Łódź 1998, s. 26.

¹² M. Parzyszek, *Paradoksy współczesnej kultury...*, s. 186.

Mądrość należy do cnót, jest zatem sprawnością, która towarzyszy człowiekowi, wzywa go do doskonałości, perfekcjonizmu, odróżniania dobra od zła i wyboru dobra. Na mądrość składają się: wspaniałomyślność, wielkoduszność, roztropność, rozważność, umiejętność słuchania, pracowitość i wytrwałość, przewidywanie czy wyrozumiałość. Przed rodzicami, pedagogami, ludźmi nauki staje konieczność wychowania do mądrości, a więc wychowania do poszukiwania prawdy i dobra, zrozumienia siebie i innych, podejmowania słusznych decyzji, słuchania głosu prawdy pośród nadmiaru wiadomości, dążenia do obranego celu, dostrzegania zagrożeń, umiejętności wyrażania własnych myśli, a nie sloganów, wyostrzenia zmysłu krytycznego, samodzielności myślenia, twórczości, a nie bierności.

Chcąc wychować człowieka mądrego, nauczyciel musi przede wszystkim sam nim być. Musi więc znać i rozumieć tradycję kulturową. Powinien także dysponować przemyślaną wiedzą o wartościach oraz doświadczeniem w rozstrzyganiu konfliktów moralnych. Nadto pedagog powinien kultywować takie cnoty moralne, jak odpowiedzialność, poczucie sprawiedliwości, prawdomówność, wyrozumiałość, cierpliwość i poczucie lojalności w stosunku do wychowanków. Wreszcie – a stanowi to wyróżnik wzoru osobowego nauczyciela – powinien łączyć w harmonijną całość wymienione zawodowe cnoty moralne z cnotami ogólnoludzkimi (np. życzliwością) i cnotami obywatelskimi (np. patriotyzmem)¹³.

Jakże odpowiedzialne zadanie stoi dziś przed nauczycielami, wychowawcami czy rodzicami, którzy niejednokrotnie toczą swoistą walkę o uwagę uczniów, odpowiednie zachowanie czy wywiązywanie się ze szkolnych obowiązków. Sytuacja społeczna, polityka oświatowa czy reformy dokonujące się w obszarze edukacji powodują niepokoje wielu nauczycieli. Związane są one m.in. z nowymi zadaniami dotyczącymi np. awansu, edukacji zintegrowanej, szkolnego systemu oceniania, ewaluacji, opracowania misji i wizji szkoły, tworzenia statutów, pisania programów profilaktyczno-wychowawczych, wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, rozwoju organizacyjnego szkoły, podejmowania funkcji np. moderatora, edukatora, koordynatora, opiekuna stażu, mentora, udziału w konferencjach samokształceniowych, hospitacji koleżeńskich, mentoringu, rotacji stanowisk, coachingu czy posiadanych nowych kwalifikacji¹⁴. Owe niepokoje, ujęte tylko hasłowo, mogą „wymuszać” pytania o kondycję nauczycieli. Zasadne wydaje się więc mówienie o wypaleniu zawodowym nauczycieli¹⁵, pewnego rodzaju samotności, bezskutecz-

¹³ K. Szewczyk, *Wychować człowieka...*, s. 122.

¹⁴ D. Elsner, K. Knafel, *Jak organizować wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli?*, Chorzów 2000, s. 46–128.

¹⁵ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa 2000.

nej walki¹⁶ czy wreszcie zdrowiu psychicznym¹⁷. To powoduje chęć poznania tych zjawisk. W związku z tym podejmowane zostają badania dotyczące samopoczucia nauczycieli, poziomu stresu, analizy czynników zakłócających wykonywanie zawodu nauczyciela¹⁸.

Dużo techniki – mało moralności

Mówiąc o technice, w pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę na jej rozumienie. Pojęcie „technika” wywodzi się od greckiego słowa *techné*, które oznacza sztukę, kunszt, umiejętność lub rzemiosło, sposób wykonywania określonych czynności w dowolnej dziedzinie¹⁹. Natomiast rozwój techniczny rozumiany jest jako proces ukierunkowanych zmian dążących do udoskonalenia²⁰. On właśnie sprawił, że współczesne czasy określa się mianem cywilizacji technicznej, która przysparza człowiekowi dobrodziejstw, daje możliwość rozwoju, wykorzystania geniuszu, tworzenia nowych rzeczy, ale stanowi też pewne zagrożenie²¹.

Ów rozwój daje poczucie usprawnienia, ale zabiera czas. Zamiast przynieść więcej wolności, krępuje człowieka, a czasami wręcz go uzależnia²². W tym paradoksie jest wiele innych. Technika wyzwala człowieka, ale jednocześnie go zniewala, wynosi go na wyżyny, a jednocześnie daje mu odczuć zależność. Rodzi sprzeczne pragnienia.

Kult techniki prowadzi do dezintegracji osobowości, rodzi antagonizmy, ogranicza odpowiedzialność, spychając ją na tory mechanicznej skuteczności, czyni pracę zautomatyzowaną, przesłania świat wartości duchowych, deformuje przeżycia moralne i religijne. Człowiek popada w świat, w którym brak jest stabilizacji emocjonalnej. Zasadne zatem wydają się pytania, które postawił Jan Paweł II w encyklice *Redemptor hominis*: „Czy wszystkie

¹⁶ Z. Dołęga, *Poczucie samotności a zachowania agresywne uczniów*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 2.

¹⁷ S. Gawlik, *Kompetencje i osobowość nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej* [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Opole 2000.

¹⁸ G. Miłkowska, *Odpowiedzialność pedagogiczna nauczycieli szkoły masowej i niepublicznej* [w:] *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 390.

¹⁹ B. Banach, *Rozwój i postęp techniczny na tle ogólnych prawidłowości gospodarczych i cywilizacyjnych: wybrane problemy*, Kraków 2010.

²⁰ R. Michałek, M. Kuboń, *Postęp naukowo-techniczny i jego skutki społecznoekologiczne*, „Inżynieria Rolnicza” 2009, nr 13, s. 207–212.

²¹ M. Parzyszek, *Paradoksy współczesnej kultury...*, s. 187–189.

²² A. Kuzior, *Kategoria nadziei we współczesnej antropologii filozoficznej* [w:] *Aporie sensu – emotywiizm i racjonalizm*, red. J. Bańka, A. Kiepas, Katowice 1998, s. 141.

dotychczasowe i dalsze osiągnięcia techniki idą w parze z postępowaniem etyki i z duchowym postępowaniem człowieka? Czy człowiek jako człowiek w ich kontekście również rozwija się i postępuje naprzód, czy też cofa się i degraduje w swym człowieczeństwie?”²³, a papież Benedykt XVI, apelując o rozwój wpisany w naturę człowieka, przypomina, że „technika jest działalnością głęboko ludzką, związaną z autonomią i wolnością człowieka. W technice wyraża się i potwierdza panowanie ducha nad materią”²⁴.

Moralne następstwa dobrobytu nie zawsze są korzystne. Przyzwyczajają do wygodnictwa, przekonania o samowystarczalności, upowszechniania i wzrostu materialistycznej i mechanistycznej koncepcji życia ludzkiego²⁵. Z tą postępującą „ekspansją” nauk ścisłych, a zwłaszcza ich zdolnością podporządkowania sobie natury przez technikę, jest czasem związane równoczesne „ustępowanie” filozofii, religii, a nawet wiary chrześcijańskiej. Niektórzy uważają wręcz, że postęp nowoczesnej nauki i technologii jest jedną z głównych przyczyn laicyzacji i materializmu: po cóż mielibyśmy prosić Boga o panowanie nad zjawiskami przyrody, skoro nauka wykazała, że sama jest do tego zdolna?

Człowiek przestaje być nie tylko panem samego siebie, ale pozwala na panowanie technologii nad nim i nad drugim człowiekiem. Taki sposób postępowania prowadzi do tego, że

wyróżnia się koncepcja podmiotu, który stopniowo, w procesie logiczno-racjonalnym, pojmuje, a zatem posiada rzecz, która znajduje się na zewnątrz. Taki podmiot wyraża się poprzez ustanowienie metody naukowej wraz z powiązaniem z nią eksperymentowaniem, które jest już wyraźnie techniką posiadania, dominacji i przekształcania²⁶.

Technika staje się dziś formą życia²⁷. Tak rozumiany postęp technologiczny budzi coraz większe oczekiwania i rozbudza nadzieje, iż jest on w stanie pokonać i zapanować w ostateczności nad wszystkimi problemami związanymi ze środowiskiem²⁸. Pogląd taki często prowadzi wręcz do deifikacji²⁹.

Człowiek szybko chce widzieć efekty pozytywne, a te często są widoczne. Nie zwraca natomiast uwagi na efekty negatywne. Negatywnym przejawem jest utrata panowania nad własnymi rezultatami pracy, groźba samozniszcze-

²³ Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, nr 15.

²⁴ Benedykt XVI, *Caritas in veritate*, nr 69.

²⁵ *Ibidem*, nr 75.

²⁶ Franciszek, *Laudator si'*, nr 106.

²⁷ *Ibidem*, nr 203.

²⁸ *Ibidem*, nr 109.

²⁹ H.D. Mutschler, *Technik als Religionsersatz*, „Scheidewege, „Jahresschrift für skeptisches Denken” 1999, nr 28, s. 42–54.

nia czy bytowania w lęku³⁰. Szczególnie niebezpieczne jest uprzedmiotowienie człowieka. Dzieje się tak, gdy podczas

opanowywania przez człowieka świata rzeczy, człowiek gubi istotne wątki swego wśród nich panowania, na różne sposoby podporządkowuje im swoje człowieczeństwo, sam staje się przedmiotem wielorakiej – czasem bezpośrednio nieuchwytniej – manipulacji poprzez całą organizację życia zbiorowego, poprzez system produkcji, poprzez nacisk środków przekazu społecznego³¹.

Pozytywnym efektem jest wkład nauki i techniki w rozwój ludzkości, czynienie życia bardziej godnym człowieka, jak również ukazywanie samej wielkości człowieka jako sprawcy i autora postępu³².

Postęp i rozwój wyzwalający różne potrzeby i różne pragnienia człowieka nie eliminują jednego wspólnego – każdy człowiek pragnie zachować własną indywidualność, pragnie wewnętrznego wyciszenia, intymności życia czy bezpieczeństwa psychicznego. W tym ogólnym technicznym chaosie trudno jest o właściwie rozumianą moralność. Trudno jest o rozróżnienie pomiędzy tym, co jest moralne, a tym, co moralne nie jest.

Tymczasem warto uzmysłowić sobie prawdę, że

spotkanie mistrza, jest nadzieją rozwoju. Człowiek bowiem w wymiarze moralnym nieustannie staje się. Tkwi w nim potencjalność, której realizacja wymaga sprzyjających warunków całej przygodności życia. Mistrz jest miarodajnym odniesieniem w urzeczywistnianiu potencjalnych możliwości w zakresie ponadprzeciętnego znanstwa i prawości charakteru. W relacji z uczniem mobilizuje i ukierunkowuje działanie w ramach określonego porządku, nadając mu sens. Porządek wyznaczony jest stosunkiem do określonych wartości, którym mistrz daje świadectwo w codziennym postępowaniu. Świadectwo trwania w prawdziwości słów i działań jest środkiem dialogu z uczniem, czyli takiej relacji, w której mistrz i uczeń wzajemnie na siebie się otwierają, przyjmując to, czym obdarowuje druga strona. Bycie w prawdzie warunkuje osobowy wzrost, zakłamanie bycia jest powodem moralnego niszczenia siebie oraz drugiej osoby. Bycie w prawdzie wzmacnia więź osobową, a jednak nie afirmuje zniewolenia. Mistrz ma moc prowadzenia, ale nie ma prawa do zniewolenia. (...). Uczeń sam dokonuje wyborów. Wolność nie wyraża się odrzucaniem wszelkich wzorów. Jest to raczej manifest głupoty człowieka, który utrudnia sobie własny rozwój. Przejawem wolności osoby mądrej jest dobry wybór, czyli taki, który sprzyja urzeczywistnianiu jej potencjalności³³.

³⁰ Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, nr 16.

³¹ *Ibidem*,

³² *Ibidem*, nr 15.

³³ I. Jazukiewicz, *Autorytet mistrza [w:] Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009, s. 306.

Komplikacje życiowe człowieka rodzą skomplikowaną moralność. Człowiek przynależy jednocześnie do wielu grup społecznych, w których dążenia i zasady są ze sobą niejednokrotnie sprzeczne. W związku z tym powstają typy o łamanym zasadach, dyplomatycznych zdolnościach, typy cyniczne, neurotyczne, o rozczepionej osobowości.

Z racji zmieniającej się rzeczywistości, nie rezygnując z tego, co powiedziano powyżej, należy przypomnieć, że mówimy o integralnym rozwoju człowieka, a więc także o jego rozwoju moralnym.

Dużo działania – mało czynów

Cechą współczesnej kultury jest szybkie tempo życia, swoista rywalizacja, potrzeba działania. Po co? Dlaczego? Dla kogo? Postawione pytania mają skłonić do refleksji. Po co działam? Dla popularności, dostrzeżenia, pieniędzy czy także dla rozwoju własnych zdolności, służby innym, współdziałania z innymi?

Aktywizm pozbawiony celu, sensu, kontemplacji prowadzi do chaosu. Wykorzystuje się to, co przynosi materialną korzyść. Człowiek w działaniu bez odniesienia do wyższych celów popada w szczególny stan alienacji, bowiem gubi samego siebie, traci kontakt sam ze sobą. Im więcej działa, tym mniej ma czasu. Jeśli dziś stawia się zarzut, że życie religijne, kontemplacyjne wyobcowuje i odrywa człowieka od rzeczywistości oraz alienuje, to można też wskazać inny rodzaj alienacji przez aktywizm. Człowiek bowiem gubi samego siebie, zatracą łączność z własnym wnętrzem, zdolność oglądu swoich ostatecznych celów. Najbardziej paradoksalne jest to, że im więcej działa, tym mniej ma czasu, im szybciej działa, tym bardziej się nudzi.

Tymczasem należy przypomnieć biblijną prawdę, że po czynach/owocach was poznają (Mt 7,17–20). Terminy: „pedagog”, „nauczyciel”, „wychowawca” trafnie oddaje terminologia grecka (*pajdagogos* – prowadzący chłopca: *pajs* – chłopiec; *ago* – prowadzę; *pajdeja* – nauczanie i wychowanie). Pedagogiem jest ten, który prowadzi i wskazuje drogę. Aby móc prowadzić, najpierw trzeba tę drogę znać, a także wzbudzić zaufanie osoby, którą wiedzie się do celu. We współczesnej kulturze sekularyzmu, konsumpcji, łatwego i szybkiego stylu życia, licznych zmian edukacyjnych o przyszłości wychowanka, oprócz posiadanej wiedzy i umiejętnościach, będzie decydowało świadectwo życia.

Nauczyciele/wychowawcy stają dzisiaj przed wieloma wyzwaniem³⁴, wobec których przyjmują różne postawy. Jedni postawę naiwnie optymistyczną,

³⁴ Więcej na ten temat J.M. Bergoglio – papież Franciszek, *Wymagania i pasja. O wychowaniu katolickim*, Kraków 2013, s. 66; M. Parzyszek, *Wychowanie. Pomiędzy „kulturą zatonięcia” a nadzieją, która pozostaje przy tym, co najlepsze* [w:] *Opieka. Wychowanie. Wsparcie. Współczesne wyzwania dla teorii i praktyki pedagogicznej*, red. L. Pietruszka, Lublin 2016, s. 231.

wychodząc z założenia, że wszystko, co nowe, jest lepsze, a zamykają oczy na negatywne aspekty postępu naukowo-technologicznego. Inni wobec procesu zmian przyjmują postawę krytyczną i pesymistyczną. Towarzyszy im lęk, niepewność, wycofanie³⁵. W jednym i drugim przypadku możemy doszukiwać się zagrożeń dla edukacji. W pierwszym przypadku szkoła staje się miejscem oferowania „nowości” prowadzących do źle pojętej samowystarczalności. W drugim przypadku szkoła staje się „bunkrem”, który chroni przed tym, co zagraża z zewnątrz, nie dostrzega wolności ludzkiej. „W ten sposób dochodzi do paraliżu inteligencji i woli, paraliżu depresyjnego i fanatycznego”³⁶. Istnieje jeszcze grupa takich wychowawców, którzy „umywają ręce”. „Podziela ją oni przekonania pesymistów w odniesieniu do rzeczywistości społecznej i historycznej, ale ściągają z niej ciężar urazy etycznej”³⁷. W swoim działaniu kierują się kwestiami finansowymi, odwołując się do pozorów doskonałości i nic nie wnosząc w doskonałość wychowanka³⁸.

Dużo humanizmu – mało człowieczeństwa

Jak podaje *Leksykon duchowości katolickiej*, humanizm to

zespół poglądów o nadrzędnej pozycji człowieka w stosunku do całej przyrody, o jego odrębności i wyższości w stosunku do otaczających go stworzeń. Konsekwencją uznania tej wyższości jest postulat afirmacji osoby ludzkiej, uznania jej podmiotowości i dążenie do zapewnienia jej stosownych warunków życia i rozwoju³⁹.

Dzisiaj dostrzegamy, że w imię humanizmu nastąpiła gloryfikacja człowieka. Jak zauważa Jan Maria Bocheński, humanizm stał się „prawdopodobnie najbardziej (rozwinęty) rozpowszechnionym współcześnie zabobonem”⁴⁰, który wyniósł człowieka ponad wszystko. Religia przestała być wartościowa i stała się objawem słabości⁴¹. Takie jest spojrzenie humanizmu naturalistycznego.

Dla egzystencjalizmu natomiast człowiek jest egzystencją, czyli „nie jest zakorzeniony, zadomowiony w bycie (...), jest bytem przygodnym. Sposób

³⁵ M. Parzyszek, *Dobro czy pozorne dobro?*, „Rozprawy Społeczne” 2014, t. 8, nr 4, s. 11.

³⁶ J.M. Bergoglio – papież Franciszek, *Wymagania i pasja...*, s. 22–23.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*, s. 72–77.

³⁹ W. Seremak, *Humanizm* [w:] *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Lublin–Kraków 2002, s. 341.

⁴⁰ J.M. Bocheński, *Sto zabobonów*, Paryż 1987, s. 45–48.

⁴¹ M. Parzyszek, *Paradoksy współczesnej kultury...*, s. 186.

istnienia człowieka nie jest więc wyznaczony przez żadne konieczności, żadna esencja nie poprzedza – nie określa – naszej egzystencji⁴². Zasadne zatem w niniejszym rozważaniu jest pytanie o sens życia człowieka i jego istnienie. Skoro nie ma nic poza zjawiskami przyrody, to czym wyróżnia się człowiek?

Inną odmianą humanizmu jest humanizm marksistowski. Za zadanie stawia sobie walkę, przezwyciężenie frustracji człowieka i budowę nowego społeczeństwa bezklasowego⁴³. Zakłada, że „człowiek jest najwyższą istotą dla człowieka”⁴⁴. Podstawową tezę humanizmu marksistowskiego jest zatem niezależność człowieka – tak w istnieniu, jak i w działaniu – od czynników niesprowadzalnych do przyrody i społeczeństwa, a więc niezależność człowieka od Boga⁴⁵.

Najbardziej docenił człowieka humanizm chrześcijański, odczytując jego swoistość, psychofizyczną integralność natury, podmiotowość, aktywność, zdolność tworzenia kultury oraz przeciwstawiając się instrumentalizacji osoby ludzkiej⁴⁶. Dzięki niemu człowiek jest nie tylko bytem samym w sobie, lecz bytem dla siebie, dla drugiego człowieka i dla Boga.

Ta krótka refleksja nie powinna pozostawiać złudzeń, w jakim kierunku należy podążać, aby w sposób integralny odczytywać człowieka. Jak zauważa Marian Nowak:

Funkcjonowanie szkoły – jako instytucji nauczania i wychowania – w istocie jest najczęściej wyrazem panujących w danej społeczności poglądów związanych z rozumieniem człowieka. Jest ono też wyrazem i odzwierciedleniem koncepcji człowieka i zapatrywać co do możliwości jego kształcenia i kształtowania⁴⁷.

Nie można zatem mówić wyłącznie np. o przyswajaniu określonej wiedzy na sposób encyklopedyczny, indywidualizacji nauczania, niewłaściwym podejściu nauczyciela do ucznia, braku uczestnictwa rodziców w procesie nauczania i wychowania, przewadze teorii nad praktyką, zmianie sposobu oceniania, dużej liczebności klas, braku środków metodycznych czy słabej znajomości języków obcych, ale trzeba postawić pytanie o człowieczeństwo i odpowiednie zrozumienie człowieczeństwa.

⁴² A. Miś, *Filozofia współczesna. Główne nurty*, Warszawa 2000, s. 90.

⁴³ L. Kaczmarek, *Humanizm i chrześcijaństwo*, „Studia Gdańskie” 1986, t. VI, s. 13.

⁴⁴ K. Marks, *Przyczynek do krytyki heglowskiej filozofii prawa* [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, Warszawa 1960, s. 473.

⁴⁵ L. Kaczmarek, *Humanizm i chrześcijaństwo*, s. 23.

⁴⁶ S. Kowalczyk, *Humanizm chrześcijański* [w:] *Leksykon teologii fundamentalnej*, red. M. Rusecki, K. Kaucha, I. Ledwoń, J. Mastej, Lublin–Kraków 2002, s. 524.

⁴⁷ M. Nowak *Czy szkoła ma przekazywać wiedzę, czy też wychowywać?*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 1/29, s. 107.

Człowieczeństwo (łac. *humanistas, humanitatis*) oznacza ludzkość, naturę ludzką, ludzką postawę wobec kogoś, życzliwość, uprzejmość oraz szlachetne wychowanie i wykształcenie, a także kulturę osobistą⁴⁸.

Odpowiednio uformowany człowiek, a takim powinien być nauczyciel, może wychowywać innych. Według Jana Pawła II wychowanie jest „stawianiem się człowieka coraz bardziej człowiekiem”⁴⁹, a jego istotą powinno być dążenie do osiągnięcia maksymalnego poziomu bycia człowiekiem. Proces wychowania winien być tak ukierunkowany, aby człowiek potrafił „być” nie tylko z „drugimi”, ale przede wszystkim „dla drugich”⁵⁰. Wychowanie „służy uczyłowieczeni”⁵¹ człowieka.

Nadrzędnym celem wychowania jest doprowadzenie człowieka do „wychowywania się samego” po osiągnięciu przez niego pewnego stopnia dojrzałości psychofizycznej⁵², a samowychowanie poszukiwaniem prawdy o sobie samym, o swoim „ja”. Tym wyjątkowym, indywidualnym, niepowtarzalnym celem jest „wychowanie do bycia osobą. Każdy człowiek powinien postarać się odczytać w sobie swoje człowieczeństwo, będące jednocześnie własnym światem wewnętrznym – jako „swoisty obszar bytowania z drugimi dla drugich”⁵³.

Ten, który wychowuje, wychowawca, w rozumieniu Jana Pawła II jest „osobą rodzącą w znaczeniu duchowym”⁵⁴. Jego rolą jest formowanie prawdy, dobra i piękna. Dopiero w oparciu o te wartości człowiek jest w stanie podejmować słuszne decyzje. Niestety jest to zadanie trudne, a mimo to „porywające dla wychowawcy”⁵⁵.

Aby móc je realizować, wychowawca sam musi być człowiekiem i pracować nad swym człowieczeństwem. Jakże wymowny wydaje się być apel Jorge Mario Bergolio – papieża Franciszka, który zwraca się do wychowawców z następującym apelem:

Rozwijacie waszą osobowość. Niech sama Wasza obecność przekazuje określony styl i przekonanie. Nie ulegajcie pokusie proporcjonalnego dzielenia Praw-

⁴⁸ L. Winniczuk, *Ludzie, zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu*, cz. 1, Warszawa 1985, s. 2.

⁴⁹ T. Bilicki, *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*, Kraków 2007, s. 69.

⁵⁰ Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury* [w:] *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Rzym 1986, s. 71.

⁵¹ Jan Paweł II, *Rodzinnie zawdzięcza człowiek swe wychowanie* [w:] *Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, red. C. Drążek, J. Kawecki, Kraków 1985, s. 59.

⁵² J. Paweł II, List do Rodzin, Rzym 1994, nr 16.

⁵³ J. Paweł II, List apostolski *Parati semper* do młodych całego świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży, nr 7.

⁵⁴ J. Paweł II, List do Rodzin, Rzym 1994.

⁵⁵ T. Bilicki, *Dziecko i wychowanie...*, s. 71.

dy. (...) Temu, kto umie patrzeć, wskazujcie blask ukazującej się prawdy, która wyłania się z każdego zakątka natury i z każdego ludzkiego dzieła. Kształtujcie światłe idee, aby przyjęte przez młodzież i dzieci jako własne, mogły im ułatwiać orientację na drogach życia. Pomagajcie tworzyć więzi między ludźmi, związki między pomysłami i miejscami. Wzrasta się bowiem przez podtrzymywanie przynależności. Zaakceptujcie wysiłek, tak abyście, pokonując przeszkody, mogli mocno stanąć na nogach. Miejcie w sobie pasję dla Dobra, Prawdy i Piękna. Nie ulegajcie pokusie zbyt łatwego, unikającego wysiłku działania⁵⁶.

Zamiast podsumowania

Żyjemy w czasie chaosu aksjologicznego oraz ideologicznej prawdy na temat człowieka. Ta zakorzeniona w indywidualizmie, który wydaje się dla wielu być odpowiednią postawą życiową, akcentuje własną niezależność i odrębność. Odrzuca się obiektywny porządek moralny, a przyjmuje pewien rodzaj subiektywizmu, w którym przesadnie akcentuje się ludzką wolność⁵⁷. To widać w edukacji. Z jednej strony mówi się o integralności wychowania, a z drugiej ogranicza się jego wymiar moralny, religijny czy duchowy. Zwraca się uwagę na subiektywny świat przeżyć, akceptację, samorozwój czy cieleśność. Temu sprzyjają proponowane hasła będące często programem na życie takie, jak np. róbcie, co chcecie, życie na luzie, brońcie (niektórych) praw dzieci bez wspomniania o obowiązkach, wychowujcie bez stresów, nie narzucajcie żadnych norm moralnych czy dyscyplinarnych, zachowujcie neutralność światopoglądową⁵⁸. Jakże trudne wydaje się być dzisiaj pojmowanie osoby nauczyciela – wychowawcy, przewodnika, mistrza, który nie tylko będzie interweniował w sytuacjach trudnych, ale mądrze i odpowiedzialnie będzie prowadził wychowanka, stawiając wymagania. W procesie wychowania niezwykle ważne jest uwrażliwianie, napominanie i dyscyplina. Uwrażliwienie na to, że

złe działania mają swoje konsekwencje. Trzeba obudzić zdolność postawienia się w sytuacji innej osoby i wyrazić skruchę z powodu jej cierpienia, gdy wyrządziło się jej zło. (...). Ważne jest zdecydowane kierowanie dziecka, aby prosiło o przebaczenie i naprawiło szkody wyrządzone innym. Gdy proces wychowawczy ukazuje swoje owoce w dojrzewaniu wolności osobistej, wówczas samo dziecko w pewnym momencie zacznie uznawać z wdzięcznością, że dobrem

⁵⁶ J.M. Bergoglio – papież Franciszek, *Wymagania i pasja...*, s. 22–23.

⁵⁷ M. Parzyszek, B. Marzęda, *Małżeństwo i rodzina „wielką tajemnicą” „jednego ciała”*, Lublin 2014, s. 91.

⁵⁸ M. Dziewiecki, *Odrzucenie norm moralnych i wartości duchowych [w:] Od konfrontacji do dialogu*, red. V. Kmieciak, Lublin 2003, s. 187–202.

było dla niego wzrastanie w danej rodzinie, a także znoszenie wymagań stawianych przez proces formacyjny⁵⁹.

Uwrażliwiając, trzeba napominać. „Dziecko napomniane z miłością czuje, że jest w kręgu zainteresowania, dostrzega, że jest kimś, spostrzega, iż jego rodzice uznają jego możliwości”⁶⁰. Ostatnim wymogiem w procesie wychowania jest dyscyplina. W rozumieniu pedagogicznym oznacza ona „przestrzeganie przez jednostkę bądź grupę społeczną zasad postępowania, których wartość bezspornie uznaje”⁶¹.

Przed nauczycielami i wychowawcami stają dzisiaj nowe wyzwania i zadania, aby szkoły uczynić drugim domem,

w którym kobiety i mężczyźni, chłopcy i dziewczęta będą mogli rozwijać swoją zdolność łączenia doświadczeń, zakorzenienia na własnej ziemi oraz tworzenia osobistej i wspólnej historii. Domem, w którym odnajdą narzędzia i środki pozwalające im rozwinąć umysł, wolę i wszystkie swoje możliwości, by móc w ten sposób osiągnąć miarę ludzką, do której są powołani⁶².

Po co odrzucać czy redukować to, co sprawdzone? Może lepiej jest to doskonalić i pielęgnować, aby przynosiło większe owoce. Niech takim przyczynkiem do rozważań, a jednocześnie myślą kończącą to przedłożenie będą słowa Antoine’a de Saint-Exupérygo, który napisał:

Jeśli w jakiejś glebie, a nie w żadnej innej pomarańcze zapuszczają głębokie korzenie i wydają obfite owoce, to tamten teren jest prawdziwy dla pomarańczy. Jeśli określona religia, kultura, hierarchia wartości czy forma aktywności, a nie coś innego sprawia, że w człowieku rodzi się coś wielkiego, przekraczającego jego własne granice, to znaczy, że ta religia, kultura, hierarchia wartości czy forma aktywności stanowi prawdę o człowieku⁶³.

Bibliografia

- Banach B., *Rozwój i postęp techniczny na tle ogólnych prawidłowości gospodarczych i cywilizacyjnych: wybrane problemy*, Kraków, 2010.
- Benedykt XVI, encyklika *Caritas in Veritate. O integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie*, Poznań 2009.

⁵⁹ Franciszek, *Amoris Laetitia*, nr 268.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 84.

⁶² J.M. Bergoglio – papież Franciszek, *Wymagania i pasja...*, s. 126.

⁶³ A. de Saint-Exupéry, *Ziemia, planeta ludzi*, Warszawa 1993, s. 106.

- Bergoglio J.M. – papież Franciszek, *Wymagania i pasja. O wychowaniu katolickim*, Kraków 2013.
- Bilicki T., *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*, Kraków 2007.
- Bocheński J.M., *Sto zabobonów*, Paryż 1987.
- De Saint-Exupéry A., *Ziemia, planeta ludzi*, Warszawa 1993.
- Dołęga Z., *Poczucie samotności a zachowania agresywne uczniów*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 2.
- Dzierzgowska I., *Rewolucja w edukacji. Przekształcanie szkoły nauczającej w zarządzającą*, „Dyrektor Szkoły” 2003, nr 11.
- Dziewiecki M., *Odrzucenie norm moralnych i wartości duchowych [w:] Od konfrontacji do dialogu*, red. V. Kmiecik, Lublin 2003.
- Elsner D., Knafel K., *Jak organizować wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli?*, Chorzów 2000.
- Franciszek, *adhortacja apostolska Amoris Laetitia. O miłości w rodzinie*, Kraków 2016.
- Franciszek, encyklika *Laudato si’*. *W trosce o wspólny dom*, Kraków 2016.
- Gawlik S., *Kompetencje i osobowość nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej [w:] Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Opole 2000.
- Jan Paweł II, encyklika *Redemptor hominis. Odkupiciel człowieka*, Poznań 1979.
- Jan Paweł II, *List do Rodzin z okazji Roku Rodziny*, Wrocław 1994.
- Jan Paweł II, *Rodzinie zawdzięcza człowiek swe wychowanie [w:] Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, red. C. Drążek, J. Kawecki, Kraków 1985.
- Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie w UNESCO [w:] Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Rzym 1986.
- Jazukiewicz I., *Autorytet mistrza [w:] Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009.
- Kaczmarek L., *Humanizm i chrześcijaństwo*, „Studia Gdańskie” 1986, t. VI.
- Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły [w:] Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.
- Koszowy M., *Paradoksy [w:] Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2007.
- Kowalczyk S., *Humanizm chrześcijański [w:] Leksykon teologii fundamentalnej*, red. M. Rusecki, K. Kaucha, I. Ledwoń, J. Mastej, Lublin–Kraków 2002.
- Kuzior A., *Kategoria nadziei we współczesnej antropologii filozoficznej [w:] Aporie sensu. Emotywizm i racjonalizm*, red. J. Bańka, A. Kiepas, Katowice 1998.
- Marks K., *Przyczynek do krytyki heglowskiej filozofii prawa [w:] K. Marks, F. Engels, Dzieła*, Warszawa 1960.
- Michałek R., Kuboń M., *Postęp naukowo-techniczny i jego skutki społecznoekologiczne*, „Inżynieria Rolnicza” 2009, nr 13, 2009.
- Mikołajczyk Z., *Zarządzanie procesami zmian w organizacjach*, Katowice 2003.
- Miłkowska G., *Odpowiedzialność pedagogiczna nauczycieli szkoły masowej i niepublicznej [w:] Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Kraków 2000.

- Miś A., *Filozofia współczesna. Główne nurty*, Warszawa 2000.
- Mutschler H.D., *Technik als Religionsersatz*, „Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken” 1999, nr 28.
- Nowak M., *Czy szkoła ma przekazywać wiedzę, czy też wychowywać?*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 1/29.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Parzyszek M., *Dobro czy pozorne dobro?*, „Rozprawy Społeczne” 2014, t. 8, nr 4.
- Parzyszek M., *Paradoksy współczesnej kultury widziane okiem pedagoga*, „Studia Gdańskie” 2014, t. XXXIV.
- Parzyszek M., *Wychowanie. Pomiedzy „kulturą zatonięcia” a nadzieją, która pozostaje przy tym, co najlepsze* [w:] *Opieka. Wychowanie. Wsparcie. Współczesne wyzwania dla teorii i praktyki pedagogicznej*, red. L. Pietruszka, Lublin 2016.
- Parzyszek M., Marzęda B., *Małżeństwo i rodzina „wielką tajemnicą” „jednego ciała”*, Lublin 2014.
- Probst G., Raub S., Romhardt K., *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Kraków 2002.
- Seremak W., *Humanizm* [w:] *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Lublin–Kraków 2002.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa 2000.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa–Łódź 1998.
- Winniczuk L., *Ludzie, zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1985.

Ph.D. Brice Cantrell

Uniwersytet Karola
w Pradze

Ethics and Teaching. Literature and Language in the Classroom

I believe that some of the most interesting work in ethics is being done by Vasil Gluchman in Slovakia under the moniker of the ethics of social consequences. As might be expected from its name, the ethics of social consequences uses consequences as its starting criterion. In this sense, good actions are those that lead to an abundance of positive over negative consequences. This implies that those actions of a moral agent which promote societal values and norms more than other actions can be called good. Gluchman writes, for example, that “what is significant is that in the actions of these moral agents, in the long run, the positive consequences outweigh the negative ones”.¹ Interestingly, Gluchman also writes that

the starting point for this understanding may be my idea of morality as the current state of moral consciousness and relations of contemporary man within a particular social community or society. Then, in this context, one can also speak of fascist morality, which can be evaluated as inhuman, etc., but it was also morality, or better to say a certain kind of morality.²

In the most basic sense, then, the promotion of good will be expressed within the context of a particular society. Good actions depend on those morals a society wishes to promote and the ends to which a society ascribes. As such, anthropological and sociological questions play an important role in the ethics of social consequences. We must understand clearly which particular values a society expresses in its daily life. Lastly, this needn't mean nor imply that a fascist morality is, in fact, good, but simply that values arise from a society at a particular time and place. There is room for improvement, in other words. There are ways to evaluate actions in terms of humanity and human dignity, in terms that are common to all human beings.

¹ V. Gluchman, *Človek a morálka*, Prešov 2005, p. 29.

² *Ibidem*, p. 30.

The ethics of social consequences takes, therefore, a situational approach to ethics.³ The ethics of social consequences begins by examining the actual moral practices of a society and the reasoning and justifications used to arrive at definitions and theories of good and bad. Gluchman writes that “this is the basic and starting point of my understanding of morality, because I hold that in order to formulate what ought to be, we must first know what is and not the other way around”.⁴ We find here a distinction between a morality as examined from above, independently of any particular society and its norms, and a morality grounded in the practices of a particular society at a particular time. Hence, the ethics of social consequences conceptualizes morality in two stages. The first examines the historical, sociological, and anthropological base structures of a society. The second level, seen in philosophical and ethical terms, examines moral rules and goals, which express the means by which to achieve certain moral goals within the causal structures of this society.⁵ As such, Gluchman distinguishes between morality and moral theory, with the former serving as a foundation for the latter. That is, moral theory springs from the moral practices of actual people in society. Knowledge of moral theory is not needed in order for a subject to practice morality and to act in ways that are good.

Although Gluchman takes a non-cognitivist approach to morality, this need not imply that theory is useless when examining people’s behaviors and reasoning. It does mean, as I’ve mentioned, that, for Gluchman, the formulation of moral rules and principles, should be grounded in the practices of a society that point to certain moral goals or ends. This is important because the self-conscious reflection on the proper goals and ends of a society begins with moral subjects who live their day-to-day lives in such a society. Humans are not disembodied spirits without context. Their material realities play an essential role in determining their desires, wants, and needs.⁶ This implies too that the ethics of social consequences is a form of moral relativism. Values will always be expressed and then analyzed relative to a particular society. It is certainly possible to derive from these values some theory of value that has wide applicability, such as the respect for human life, but values themselves are found first in and are relative to the lived practice of a group of people. In this relativistic sense, Gluchman argues that morals are not objective. They do not exist outside of particular human practices. The subject of morality is man.

³ See: V. Gluchman, *Etika sociálnych dôsledkov a jej kontexty*, Prešov 1996.

⁴ V. Gluchman, *Človek a morálka*, p. 17.

⁵ *Ibidem*.

⁶ See: V. Gluchman, *Etika sociálnych...*, pp. 72ff.

Gilbert Harman provides a definition of moral relativism that mirrors that which is found in the ethics of social consequences. He defines moral relativism provisionally in the following way:

For the purpose of assigning truth conditions, a judgment of the form, it would be morally wrong of P to D, has to be understood as elliptical for a judgment of the form, in relation to moral framework M, it would be morally wrong for P to D. Similarly for other moral judgments.⁷

There is a dialectical tension between expressing values as time independent and as time dependent. From the perspective of the ethics of social consequences as explored by Gluchman, a tension exists between value pluralism and nihilism. Nihilism here means that because values are relative, it follows that we can abandon ethics altogether. In Gluchman's opinion, however, value pluralism need not imply nihilism nor the possibility of abandoning moral reasoning. Gluchman writes, "Relativism of values and attitudes does not necessarily imply nihilism or skepticism, because it can be a fully reasoned and justified form of expressing a certain degree of moral knowledge and moral maturity of an individual".⁸ This means that a moral agent can perfectly well use reasoning to justify his or her actions in terms of values. In other words, although morals do not originate nor are they discovered in reason by itself, reason still has a role to play in their production and evaluation. Each society's morals might originate from different histories and experiences, but this does not mean that we are unable to reflect upon them. Moral relativism does not insist that we must accept and practice racism, for example, simply because a particular society values it. It doesn't mean that all morals are equal in value. Other factors such as humanity and dignity might inform our reasoning about such moral principles, and we are capable of using our reason to justify and to categorize values.

In addition, cultural practices such as the production of literature, art, and music can serve as foundations for an examination of morality. These art forms express the particular conditions of time and place that give rise to unique moral values. For instance, Gluchman has written about the expression of Slovak values in Slovak literature. He has conducted an analysis of texts by Milan Kukučín and Martin Rázus. Additionally, Viera Žemberová has employed literary works as evidence of moral reasoning and development within the Slovak context. In her analysis of Etela Farkaš's work, Žemberová emphasizes the role of the moral journey as a thread that connects good and

⁷ G. Harman, *Moral Relativism and Moral Objectivity*, ed. J.J. Thomson, Cambridge 1996, p. 4.

⁸ V. Gluchman, *Etika sociálnych...*, p. 47.

evil, challenging the characters to develop a more nuanced understanding of their roles in society than they might otherwise have done.⁹ In essence, literature mirrors, among other things, a society's pursuit of its objectives and ultimate goals, thereby reflecting a culture's distinctive value system. In essence, the ethics of social consequences emphasises the anthropological, social, and cultural foundations of values. In this system of values, literature can be employed as a point of departure to explore these values in a discursive manner.

Consequently, literature can reflect the specific moral context and values of a society, and thus can be employed as an effective instrument for ethical education in the classroom. It can be employed to foster moral reflection and the development of moral agents capable of critical reflection on their own societies as well as on the human condition more broadly.

It is evident that literature can be approached as a work of art. Aesthetic education allows for the free exploration of art as an immediate expression of an author's intuitions, unmediated by the concept of literature as such. Moreover, literature can be employed as a tool for conceptual formation and as a means of examining, for instance, the narrative logic of a text. In this regard, I am following the Slovak philosopher Svätopluk Štúr, who himself is indebted to Benedetto Croce, in distinguishing between aesthetic and rational forms of knowledge. Yet there is one additional essential step to an encompassing philosophy of life, according to Štúr, and that is ethics. Ethics is the foundation of life, according to Štúr.¹⁰

In this sense, I posit that literature can be employed as a tool for ethical education in the classroom. It encompasses both aesthetic and rational knowledge, which can then be employed to facilitate ethical discussions, thereby encouraging students to engage in reflective thinking and to consider ethical issues from the perspective of their own cultural values. I will now provide a few illustrative examples based on my own experience of teaching literature in the classroom. I have employed both English and German literary texts at the university and middle school levels, as well as utilizing some texts by Roald Dahl to initiate ethical discourse with online students from China, Russia, and Germany who are learning English as a second language.

It is a common observation that students are drawn to the distinctive language employed by the narrator in the initial stages of reading a literary text. It is not typically representative of everyday speech. The use of metaphor, alliteration, chiasmus, and other literary devices encourages students

⁹ V. Žemberová, *Výraz a význam humanity a morálky v próze Etely Farkašovej* [in:] *Reflexie o humánnosti a etike*, ed. V. Gluchman, Prešov 1999, p. 72.

¹⁰ S. Štúr, *Svätopluk. Rozprava o živote*, Bratislava 1946.

to approach a piece of literature as a piece of art, as an expression of an idea mediated by means of literary devices themselves constituted in language. One of the most challenging aspects of reading a text in a second language is the comprehension of the metaphors utilized within the narrative. The idiomatic expressions “time is money” and “melting pot” are commonly used in American English, but may not be as familiar to younger students from outside the Anglophone world. To comprehend the nuances of these metaphors, it is essential to gain an understanding of the underlying values they convey.

The point I wish to make is that students are already confronted with a specific text within a particular context. The reading of Martin Rázus’ *Krčmársky kráľ* will encourage non-native Slovak speakers to come to terms with the role of the pub in Slovak village life. The term “krčma,” which is common to both the Slovak and Hungarian languages, raises further questions not only about the interrelations of both Slovak and Hungarian, but also about the relations between the two peoples, both historically and at the present moment.

Consequently, students’ reflections on a text commence with an analysis of the text’s language. Nevertheless, this language is culturally determined. This, in turn, provides numerous opportunities to examine the text’s specific values and to foster in students a concern for the text’s moral landscape. For instance, when reading Dahl’s *Charlie and the Chocolate Factory*, one of my students expressed disquiet at Mr. Wonka’s rationale for employing the Oompa Loompas as factory workers. The student found the logic of Mr. Wonka’s justification to be unconvincing. The student posited that by portraying Mr. Wonka as a hero of the narrative, the narrator was justifying what the student perceived as Mr. Wonka’s mistreatment of his workers and, subsequently, his disregard for Charlie’s family’s house.

The analysis commenced with an examination of the linguistic elements present in the text, proceeded to an analysis of the text’s logical structure, and concluded with the drawing of certain moral conclusions. While this and other stories are not representative of reality in the sense that they do not mirror our lived experiences, this German student was able to leverage his experiences as a German to evaluate the text critically and to identify the consequences of treating workers in a particular manner. This prompted a discussion of workers’ rights and the reasons why other students did not perceive the relationship between Mr. Wonka and his workers as problematic. This discussion allowed the student to consider his own value system in relation to others’.

This is one potential application of literature in the classroom: to cultivate an interest in ethical questions and, ideally, to develop students’ ability to

reconcile a text's language and logic with its moral landscape. The goal here is to use literature as one means to explore ethical issues and, moreover, to cultivate moral agents.

This last point is central, I think. To reason ethically as a moral agent requires discipline and time. That is, it takes an education in ethics to develop the capacity to examine the consequences of an action. As I hope to have shown, literature aids this process in several ways. First, literature is culturally grounded. Literary scholars often situate texts as part of, say, the *fin de siècle* or the postwar period. In keeping with the ethics of social consequences, which grounds values in the particular practices of a people at a particular time, literature creatively expresses values as embedded in that context. Second, literature as art is the starting point for examining the logic and ultimately the ethics of a text. That is, we shouldn't confuse the artistic expression of a text with its ethical expression. However, in order to arrive at ethical knowledge, the reader of a literary work must come to terms with its aesthetics and logic. Ethics is the culmination and practice of this knowledge. Third, teaching literature for the purpose of examining ethics works well in the classroom, at least in my own experience. Of course, one must be careful to select a text that is open to such examination. But as cultural expressions, many works of literature will suffice. Reading literature from cultures other than one's own can even serve to compare one's own values with those of others.

In conclusion, this paper's exploration of the intersection of literature and ethics illustrates the utility of literature as both a cultural artifact and a pedagogical tool. As demonstrated, the ethics of social consequences provides a framework for understanding the ways in which moral reasoning is shaped by and reflects the sociocultural contexts in which it emerges. By grounding moral values in the lived realities of specific communities, this framework allows us to reconcile the particular with a more universal, i.e., generally human, perspective that acknowledges the relativity of moral systems while asserting the possibility of ethical reflection that transcends immediate cultural boundaries and allows students to consider other cultures and beliefs.

The role of literature in this process is central. Through its aesthetic and narrative forms, literature captures the complexity of human existence and the ethical dilemmas that characterize it. This dual nature of literature as both aesthetic expression and mode of ethical inquiry positions it uniquely as a medium through which students can engage with questions of morality. The examples discussed, from the metaphoric richness of American idioms to the moral ambiguities in the narratives of Roald Dahl and Martin Rázus, underscore literature's capacity to provoke critical thinking and ethical self-reflection.

In this light, the classroom emerges as a central site of moral development, where students are not merely passive recipients of information, but active participants in ethical reasoning. By engaging with texts that challenge their assumptions and provoke dialogue, students develop the critical skills necessary for moral agency. They learn to navigate the tensions between the culturally specific and the universally human, between aesthetic appreciation and ethical critique. This dialectical process, as the ethics of social consequences suggests, is fundamental to the cultivation of moral maturity.

Ultimately, the integration of literature into ethical education reflects a broader understanding of the human condition. As Gluchman and others have argued, a society's moral practices are inextricably linked to its historical, anthropological, and sociological dimensions. Literature, as a product of these dimensions, provides a mirror through which we can better understand ourselves and our values. It enables us to question not only the ethical frameworks of others, but also the moral foundations of our own societies.

This paper has sought to demonstrate that literature is not merely an artistic endeavor, but a vital tool for ethical inquiry. By grounding ethical discussions in the cultural and narrative specificity of literary texts, educators can foster a deeper understanding of morality as both a personal and a collective enterprise. The classroom thus becomes a microcosm of the broader ethical landscape, a space where students can mature into moral agents and then develop the tools necessary to navigate the complexities of an increasingly interconnected and diverse world.

References

- Croce B., *Aesthetic as Science of Expression and General Linguistic*, Macmillan 1909.
Gluchman V., *Etika sociálnych dôsledkov a jej kontexty*, Prešov 1996.
Gluchman V., *Etika sociálnych dôsledkov v kontextoch jej kritiky*, Prešov 1999.
Gluchman V., *Človek a morálka*, Prešov 2005.
Harman G., *Moral Relativism and Moral Objectivity*, ed. J.J. Thomson. Cambridge 1996.
Štúr S., *Rozprava o živote*, Bratislava 1946.
Žemberová V., *Výraz a význam humanity a morálky v próze Etely Farkašovej* [in:] *Reflexie o humánnosti a etike*, ed. V. Gluchman, Prešov 1999.

Trendy edukacyjne – co zrobić, żeby edukacja była bardziej efektywna?

Wprowadzenie – gdzie jesteśmy w polskiej szkole, a gdzie chcielibyśmy być?

W XXI w. szkoły zostały postawione przed trudnym zadaniem sprostania wymaganiom stawianym przez rewolucyjny rozwój nowoczesnych technologii, równocześnie nie realizując jeszcze postulatów, które zostały stworzone w XX w. przez prekursorów Nowego Wychowania. Krytyka XIX-wiecznego szkolnictwa nastawionego na receptywny odbiór danych przekazywanych przez nauczyciela, schematyczne uzupełnianie podręczników i kart pracy, dominację zbiorowej formy organizacyjnej oraz organizację przestrzeni, w której dominuje szeregowo-rzędowy układ ławek, jest nieustająco ponawiana, jednak w szerszej praktyce szkolnej nie przynosi ona większych rezultatów. Jak zauważa Dorota Klus-Stańska¹, jest to związane z tym, że mimo iż w nauce pojawiają się nowe badania dotyczące metodyki i tego, jakie strategie nauczania są najkorzystniejsze, to niestety praktyki kulturowe cechuje inercja tradycji – szkoły i nauczyciele często uparcie powtarzają znane, nietrafione i nieefektywne sposoby działania, opierając się nowocześniejszym praktykom. Klus-Stańska stwierdza także, że w polskiej szkole, wbrew hasłom zawartym w programach nauczania, dominuje paradygmat obiektywistyczny, a w nim dydaktyka normatywna i instrukcyjna².

Podążanie za zasadami dydaktyki normatywnej powoduje, że od nauczycieli wymaga się, aby cały proces nauczania-uczenia się był ściśle zaplanowany, co związane jest z koniecznością przygotowania szczegółowego konspektu lekcji lub też dnia pracy. Nauczyciela uznaje się za osobę, która kieruje uczniami, nieustannie kontroluje ich czynności w obawie, aby nie

¹ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.

² *Ibidem*.

popelnili oni błędu; dominuje samodzielna praca ucznia „po śladzie” – w zeszycie ćwiczeń, który jest realizowany tak samo przez wszystkich uczniów w klasie, niezależnie od ich indywidualnych zdolności i barier. Dokładnie zdefiniowane są również cele kształcenia, które umożliwiają kontrolę postępów w realizacji podstawy programowej i wynikających z niej, często rozbudowanych – programów nauczania³. Podejście normatywne w polskiej szkole wspierane jest przez dydaktykę instrukcyjną, w której jako centralny punkt stawia się pomiar dydaktyczny. Jak zauważa Klus-Stańska, systematyczne realizowanie założonych celów daje nauczycielom poczucie dobrze zrealizowanej pracy, zaś dyrektorom i kuratorium podstawę do mierzenia efektywności pracowników i szkół⁴. Paradygmaty obiektywistyczne są widoczne także w sposobie kształcenia przyszłych nauczycieli, w których podstawą jest zdobycie wiedzy na temat typologii, klasyfikacji, metod, programów, natomiast w mniejszym stopniu stawia się na rozwój kompetencji współpracy, komunikacji, umiejętności organizacyjnych, elastyczności w działaniu, elastyczności w projektowaniu materiałów edukacyjnych i projektowaniu zajęć bez gotowych materiałów edukacyjnych, co wiąże się z wynikającym z dydaktyki instrukcyjnej przekonaniem, że ocena (w tym wypadku studenta) daje jakkolwiek wiedzę na temat realnych kompetencji i umiejętności pracy w szkole, a nie tylko wiedzę „tu i teraz”.

Mimo iż w szkołach dominuje paradygmat obiektywistyczny, w wielu programach nauczania⁵ akcentuje się zasady i wartości wynikające z dydaktyki humanistycznej i konstruktywistycznej, zwracając uwagę na samodzielność i odpowiedzialność uczniów w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności, rolę nauczyciela jako przewodnika oraz konieczność odejścia od ocen cyfrowych w ocenianiu bieżącym na rzecz oceniania kształtującego. Otwarte pozostaje pytanie o to, czy założone wartości i sposoby realizacji są przez nauczycieli realizowane. Klus-Stańska stwierdza, że nauczyciele, którzy pracują według paradygmatu konstruktywistycznego, powinni być przekonani o tym, że procesu uczenia się nie da się zaplanować, jest on zindywidualizowany i każdy uczeń może inaczej odebrać i konstruować wiedzę na omawiany temat. Ponadto nauczyciel pracujący w paradygmacie konstruktywistycznym powinien tworzyć dla uczniów sytuacje problemowe,

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

⁵ J. Hanisz, *Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1–3 szkoły podstawowej. Podstawa 2024. Cykl Nowi Tropiciele, Szkolni Przyjaciele*, Warszawa 2024; J. Okuniewska, B. Skrzypiec, S. Piłat, *Program nauczania dla klas 1–3. Ale to ciekawe*, Kielce 2023; T. Janicka-Panek, *Nowy Elementarz Odkrywców. Program nauczania-uczenia się dla I etapu kształcenia – edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2024.

które oni sami powinni rozwiązywać – pogadanki nauczycielskie uznawane są za mało skuteczne⁶.

W procesie dydaktycznym istotne jest także nawiązywanie do wiedzy, którą uczeń już posiada, i budowanie nowych znaczeń w odniesieniu do doświadczeń ucznia, o czym pisał już David Paul Ausubel – twórca teorii poprzedzającego czynnika organizującego materiał i czynności uczenia się. W tym kontekście istotne jest poznanie ucznia przez nauczyciela i umożliwienie mu samodzielnego rozwiązywania problemów, zanim nauczyciel wyjaśni i narzuci własne znaczenie wprowadzanym pojęciom i zagadnieniom. Ausubel zwracał również uwagę na to, iż niezwykle ważne jest poznanie związków między pojęciami oraz relacji między poznawanymi obiektami, dzięki czemu możliwy staje się rozwój intelektualny jednostki⁷. W tym kontekście Jean Piaget pisał także o procesie asymilacji nowych informacji w istniejących strukturach poznawczych⁸. W dydaktyce konstruktywistycznej akcentuje się też proces dochodzenia do wiedzy, który jest ważniejszy niż uzyskanie poprawnego wyniku. W związku z tym błędy uznaje się za naturalny element uczenia się, gdyż dzięki nim uczeń zaczyna myśleć, zastanawiać się, analizować swoją pracę i tworzyć własne strategie postępowania. Klus-Stańska zwraca również uwagę na istotność komunikacji między uczniem a nauczycielem – ponieważ niemożliwe jest przekazanie wiedzy, konieczny jest nieustanny dialog mający na celu poznanie strategii myślenia ucznia. Warto także pamiętać o tym, iż uczenie się zachodzi na poziomie nieświadomym, poza kontrolą nauczyciela i przy umiarkowanej kontroli ucznia – zewnętrzne przejawy danego zachowania, np. poprawne uzupełnianie zadań wykonywanych według schematu, są słabym predykatorem interioryzacji i zrozumienia treści przez ucznia⁹. Realizując założenia dydaktyki humanistycznej, nauczyciele powinni kłaść nacisk na dobre samopoczucie uczniów oraz stwarzanie im warunków do realizacji ich wewnętrznego potencjału. Dąży się też do realizacji zasady indywidualizmu – każdy jest inny, każdy ma inne mocne strony, inne zainteresowania, inne problemy i trudności, co więcej – każdy uczy się w specyficzny dla siebie sposób i szkoła powinna to akceptować oraz stwarzać warunki do tego, by każdy, będąc jednostką odpowiedzialną za siebie i twórczą, realizował swój potencjał¹⁰.

Realizacja założeń dydaktyki humanistycznej i konstruktywistycznej wymaga od nauczyciela otwartości i refleksyjności, przełożenia w edukacji

⁶ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*

⁷ P. Crispiani, B. Siemieniecki, G. Karwasz, *Dydaktyka kognitywistyczna*, Toruń 2024.

⁸ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998.

⁹ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*

¹⁰ *Ibidem*.

akcentu z wiedzy na kształcenie u uczniów kompetencji przyszłości: umiejętności współpracy, komunikacji, twórczości, uczenia się przez całe życie, odpowiedzialności, szeroko pojętych kompetencji medialnych. Wymaga także zmiany kultury organizacyjnej klasy i zmian w przestrzeni szkoły – niewątpliwie przestrzeń narzuca sposób działania i funkcjonowania podmiotów w szkole: uczniów, nauczycieli, rodziców i innych osób, które są członkami wspólnoty. Jak twierdzi Bartosz Atrioszko, to nauczyciele są „kluczowym elementem zmiany edukacyjnej”¹¹ – ich postawa i umiejętności oddziałują na obraz polskiej edukacji, a wiedza na temat nowoczesnych teorii, ich sensu i znaczenia (odejście od nieefektywnych praktyk kulturowych), strategii edukacyjnych i metod, które sprzyjają efektywnemu uczeniu się, jest kluczowa dla kształtowania pozytywnego stosunku do szkoły i motywacji do uczenia się u uczniów.

Jak oceniać, żeby rozwijać strategie uczenia się?

W kontekście dynamicznych przemian społecznych, politycznych, gospodarczych i technologicznych zaczynają się pojawiać postulaty dotyczące konieczności reformy sektora edukacyjnego zmierzającej do jego dostosowania do wymagań współczesności. W szczególności podkreśla się potrzebę wprowadzenia nowoczesnych metod nauczania, które umożliwią rozwój kompetencji kluczowych dla XXI w., zapewniając uczniom zrozumienie tego, czego się uczą, po co i jak im się to przyda w przyszłości. Już Ellen Key pisała: „pięknie uporządkowana wiedza egzaminowa, zamknięta w pudełkach etykietami opatrzonych, szybko się ulatnia. Kto jednak przez samodzielną, własnego wyboru pracę wyrobił w sobie żądzę wiedzy i dzielność umysłu, z łatwością uzupełni luki”¹². Jak zauważa Jowita Michalska¹³, zmiany w edukacji są możliwe i zależne prawie zawsze od człowieka: dyrektora, nauczyciela – osoby, która chce coś zmienić, która ma wiedzę i umiejętności, a przy tym konsekwentnie dąży do realizacji założonego celu, pokonując przy tym pojawiające się trudności i niechęć otoczenia do wprowadzania zmian.

¹¹ B. Atrioszko, *System kształcenia nauczycieli jako bariera zmian w edukacji: analiza wypowiedzi nauczycieli*, „Interdisciplinary Studies in Education & Society Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2023, t. 25, nr 2(94), s. 91.

¹² E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 1928, s. 64.

¹³ J. Michalska, *Szkoła w czasach AI. Jak przygotować dzieci na wyzwania jutra*, Warszawa 2024.

W literaturze przedmiotu można znaleźć szereg metod i strategii działania, dzięki którym nauczanie staje się bardziej skuteczne i przyjazne dla uczniów. W kontekście edukacji wczesnoszkolnej (ale też z możliwością zastosowania wśród młodszych i starszych dzieci) pojawia się postulat stosowania w edukacji oceniania kształtującego. Już w czasach Nowego Wychowania zaczęto postulować odejście od oceniania sumującego (wyrażonego ocenami) na rzecz oceniania opisowego, które jest informacją na temat postępów ucznia. Owidiusz Declory zauważał, że obszerna informacja dotycząca rozwoju dziecka jest dla uczniów i rodziców bardziej interesująca, pełni funkcję informacyjną oraz motywuje rodziców do wnikliwej obserwacji swoich dzieci¹⁴. Także Key pisała o tym, że szkoły przyszłości to miejsca, w których nie ma świadectw, nagród ani kar, gdyż są to sztuczne i antyspołeczne środki wychowawcze – zamiast tego w nowoczesnych XX-wiecznych szkołach informowano rodziców o postępach dzieci, eliminując wszelkie porównywanie uczniów między sobą¹⁵.

Sama idea oceniania kształtującego została opisana przez Paula Blacka i Dylana Wiliama już w 1998 r. jako *the heart of effective teaching*¹⁶. Autorzy ci uważali, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele muszą być aktywni w procesie dydaktycznym. Nauczyciele powinni wnikliwie obserwować uczniów, znać ich zainteresowania i słabe strony, aby w odpowiedni sposób dać im informację zwrotną i wspomóc ich w uczeniu się. Black i Wiliam, analizując literaturę przedmiotu, stwierdzili, że ocenianie kształtujące szczególnie sprzyja poprawie wyników uczenia się uczniów słabych oraz mających trudności w uczeniu się. Zauważyli też, że najważniejsze bariery, jakie pojawiają się w związku z ocenianiem, dotyczą trzech obszarów: efektywnego uczenia się, negatywnego wpływu ocen sumujących oraz kierowniczej roli ocen. Efektywne uczenie się odnosi się do tendencji, aby uczyć wiedzy encyklopedycznej, bez zrozumienia przyczyn i skutków oraz związków między poszczególnymi elementami danej dziedziny i między dziedzinami. Proces dydaktyczny często jest jednostronny – więcej działa i mówi nauczyciel, zaś uczniowie są biernymi odbiorcami wiedzy. Black i Wiliam, podobnie jak wielu neurodydaktyków (Stanislas Dehaene¹⁷, Marek Kaczmarzyk¹⁸), stwierdza-

¹⁴ A. Hamaide, *Metoda Declory*, Warszawa 1932.

¹⁵ E. Key, *Stulecie dziecka*.

¹⁶ P.J. Black, D. Wiliam, *Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment*, „Phi Delta Kappan” 1998, no. 80(2).

¹⁷ S. Dehaene, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery*, Kraków 2022.

¹⁸ M. Kaczmarzyk, D. Kopeć, *Dydaktyka zdrowego rozsądku: podręcznik dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, nauczycieli stażystów, nauczycieli kontraktowych i opiekunów stażu*, Wrocław 2007.

ją, że niemożliwe jest uczenie się bez aktywności własnej podmiotu uczącego się. Dodatkowo problemem jest fakt, iż nauczyciele jednostronnie przygotowują uczniów do testów, nie zważając na zrozumienie wiedzy, a zadowolając się jedynie jej powierzchownym zapamiętaniem.

Negatywny wpływ ocen sumujących wyraża się w tym, iż nauczyciele, a często także rodzice i uczniowie zbyt dużą uwagę przywiązują do samego stopnia, pomijając wskazówki dotyczące poprawy zadania oraz dalszych kroków, które uczniowie powinni podjąć, aby osiągnąć sukces. Uzyskanie dobrej oceny zdaje się być celem samym w sobie, a nie środkiem do doskonalenia się. Skutkiem tego uczniowie uzyskujący niższe stopnie zaczynają wierzyć w swoją „niezdolność” do nauki, ocena staje się podstawą rywalizacji między uczniami, a bywa też, że i między rodzicami. Kierownicza rola ocen wyraża się w tym, że często nie służą one ani rodzicom, ani uczniom, ani nauczycielom jako wartościowa informacja zwrotna, ale są łatwe w tworzeniu statystyk i dokumentacji, dzięki którym można jednoznacznie ocenić poziom klasy, a w konsekwencji poziom szkoły, co pozwala na tworzenie rankingów szkół i rywalizację międzyszkolną.

Już w ustawie o systemie oświaty¹⁹ zwraca się uwagę na to, że ocenianie wewnątrzszkolne powinno polegać na informowaniu uczniów o ich postępach w nauce przez przekazanie im informacji o tym, co zrobili dobrze, co zrobili źle i jak powinni się uczyć dalej, oraz przez udzielanie wskazówek dotyczących tego, jak planować dalszą samodzielną pracę. Zgodnie z art. 44i ustawy o systemie oświaty oceny bieżące z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych w klasach I–III są ustalane w statucie szkoły, co oznacza, że nie muszą być wyrażone stopniem. Również w starszych klasach oceny mogą być opisowe, jeśli statut szkoły tak przewiduje. Wskazania znajdujące się w ustawie są bliskie rozumieniu oceniania kształtującego jako interaktywnej komunikacji między uczniami a nauczycielem, a w dalszym kontekście także z rodzicem²⁰.

W ocenianiu kształtującym można wyróżnić kilka istotnych elementów: przedstawienie uczniom celów lekcji, zaprezentowanie im kryteriów sukcesu (NaCoBezU), podanie informacji zwrotnej, stosowanie pytań kluczowych, stosowanie oceny koleżeńskiej oraz wdrażanie do samooceny. Według badań Johna Hattiego czynnikiem, który najsilniej oddziałuje na efektywność

¹⁹ Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 kwietnia 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświat (Dz.U. 2024, poz. 750), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000750/T/D20240750L.pdf> (3.03.2025).

²⁰ D. Pinal, *Ocenianie kształtujące. Od koncepcji do praktycznej realizacji w klasie różnicowanej*, Warszawa 2022.

uczenia się, jest praca z informacją zwrotną²¹. Informacja zwrotna może być udzielana pisemnie lub ustnie przez nauczyciela lub rówieśników w odniesieniu do wcześniej podanych uczniom kryteriów sukcesu, które polegają na wskazaniu uczniom, na co nauczyciel będzie zwracał uwagę podczas oceny zadania. Dzięki temu odchodzi się od edukacji, w której zadaniem ucznia jest odgadnąć, co nauczyciel miał na myśli, a przechodzi do edukacji, w której nauczyciel ukierunkowuje uwagę uczniów na to, co najbardziej istotne. Warto dodać, że zgodnie z poglądami Dehaene²² ukierunkowanie uwagi oraz podanie informacji zwrotnej są filarami efektywnego uczenia. W informacji zwrotnej zawarte są cztery kluczowe informacje: co w pracy ucznia zostało zrobione dobrze (które kryteria sukcesu zostały zrealizowane), co w pracy ucznia wymaga poprawienia (które kryteria sukcesu nie zostały zrealizowane), jak poprawić pracę (podanie w formie krótkiej, jasnej instrukcji, jak poprawić tę pracę, która podlega analizie), wskazówki do dalszej pracy ucznia (jak może rozwijać swoje mocne strony lub jak wyrównywać braki w taki sposób, aby było to atrakcyjne dla ucznia)²³. Taki *feedback* daje uczniom konkretną, użyteczną informację na temat tego, w jakim miejscu w procesie uczenia się znajdują. Daje też im poczucie odpowiedzialności za swoją pracę, dzięki czemu nauczyciel wdraża uczniów do uczenia się przez całe życie oraz krytycznej refleksji na temat wykonanej przez siebie pracy. Dla słabszych uczniów informacja zwrotna jest konkretną wiedzą, z czym sobie nie radzą, i wskazaniem obszarów do wyęźżonej pracy.

Black i Wiliam stwierdzili, że zmiana nastawienia nauczycieli i stosowanie oceniania kształtującego napotyka dwie zasadnicze bariery. Pierwszą jest przekonanie nauczycieli na temat natury procesu uczenia się. Jeśli uważają oni, że wiedzę można przekazać i zapamiętać, a motywacja zewnętrzna daje odpowiednie rezultaty w kwestii przyswojenia pamięciowego treści, wówczas stosowanie oceniania kształtującego wydaje się być zbędne. Większość dowodów naukowych ukazuje, że kluczowe w edukacji jest wspólne konstruowanie znaczeń, dialog, aktywność uczniów. Jeśli nauczyciele przyjmują takie przekonania, wówczas będą bardziej skłonni do kierowania uczniami przez udzielanie im informacji zwrotnej na temat ich pracy. Drugą barierą jest przekonanie nauczycieli na temat potencjału wszystkich uczniów do uczenia się²⁴. Już Carol Dweck pisała o tym, że nauczyciel powinien motywować uczniów do pracy przez zwrócenie uwagi na ich zaangażowanie w proces,

²¹ J. Hattie, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Warszawa 2015.

²² S. Dehaene, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery*, Kraków 2022.

²³ D. Pinal, *Ocenianie kształtujące...*

²⁴ P.J. Black, D. Wiliam, *Inside the Black...*

a nie na efekty końcowe. Twierdziła ona również, że chwalenie uczniów za inteligencję jest szkodliwe, ponieważ daje wszystkim uczniom przekonanie, że możliwość uczenia się jest wrodzona i wszelkie ich działania są zbyteczne, jeśli nie urodzili się z talentem²⁵.

Jak projektować zajęcia, żeby uczniom chciało się uczyć?

Kolejnym postulatem dotyczącym edukacji jest kwestia indywidualizowania procesu edukacyjnego. Podobnie jak z ocenianiem kształtującym, pomysł dopasowania szkoły do uczniów, a nie uczniów do szkoły, pojawił się już na początku XX w. Wówczas to teoretycy Nowego Wychowania zwrócili uwagę na to, że niemożliwe jest skuteczne i efektywne nauczanie, jeśli szkoła nie odpowie na potrzeby, zainteresowania i możliwości uczniów. Indywidualizacja według Krystyny Kuligowskiej²⁶ jest zadaniem nauczyciela, pewnego rodzaju postawą, co jest zgodne z badaniami prowadzonymi przez Agnieszkę Hłobił, których wyniki potwierdziły, iż zdaniem nauczycieli to ich postawa i kwalifikacje są warunkiem niezbędnym do tego, aby indywidualizacja w ogóle zaistniała²⁷. Warte uwagi jest to, iż już Torsten Husen zauważał, że edukacja przyszłości będzie związana z całkowitą lub częściową indywidualizacją pracy nauczyciela z uczniem²⁸. Tadeusz Lewowicki akcentował, że indywidualizacja wymaga od nauczyciela uwzględnienia różnic indywidualnych między uczniami, tak by zaproponować im działania sprzyjające ich maksymalnemu rozwojowi²⁹. Najpełniejszą definicję edukacji podaje Ewa Skrzetuska:

Indywidualizacja w edukacji jest to organizacja procesu dydaktycznego i wychowawczego w różnych jego zakresach, realizowana przez świadomego swoich cech i możliwości nauczyciela, który wykorzystując diagnozę i systematyczną obserwację, w działaniach edukacyjnych w grupie uczniów uwzględnia oraz równoważy potrzeby i właściwości różnych jego uczestników, tak by optymalnie

²⁵ C. Dweck, D.S. Yeager, *Mindsets: A View From Two Eras*, „Perspectives on Psychological Science” 2019, vol. 14, no. 3, s. 481–496.

²⁶ K. Kuligowska, *Problemy indywidualizacji nauczania*, Warszawa 1975.

²⁷ A. Hłobił, *Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów*, „Edukacja Humanistyczna” 2015, nr 1, s. 113–121.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ E. Skrzetuska, *Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji [w:] Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – refleksja – uzdolnienia nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Lublin 2011, s. 37–60.

kierować ich rozwojem. Nauczyciel poprzez eksponowanie własnych cech, modeluje swoim postępowaniem zachowania uczniów oraz stopniowo przygotowuje i zwiększa ich samodzielność w odpowiedzialności za swój indywidualny rozwój. Celem tak rozumianej indywidualizacji jest odczuwanie rozwoju przez ucznia, satysfakcja ze wspólnych doświadczeń szkolnych, zadowolenie z udziału w uczeniu się, poczucie podmiotowości w kierowaniu własnym rozwojem oraz wsparcia ze strony współuczestników uczenia się-nauczania³⁰.

W definicji tej Skrzetuska zwraca uwagę na to, iż indywidualizacja nauczania to specyficzna organizacja procesu dydaktycznego. Zgodnie z raportem NIK³¹ organizacja ta może dotyczyć trzech obszarów: 1) tworzenia przez nauczyciela dostosowań w obszarze warunków sprawdzania wiedzy i umiejętności – co oznacza tworzenie indywidualnych kryteriów oceniania dla danych uczniów lub grup uczniów, a także dostosowanie metod i form sprawdzania wiedzy do potrzeb danej grupy uczniów; pośrednio obszar ten wiąże się także ze stosowaniem oceniania kształtującego, w tym daniem przez nauczyciela dopasowanej informacji zwrotnej; 2) tworzenia dostosowań w obszarze warunków procesu edukacyjnego – oznacza to dostosowanie treści, celów, metod i środków dydaktycznych do potrzeb uczniów; co istotne, są pewne metody, które będą korzystne dla wszystkich uczniów (np. metody aktywizujące, problemowe), ale nie każdy uczeń musi realizować te same cele (ponieważ np. już je osiągnął lub potrzebuje zacząć od podstaw, żeby miał na czym budować wiedzę w przyszłości); 3) dostosowania warunków zewnętrznych, które polega na przygotowaniu sali szkolnej do tego, aby edukacja była skuteczna (aby edukacja była efektywna bardzo istotna jest przyjazna przestrzeń, w której znajdzie się miejsce na odpoczynek, aktywność ruchową, przesuwanie i łączenie ławek), oraz organizowaniu zajęć ze specjalistami, jeśli będzie to korzystne dla uczniów. Nauczyciel, który chce wdrażać w swojej pracy indywidualizację, powinien to robić na podstawie wnikliwej obserwacji uczniów, tak by działania, które podejmuje, były w sferze najbliższego rozwoju uczniów (Lew Wygotski³²).

Indywidualizowanie pracy z uczniami wymaga od nauczyciela wiele wysiłku, jednak uwzględnienie tego, że uczniowie są różni, daje szereg wymiernych efektów. Przede wszystkim mają oni motywację do tego, by się uczyć. Motywacja pojawia się wtedy, gdy uczniowie zauważają, że to, co nauczyciel im oferuje, jest ciekawe i zgodne z ich poziomem rozwoju. Jak zauważa De-

³⁰ *Ibidem*, s. 45–46.

³¹ NIK, *Informacja o wynikach kontroli. Indywidualizacja kształcenia po wprowadzeniu zmian w przepisach oświatowych*, nr ewid. 73/2019/P/19/075/LKI.

³² T. Szwed, *Wybrane trendy edukacyjne a zrównoważony rozwój poznawczy dzieci i młodzieży*, „Eunomia” 2024, nr 1(107), s. 187–194.

haene, motywacja do uczenia się znika, gdy zadania proponowane przez nauczyciela są zbyt nudne lub zbyt trudne. Jeśli są zbyt nudne, uczeń dowiaduje się, że niczego się nie nauczy, nic nie pobudzi go do aktywności, która jest warunkiem uczenia się – traci motywację do podejmowania wysiłku, który nie jest oczekiwany ani nagradzany. Jeśli zadania są zbyt trudne, uczeń uczy się, że nawet jeśli próbuje, nie daje rady, w związku z czym po kilku próbach porzuca aktywne uczenie się, przyjmując rolę biernego obserwatora – dowiaduje się, że nauka nie jest dla niego³³. Podtrzymanie motywacji wewnętrznej jest kluczowe w kształtowaniu pozytywnego nastawienia do szkoły, zwłaszcza w przypadku uczniów rozpoczynających naukę w klasach początkowych.

Jak zauważa Skrzetuska, stosowanie indywidualizacji zmniejsza również skalę społecznego porównywania się dzieci między sobą. Każde dziecko pracuje na miarę swoich możliwości i ma możliwość osiągnięcia swojego indywidualnego sukcesu, indywidualnego maksimum³⁴. Refleksyjna postawa nauczyciela i nastawienie na dopasowanie edukacji do uczniów daje możliwość odejścia od edukacji, w której nauczyciel, dyrekcja i pozostałe osoby związane z kształceniem zadawałają się „bylejakością” – osiągnięciem minimum możliwości, aby uczeń mógł kontynuować edukację.

Ostatnim argumentem za stosowaniem indywidualizacji jest prawo oświatowe, które nakłada na nauczyciela obowiązek indywidualizowania pracy z uczniem³⁵. Niewątpliwie pełna indywidualizacja w pracy z uczniami może być trudna organizacyjnie, jednak należy zwrócić uwagę na to, że małe kroki mogą przynieść duże efekty, a zmiany z czasem stają się normą. Zdaniem Skrzetuskiej indywidualizacja może być realizowana na poziomie intuicyjnym, gdy nauczyciel podczas bieżącej pracy dopasowuje zadania i metody do potrzeb ucznia lub uczniów, na poziomie podstawowym, kiedy nauczyciel przed zajęciami dla konkretnej grupy uczniów personalizuje proces edukacyjny, lub na poziomie zrównoważonym wielowymiarowym, w którym indywidualizacja odnosi się do wszystkich uczniów w klasie³⁶. Dobrym rozwiązaniem w kontekście planowania zajęć dla uczniów jest pro-

³³ S. Dehaene, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery*, Kraków 2022.

³⁴ E. Skrzetuska, *Poziomy i wymiary...*

³⁵ Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 21 marca 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe (Dz.U. 2024, poz. 737); rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2024, poz. 996).

³⁶ E. Skrzetuska, *Poziomy i wymiary...*

ponowanie zadań otwartych, heurystycznych, w których nie ma jednego, właściwego rozwiązania – wówczas każdy uczeń może rozwiązać zadanie na swoim poziomie.

Jak wykorzystać nowe media, żeby edukacja była efektywna?

Wraz z rozwojem cyfrowym coraz częściej zwraca się uwagę na to, że szkoły powinny wykorzystywać nowoczesne technologie w pracy z uczniami. Jest to postulat, który znalazł swoje odzwierciedlenie w podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa na rok 2024/2025:

wspieranie rozwoju umiejętności cyfrowych uczniów i nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem bezpiecznego poruszania się w sieci oraz krytycznej analizy informacji dostępnych w Internecie. Poprawne metodycznie wykorzystywanie przez nauczycieli narzędzi i materiałów dostępnych w sieci, w szczególności opartych na sztucznej inteligencji, korzystanie z zasobów Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej³⁷.

Pojawia się zatem pytanie, w jaki sposób wykorzystywać nowe media, aby edukacja była efektywna, i czy tym samym edukacja bez wykorzystania nowych mediów będzie nieefektywna. Jest to kwestia, która wymaga obszernej analizy, a jej rozwiązanie zależy od etapu edukacyjnego, który jest rozpatrywany, oraz postawy nauczyciela. W literaturze zwraca się uwagę na to, że im młodsze dzieci, tym lepiej, aby korzystały z bezpośredniego poznawania świata, eksplorowania przestrzeni, wykonywania doświadczeń, edukacji, w której nauczyciele aktywizują uczniów na różne sposoby³⁸. Kompetencje medialnych nie trzeba się uczyć wyłącznie przed laptopem. Wartościowe natomiast jest, aby szkoły były wyposażone w technologie, które mogą być wykorzystywane przez nauczyciela, które ułatwiają mu pracę i sprawiają, że poznawane fakty stają się bardziej zrozumiałe (wykorzystanie technologii VR, AR, robotów). Efektywność wykorzystania nowych mediów zależy od funkcjonalnej zmiany ich użycia. Ruben R. Puentedura³⁹ opisał sposób wykorzystania nowych mediów

³⁷ *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20242025> (28.02.2025).

³⁸ J. Michalska, *Szkoła w czasach AI. Jak przygotować dzieci na wyzwania jutra*, Warszawa 2024.

³⁹ R.R. Puentedura, *SAMR and TPCK: Intro to Advanced Practice*, http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf (28.02.2025).

w edukacji za pomocą modelu SAMR (*substitution, augmentation, modification, redefinition*). W modelu tym ukazuje drogę od zwykłego podstawienia dotychczas wykorzystywanych przez nauczycieli narzędzi (np. tablicy interaktywnej zamiast tablicy kredowej, ale do wykonywania tych samych zadań) do pełnego zaangażowania uczniów w twórcze wykorzystanie narzędzi cyfrowych (np. nagranie podcastu na temat przeczytanej lektury, zmontowanie filmu, aktywne tworzenie narzędzi). Puentedura nie opisał szczegółowo, jakie działania powinien podjąć nauczyciel, aby systematycznie włączać nowe media, redefiniując dotychczasowy proces dydaktyczny, jednak można zauważyć, iż podobnie jak w edukacji bez nowych mediów, kluczowa staje się samodzielność, odpowiedzialność, aktywność i twórczość jednostki, dzięki którym uczniowie zdobywają i rozwijają kompetencje medialne.

Analizując rynek edukacyjny globalnie, można zauważyć coraz mniejszą liczbę nauczycieli oraz edukację publiczną, w której dominują krytykowane od lat metody podające i algorytmiczne zadania – takie same dla wszystkich uczniów mających określoną liczbę lat. Edukacja jest mało zindywidualizowana, często odtwórcza, a uczniowie są bierni. Równocześnie rozwój sztucznej inteligencji pozwala na powstawanie różnego typu platform umożliwiających adaptacyjne uczenie się, tworzenie wirtualnych klas lub ewaluację nauczania, których opisem zajmuje się dydaktyka adaptacyjna. Edukacja adaptacyjna (*Adaptive Learning System* – ALS) to metoda, w której wykorzystuje się nowe technologie jako interaktywne medium służące w procesie nauczania-uczenia się⁴⁰. W edukacji tej istotne są następujące elementy:

1. Indywidualizacja – proces uczenia się jest dostosowany do potrzeb i możliwości ucznia, który korzysta z danej platformy adaptacyjnej. Sztuczna inteligencja dopasowuje poziom trudności, częstotliwość powtórek, rodzaj zadań do preferencji użytkownika. Sposób zaprogramowania platformy decyduje o stopniu zindywidualizowania procesu uczenia się.
2. Informacja zwrotna – uczeń dostaje natychmiastową informację zwrotną na temat poziomu wykonania zadania. Ze względu na wybraną platformę może to być informacja podana słownie (podobnie jak w ocenianiu kształtującym), informacja w formie punktów, miejsca w rankingu itp.
3. Elastyczność czasu i miejsca – uczeń może korzystać z platformy w domu oraz w szkole w dowolnym czasie. Do nauki nie potrzebuje ławki szkolnej, a raczej cichej i wygodnej przestrzeni z dobrze działającym internetem oraz przede wszystkim dobrze działającego sprzętu z aktualizowanym

⁴⁰ A. Gałuszka, D. Bereska, A. Gałuszka, *Dydaktyka adaptacyjna i dydaktyka spersonalizowana – modele i narzędzia*, „Humanum Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne” 2017, nr 26(3), s. 291–300; J. Huang, S. Saleh, Y. Liu, *A Review on Artificial Intelligence in Education*, „Academic Journal of Interdisciplinary Studies” 2021, vol. 10, no. 3, s. 206–217.

oprogramowaniem. Ponadto uczeń w dowolnym czasie może wracać do zadań, które sprawiały mu trudność, oraz szybciej przechodzić przez zadania, które są dla niego łatwe.

4. Analiza postępów – zaawansowane algorytmy analizują sposób uczenia się ucznia, zbierają informację na temat jego pracy i mogą tworzyć raporty lub zestawienia, które udostępniane są nauczycielowi.
5. Aktywność ucznia – ze względu na to, że jest to działanie człowiek–maszyna, jest to edukacja indywidualna, w której konieczne jest wystąpienie aktywności ucznia. Nie może on być jedynie biernym odbiorcą treści.

Wymienione cechy edukacji adaptacyjnej wskazują, iż rzeczywiście może ona sprzyjać bardziej efektywnej nauce⁴¹, zwłaszcza w przypadku zadań algorytmicznych, z jedną poprawną odpowiedzią. Jako przykład można podać sytuację, w której uczniowie uczą się mnożyć do 40 lub rozwiązywać zadania z jedną niewiadomą. Część uczniów już opanowała ten poziom, część nawet z tym sobie nie radzi. Praca na własnym poziomie na platformie adaptacyjnej przyniosłaby wymierne rezultaty dla tych dwóch grup uczniów. Nauczyciele nie marnowaliby potencjału uczniów zdolnych, a uczniowie słabi nie pozostawaliby słabi do końca edukacji obowiązkowej. W internecie można znaleźć szereg platform adaptacyjnych: DreamBox Learning, Khan Academy, IBM Watson Education, Assessment and Learning in Knowledge Spaces, Magic School i inne.

Zalety wynikające z wdrożenia platform adaptacyjnych to przede wszystkim indywidualne podejście do ucznia, efektywne wykorzystanie jego czasu pracy, automatyczna analiza danych, możliwość uczenia się w dowolnym czasie i miejscu, wykorzystanie elementów gamifikacji, praca na motywacji wewnętrznej uczniów. Jednak liczba barier, które można wskazać w korzystaniu z platform adaptacyjnych, jest znacznie większa. Pierwszą podstawową przeszkodą jest dostęp do technologii. Mimo wielu programów (np. Ogólnopolska Sieć Edukacyjna⁴²) nie wszystkie szkoły mogą zapewnić uczniom dostęp do technologii oraz szybkiego internetu szerokopasmowego, dlatego podstawowym problemem staje się infrastruktura i finansowanie edukacji (zaawansowane platformy adaptacyjne dużo kosztują, dodatkowo należy wliczyć w ich użytkowanie koszt wdrożenia nauczycieli i potencjalne ryzyko niewykorzystania platformy w efektywny sposób). Drugą barierą jest zmiana roli nauczyciela. Przestaje on być źródłem wiedzy, jego zadaniem nie jest przekazywanie informacji, a raczej omawianie treści i współpraca w innych obszarach. Dodatkowo pojawia się konieczność posiadania kompetencji me-

⁴¹ J. Huang, S. Saleh, Y. Liu, *A Review on Artificial Intelligence...*

⁴² <https://ose.gov.pl/> (1.03.2025).

dialnych, metodologicznych i pedagogicznych (model TPACK⁴³). Nauczyciel staje się także organizatorem edukacji i twórcą elastycznych materiałów adaptacyjnych. Istotna jest też umiejętność analizowania raportów oraz właściwe wykorzystanie danych z nich wynikających. Nie mniej ważna jest umiejętność emocjonalnego i motywacyjnego wsparcia podopiecznych.

Kolejną, trudną do zmiany barierą jest przestrzeń fizyczna szkół. Wiele szkół to ciasne sale i wąskie korytarze. Mimo dowodów, które daje neuronauka⁴⁴, świadczących o tym, że przestrzeń, w której przebywamy, oddziałuje na nas, szkoły często funkcjonują w XIX wiecznym modelu ławek ustawionych w układzie szeregowo-rzędowym i klasopracowni bez pomocy dydaktycznych, gier dydaktycznych, stref wypoczynku, które realnie mogą oddziaływać na proces edukacyjny. Tak zaplanowana przestrzeń klasy daje uczniowi jasny komunikat dotyczący jego roli w procesie edukacyjnym. Nawet bez analizowania możliwości wykorzystania platform adaptacyjnych we współczesnych szkołach można stwierdzić, iż jest to przestrzeń nieatrakcyjna i nieefektywna. Żeby efektywnie wykorzystywać platformy adaptacyjne, uczniowie powinni mieć do dyspozycji otwarte i zamknięte przestrzenie, miejsca, w których można pracować indywidualnie, ale też analizować problemy z grupą. Klasopracownie służyłyby głównie konsultacjom z nauczycielem i pracy grupowej. Siedzenie podczas 45-minutowej lekcji przez wszystkich uczniów w tym samym czasie i opracowywanie tych samych problemów, jedynie z wykorzystaniem laptopów i platform adaptacyjnych, przeczy zakładanej idei.

Największą barierą wydaje się natomiast brak dostosowania większości platform adaptacyjnych do polskich podstaw programowych, polskich realiów kulturowych, społecznych i historycznych. Dla wielu uczniów i nauczycieli barierą będzie też język – przede wszystkim angielski – którym należy się płynnie posługiwać, aby zdobywać wiadomości (zwłaszcza w kontekście młodszych uczniów lub przedmiotów innych niż język angielski). Dopóki nie powstaną polskie wersje platform adaptacyjnych, trudno prognozować efektywne ich wykorzystanie przez nauczycieli w polskich szkołach. Ostatnią barierą jest proces wdrażania innowacji w edukacji – bez gruntownych szkoleń prowadzonych przez praktyków, ukazujących, jak praktycznie korzystać z wszystkich elementów danej platformy adaptacyjnej, i bez dostępu do specjalistów, którzy udzielą nauczycielom wsparcia we wdrożeniu platformy w klasie, nauczyciele nie będą mieli motywacji do poszukiwania i samodzielnego wdrażania się w zaawansowane technologicznie platformy.

⁴³ M. Klichowski, *Model TPACK. O potrzebie technopedagogicznego podejścia do wiedzy i kompetencji nauczycieli* [w:] *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*, red. J. Pyżalski, Łódź 2015, s. 85–98.

⁴⁴ S. Dehaene, *Jak się uczymy...*

Podsumowanie – jak wdrażać innowacje w edukacji?

Jak pisał Ken Robinson, „innowacja jest procesem wcielania nowych pomysłów w życie. Innowacja to kreatywność w praktyce”⁴⁵. Zadaniem innowacji jest przynoszenie pożytku, w przypadku edukacji – pożytku przede wszystkim dla uczniów. W edukacji wszystko zaczyna się i kończy na osobie nauczyciela – jego kwalifikacjach, postawie i motywacji. Dlatego Black i Wiliam⁴⁶ twierdzili, iż na nauczycielu spoczywa ogromna odpowiedzialność i ciężar, a kolejne odgórne reformy, biurokratyzacja, standardy i kontrole tylko podnoszą poprzeczkę i zniechęcają do wykonywania tego trudnego zawodu. Analizując postulaty dydaktyków, można zauważyć, iż w kontekście efektywnej edukacji niezmiennie pojawiają się te same hasła, jedynie lekko zmodyfikowane – metody aktywizujące i twórcze, praca grupowa, ocenianie kształtujące (w tym informacja zwrotna jako kluczowy element), mądre wykorzystanie nowych mediów, zaangażowanie uczniów w proces uczenia się, pokazanie im, co jest ważne, pozytywna atmosfera w klasie (odejście od uczenia w oparciu o strach – strach przed nauczycielem, strach przed złą oceną), zwrócenie uwagi na rolę odpoczynku, zabawy i snu⁴⁷. W wielu raportach zaznacza się także, że w przyszłości cenione będą umiejętności współpracy, komunikacji, krytycznej oceny i refleksji oraz kreatywność⁴⁸. Są to zatem te „innowacje”, które nauczyciele powinni wdrożyć w praktyce w sposób kreatywny i dopasowany do grupy, z którą pracują. Od czego zacząć? Przede wszystkim od refleksji na temat tego, jak wyglądają prowadzone lekcje i dlaczego tak wyglądają, a następnie od małych kroków i podejmowania prób wdrażania kolejnych elementów, pamiętając o tym, że wszyscy popełniają błędy i nic nie uda się idealnie od początku. Bo podobnie jak uczniowie, ucząc się, tak i nauczyciele, wdrażając innowacje, będą popełniać błędy.

Literatura

Atrioszko B., *System kształcenia nauczycieli jako bariera zmian w edukacji: analiza wypowiedzi nauczycieli*, „Interdisciplinary Studies in Education & Society Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2023, t. 25, nr 2(94).

⁴⁵ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Gliwice 2016, s. 167.

⁴⁶ P.J. Black, D. Wiliam, *Inside the Black...*

⁴⁷ S. Dehaene, *Jak się uczy...*

⁴⁸ K.I. Syrówka, *Raport Future 2025*, Syrowka.com 2025.

- Black P.J., Wiliam D., *Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment*, „Phi Delta Kappan” 1998, no. 80(2).
- Crispiani P., Siemieniecki B., Karwasz G., *Dydaktyka kognitywistyczna*, Toruń 2024.
- Dehaene S., *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery*, Kraków 2022.
- Dweck C., Yeager D.S., *Mindsets: A View From Two Eras*, „Perspectives on Psychological Science” 2019, no. 14(3).
- Gałużka A., Bereska D., Gałużka A., *Dydaktyka adaptacyjna i dydaktyka spersonalizowana – modele i narzędzia*, „Humanum Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne” 2017, nr 26(3).
- Hamaide A., *Metoda Declory*, Warszawa 1932.
- Hanisz J., *Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1–3 szkoły podstawowej. Podstawa 2024. Cykl Nowi Tropiciele, Szkolni Przyjaciele*, Warszawa 2024.
- Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Warszawa 2015.
- Hłobił A., *Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów*, „Edukacja Humanistyczna” 2015, nr 1.
- Huang J., Saleh S., Liu Y., *A Review on Artificial Intelligence in Education*, „Academic Journal of Interdisciplinary Studies” 2021, vol. 10, no. 3.
- Ogólnopolska Sieć Edukacyjna, <https://ose.gov.pl/> (1.03.2025).
- Janicka-Panek T., *Nowy Elementarz Odkrywców. Program nauczania-uczenia się dla I etapu kształcenia – edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2024.
- Kaczmarzyk M., Kopeć D., *Dydaktyka zdrowego rozsądku: podręcznik dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, nauczycieli stażystów, nauczycieli kontraktowych i opiekunów stażu*, Wrocław 2007.
- Key E., *Stulecie dziecka*, Warszawa 1928.
- Klichowski M., *Model TPACK. O potrzebie technopedagogicznego podejścia do wiedzy i kompetencji nauczycieli [w:] Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*, red. J. Pyżalski, Łódź 2015.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.
- Kuligowska K., *Problemy indywidualizacji nauczania*, Warszawa 1975.
- NIK, *Informacja o wynikach kontroli. Indywidualizacja kształcenia po wprowadzeniu zmian w przepisach oświatowych*, nr ewid. 73/2019/P/19/075/LKI.
- Michalska J., *Szkoła w czasach AI. Jak przygotować dzieci na wyzwania jutra*, Warszawa 2024.
- Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20242025> 28.02.2025).
- Okuniewska J., Skrzypiec B., Piłat S., *Program nauczania dla klas 1–3. Ale to ciekawe*, Kielce 2023.
- Puentedura R.R., *SAMR and TPACK: Intro to Advanced Practice*, http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPACK_IntroToAdvancedPractice.pdf (28.02.2025).
- Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Gliwice 2016.

- Skrzetuska E., *Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji* [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – refleksja – uzdolnienia nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Lublin 2011.
- Syrówka K.I., *Raport Future 2025*, Syrowka.com 2025.
- Szwed T., *Wybrane trendy edukacyjne a zrównoważony rozwój poznawczy dzieci i młodzieży*, „Eunomia” 2024, nr 1(107).
- Pintal D., *Ocenianie kształtujące. Od koncepcji do praktycznej realizacji w klasie zróżnicowanej*, Warszawa 2022.
- Wadsworth B.J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998.

Grażyna Tereszkievicz

Kuratorium Oświaty w Rzeszowie
starszy wizytator

Wartości w edukacji

Wprowadzenie

Pierwszym i najtrudniejszym zadaniem nauczyciela jest doskonalenie samego siebie oraz kształtowanie w uczniach właściwego systemu wartości. Przez lata edukacja w Polsce ewoluowała od tematyki godzin, w wydaniu broszurowym, identycznych dla wszystkich szkół w Polsce, poprzez indywidualne programy wychowawcze, aż po współczesne podejście uwzględniające kompetencje kluczowe. Wspólnym mianownikiem tych działań zawsze pozostawało kształtowanie człowieka jako całości – zarówno w sferze intelektualnej, emocjonalnej, fizycznej, jak i duchowej. Holistyczne spojrzenie na ucznia nie jest wyborem, ale koniecznością, by przygotować młodego człowieka do wyzwań współczesnego świata. Warto spojrzeć na edukację z perspektywy wartości, które kształtujemy w naszych szkołach.

Historia systemu edukacyjnego (etapy rozwoju programów wychowawczych)

Chciałabym nawiązać do moich doświadczeń z ostatnich prawie 40 lat pracy jako nauczyciela, szkoleniowca, wizytatora. Proszę spojrzeć na chronologię zmian, które wpłynęły na podejście do wychowania w polskim systemie edukacji.

1. W 1985 r. w szkołach używano jeszcze książeczki „Godzina wychowawcza” o charakterystycznej pomarańczowo-żółtej okładce. Choć obecnie jej nie ma w użyciu, być może można ją znaleźć w szkolnych bibliotekach. Jeden wzór dla wszystkich i znamieny „wstęp” na pewno dziś by nam się nie spodobał.
2. Następnie pojawił się etap, w którym organizowano konkursy na programy wychowawcze. Wygrał program „W tę samą stronę” przygotowany

przez panią profesor Marię Braun-Gałkowską. Materiały, które powstały w ramach tego projektu, obejmowały nie tylko program wychowawczy, ale także scenariusze lekcji i inne praktyczne narzędzia dla nauczycieli. To był również czas tworzenia szkół i klas autorskich – sama miałam okazję prowadzić dwie takie klasy.

3. Z kolei w czasie powstawania gimnazjów każdy program wychowawczy musiał być indywidualnie dostosowany do danej szkoły. Placówki tworzyły go na podstawie diagnozy i analizy swojego otoczenia, a następnie opracowywały działania wychowawcze.
4. W 2008 r. wydano poradnik opracowany przez Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, który można jeszcze znaleźć w archiwach Ośrodka Rozwoju Edukacji.
5. Rok później, w 2009 r., wraz ze zmianą podstawy programowej pojawiło się większe zainteresowanie rozwijaniem kompetencji kluczowych.
6. Kolejna reforma, która weszła w życie w 2017 r., wprowadziła definicje wychowania w prawie oświatowym:

...wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny; wychowanie rozumiane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacnianie i uzupełnianie przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży...¹

Jak wspomina małopolska kurator oświaty Gabriela Olszowska, prawo oświatowe mamy dobre – wystarczy je czytać i stosować. To prawo zachęca nas do patrzenia na ucznia jako na człowieka, dostrzegania jego potrzeb i możliwości. Wspólnym mianownikiem tych działań zawsze pozostawało kształtowanie człowieka jako całości – zarówno w sferze intelektualnej, emocjonalnej, fizycznej, jak i duchowej. Holistyczne spojrzenie na ucznia nie jest wyborem, ale koniecznością, by przygotować młodego człowieka do wyzwań współczesnego świata.

Dzięki tym doświadczeniom widzimy, jak na przestrzeni lat podejście do wychowania ewoluowało – od ujednoliconych, centralnych narzędzi po bardziej indywidualne, zintegrowane z potrzebami środowiska rozwiązania.

Wychowanie oparte na wartościach – droga do wspólnoty i integralnego rozwoju ucznia

W latach 1999–2009 jednym z kluczowych elementów pracy wychowawczej było opracowanie indywidualnych programów wychowawczych

¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59).

przez każdą szkołę. Proces ten obejmował kilka istotnych etapów: analizę, diagnozę, a także szeroką dyskusję nad celami programu. Szczególną uwagę zwracano na tzw. wzór absolwenta – zastanawiano się, jakie wartości powinien wynieść uczeń kończący daną szkołę i jakie kompetencje warto w nim kształtować. Dyskusja ta pozwalała na precyzyjne określenie, jakie cechy i umiejętności chcemy rozwijać w młodych ludziach. Kluczową rolę odgrywało kształtowanie wspólnej bazy wartości – nauczyciele, rodzice, uczniowie, a nawet pracownicy niepedagogiczni angażowali się w określenie wspólnych zasad i priorytetów. Wartości te stały się fundamentem budowania wspólnoty szkolnej. Przyczyniały się do tego również materiały opracowane przez CMPPP – np. poradnik opracowany na zlecenie MEN w ramach Rządowego Programu „Bezpieczna i Przyjazna Szkoła” – które prezentowały wykazy wartości, umożliwiając ich wybór i adaptację do lokalnych potrzeb. Niestety, współczesne badania pokazują, że wielu uczniów, zwłaszcza w wieku 15 lat, nie czuje silnego związku ani z klasą, ani z placówką. Taki brak identyfikacji można jednak zmniejszyć, budując program wychowawczo-profilaktyczny wokół wspólnych, uzgodnionych wartości. To one pomagają młodym ludziom poczuć, że szkoła i klasa to „ich miejsce” – wspólna przestrzeń, w której wszyscy mają swój udział.

Wychowanie do wartości – integralne spojrzenie na człowieka

Profesor Krystyna Chałas w swoich publikacjach na temat wychowania do wartości, dostępnych m.in. w Ośrodku Rozwoju Edukacji (ORE), podkreślała znaczenie całościowego spojrzenia na człowieka. Wartości te można podzielić na różne kategorie:

- **wartości biologiczne:** dotyczące zdrowia i życia;
- **wartości materialne:** związane z dobrami fizycznymi i bezpieczeństwem;
- **wartości psychiczne:** rozwijające poznanie i refleksję;
- **wartości społeczne:** budujące więzi i odpowiedzialność;
- **wartości kulturowe i etyczne:** związane z moralnością i tradycją;
- **wartości religijne:** ukazujące wymiar duchowy człowieka.

W pracy wychowawczej kluczowe jest wdrażanie wartości w sposób praktyczny. Profesor Chałas proponowała model działania oparty na jasnym określeniu celu każdej aktywności szkolnej. Na przykład organizując Dzień Nauczyciela, warto zastanowić się:

- Jakie wartości chcemy przekazać uczniom?
- W jaki sposób zostaną one zrealizowane?
- Kto będzie odpowiedzialny za działania?

- Jakie efekty chcemy osiągnąć?
- Jak przeprowadzimy ewaluację?

Taka refleksja pozwala nadać wydarzeniom szkolnym głębszy sens, czyniąc je okazją do kształtowania postaw młodych ludzi, a nie jedynie formalnością.

2009 rok – kompetencje kluczowe jako cel edukacji

Wraz ze zmianą podstawy programowej w 2009 r. cała edukacja została oparta na rozwijaniu kompetencji kluczowych. Każdy nauczyciel, niezależnie od nauczanego przedmiotu, zaczął realizować trzy podstawowe cele:

- **przekazywanie wiedzy,**
- **kształtowanie umiejętności,**
- **rozwijanie postaw.**

Od tego czasu każdy przedmiot stał się narzędziem nie tylko do nauczania konkretnej wiedzy, ale również do kształtowania osobowości ucznia. W ten sposób nauczyciele wszystkich przedmiotów włączają się w proces wychowawczy. Wychowanie przestało być wyłącznie domeną wychowawców klas i stało się wspólnym zadaniem całego grona pedagogicznego. Wychowanie oparte na wartościach wymaga wspólnego zaangażowania wszystkich uczestników życia szkolnego. Tylko poprzez integralne podejście, łączące nauczanie z kształtowaniem postaw, możemy tworzyć szkoły, które przygotowują uczniów do świadomego, odpowiedzialnego życia w społeczeństwie.

Postawa ucznia – fundament wychowawczy oparty na wiedzy, umiejętnościach i zachowaniu

Od 2009 r. w podstawie programowej wyraźnie podkreślono, że edukacja nie polega jedynie na przekazywaniu wiedzy, ale także na kształtowaniu umiejętności i postaw uczniów. Postawy, podobnie jak wiedza i umiejętności, są integralną częścią każdego przedmiotu. To trójwymiarowe spojrzenie można porównać do kostki: każda strona to wiedza, umiejętności i postawy – wszystkie są ze sobą ściśle powiązane. Nauczyciele są zobowiązani do realizacji tych trzech elementów na każdej lekcji, niezależnie od przedmiotu. Postawa jako pojęcie składa się z trzech kluczowych składników:

- **wiedza:** zrozumienie, dlaczego powinienem zachować się w określony sposób;
- **umiejętności:** zdolność do przyjęcia i zastosowania wiedzy w praktyce;
- **zachowanie:** faktyczne działanie będące wynikiem zdobytej wiedzy i ćwiczenia umiejętności.

Podstawy programowe jasno wskazują na konieczność kształtowania tych elementów. Nauczyciele, stosując różne metody dydaktyczne, powinni prowadzić ucznia od zrozumienia, przez ćwiczenie, aż do konkretnego działania. Postawy, które w ten sposób kształtujemy, oparte są na wartościach, które nadają ukierunkowują zachowanie.

Rola nauczyciela jako wzoru postawy i wartości

Znane powiedzenie: „Dzieci nie słuchają tego, co mówisz, lecz patrzą na to, co robisz” idealnie oddaje znaczenie roli nauczyciela w procesie wychowawczym. Uczniowie obserwują swoich nauczycieli zarówno w klasie, jak i poza nią, oceniając spójność ich postaw i zachowania z głoszonymi wartościami. To dlatego nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę, ale jest także wzorem do naśladowania, nosicielem wartości, które sam uznaje za ważne.

Autorytet nauczyciela budowany jest na jego autentyczności – uczniowie od razu zauważają niespójność między słowami a czynami. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciel sam był przekonany do wartości, które propaguje. Prawdziwe przekonanie i wiara w sens przekazywanych treści budzą zaufanie i wpływają na postępowanie uczniów.

Wartości jako fundament pracy szkoły

W 2015 r. programy kursów kwalifikacyjnych dla przyszłych dyrektorów szkół zostały wzbogacone o zagadnienia dotyczące wartości. Już w pierwszym module uczestnicy uczą się, jak ważną rolę odgrywają wartości w życiu jednostki, zespołu i całej organizacji. Dyrektor szkoły jako lider organizujący pracę placówki powinien uwzględniać wartości jako element budowania zespołu nauczycieli, uczniów i rodziców.

Dziesięć lat później w prawie oświatowym pojawiła się definicja wychowania, która stanowi solidny fundament dla pracy szkoły. Prawo edukacyjne kładzie nacisk na wszechstronny rozwój ucznia, uwzględniając różne aspekty jego osobowości: emocjonalny, intelektualny, fizyczny, społeczny i duchowy. Należy przy tym pamiętać, że wszystkie te sfery powinny być równocześnie wspierane przez działania wychowawcze i profilaktyczne.

Wartości w podstawie programowej i relacje w triadzie wychowawczej

Już w edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III) podkreśla się znaczenie świadomości wartości uznanych w środowiskach domowych, szkolnych, lokalnych i narodowych. Działania w szkole mają na celu nie tylko nauczanie

wiedzy, ale również kształtowanie potrzeby aktywności społecznej opartej na wartościach. Dzieci uczą się samodzielnego, logicznego i krytycznego myślenia oraz rozróżniania faktów od opinii – kompetencje te stają się fundamentem ich dalszego rozwoju.

W projekcie kuratorskim „SP! Serce i Pomoc”, który objął 234 szkoły, realizowane są tzw. 4K – myślenie krytyczne, kreatywność, komunikacja i kooperacja. Są to umiejętności, które mają kluczowe znaczenie w dynamicznie zmieniającym się świecie. Nawet w erze rozwoju sztucznej inteligencji te zdolności pozostają unikalne dla człowieka.

Prymas Stefan Wyszyński powiedział kiedyś, że szkoła nigdy nie będzie najważniejszą instytucją wychowawczą – rolę tę zawsze będzie dzielić z rodziną. Dziś, w czasach, gdy wpływy mediów i technologii są silniejsze niż kiedykolwiek, triada: **uczeń–nauczyciel–rodzic** zyskuje jeszcze większe znaczenie. Relacje między tymi trzema podmiotami powinny być oparte na wspólnych wartościach i jasno określonym celu wychowawczym.

Każdy nauczyciel, niezależnie od tego, czy pełni funkcję wychowawcy klasy, czy nie, jest jednocześnie wychowawcą. Przekazuje nie tylko wiedzę, ale i wartości, które kształtują postawy uczniów. Współczesna edukacja opiera się na holistycznym podejściu – człowiek postrzegany jest jako całość uwzględniająca zarówno sferę intelektualną, emocjonalną, społeczną, fizyczną, jak i duchową. Wartości są spoiwem, które scala wszystkie te aspekty. Edukacja to proces wychowawczy, który rozwija ucznia w sposób integralny – obejmuje kształtowanie wiedzy, umiejętności i postaw, z naciskiem na uniwersalne wartości. Aby ten proces był skuteczny, nauczyciele, rodzice i uczniowie muszą działać wspólnie, tworząc środowisko, w którym wartości kierują zachowaniami i budują trwałe relacje oparte na zaufaniu i współpracy.

Dlaczego wartości są tak ważne?

Wartości organizują naszą pracę i relacje w szkole. Są też fundamentem budowania zespołów i współpracy – zarówno między nauczycielami, rodzicami, jak i uczniami. Program wychowawczo-profilaktyczny powinien uwzględniać wszystkie sfery człowieka: emocjonalną, intelektualną, społeczną i duchową. Szczególnie ta ostatnia, która wiąże się z poczuciem sensu życia, jest często pomijana, choć odgrywa kluczową rolę w budowaniu dojrzałego człowieka.

Każda sfera wymaga uwagi – zaniedbanie którejkolwiek z nich prowadzi do problemów. Jak mówił profesor Zbigniew Gaś, człowiek jest jak pojazd z czterema kołami. Jeśli jedno z nich zawiedzie, całość przestaje działać.

Dlatego wychowanie w szkole musi być całościowe – obejmujące wszystkie aspekty rozwoju młodego człowieka.

W wychowaniu warto odwoływać się do tych trzech uniwersalnych wartości.

1. **Prawda** inspiruje do poszukiwania wiedzy i zrozumienia.
2. **Dobro** uczy troski o innych i odpowiedzialności społecznej.
3. **Piękno** rozwija wrażliwość na otaczający świat, przyrodę, kulturę, a także działania człowieka.

Te wartości nie tylko wzbogacają młodego człowieka, ale też nadają kierunek jego życiu. Kształtowanie postaw opartych na prawdzie, dobru i pięknie powinno być naszym celem w codziennej pracy edukacyjnej.

Refleksja nad wartościami

Proszę na chwilę cofnąć się w czasie i przypomnieć sobie zwykły dzień. Jak wyglądał? Co się wydarzyło? Jakie są moje trzy nadrzędne wartości? Teraz wybierzcie tę najważniejszą i przeanalizujcie: jak ona wpłynęła na moje postępowanie i działania w tym przywołanym dniu. Warto się nad tym zastanowić, gdyż może naszym postępowaniem kierowała właśnie ta nasza wartość. Życzę sukcesów w codziennym towarzyszeniu młodym ludziom. Niech każda chwila obecności z uczniami będzie krokiem w kierunku wspólnych wartości i rozwoju.

Bibliografia

- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I, Lublin–Kielce 2006.
- Jak tworzyć program wychowawczy szkoły – opis modelu. Poradnik dla szkół*, oprac. T. Garstka, K. Leśniewska, Warszawa 2008.
- Materiały Ruchu dla Lepszego Świata.
- Notatki z wykładów prof. dr hab. Marii Braun-Gałkowskiej i dr Aleksandry Gały.
- Papis W.E., *Życie i miłość*, Warszawa 1995.
- Wędrując ku dorosłości*, red. T. Król, Kraków 1994.

Prof. dr hab. Roman Pelczar

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0002-0612-0009

Pozycja zawodowa i status społeczny nauczycieli szkół ludowych w polskich wsiach w Galicji (do powołania Rady Szkolnej Krajowej) – wybrane zagadnienia

W Galicji zasadniczy trzon społeczności we wsiach stanowili chłopi. Oprócz nich funkcjonowały tu także inne osoby. Tworzyły one grupy społeczne (ziemiaństwo), zawodowe (kler parafialny, urzędnicy dominialni i dworzacy) oraz narodowościowe (Polacy, Rusini-Ukraińcy i Żydzi). Ludność polska związana była z religią rzymskokatolicką. W analizowanym okresie we wsiach żyli i pracowali również nauczyciele różnych typów szkół elementarnych (ludowych): trywialnych, parafialnych, gminnych oraz zimowych. Od 1868 r. bardzo istotną rolę w funkcjonowaniu galicyjskiego szkolnictwa ludowego zaczęła odgrywać Rada Szkolna Krajowa, która w tym roku rozpoczęła działalność. Wykształcenie i przygotowanie zawodowe osób w nich zatrudnionych było bardzo różne i zależało od rodzaju placówki szkolnej (najlepsze było w szkołach trywialnych). W pozostałych (zwłaszcza w szkołach gminnych) nieraz było ono bardzo skromne. Dopiero od połowy XIX w. w szkołach (częściej niż dotąd) zaczęto zatrudniać osoby lepiej wykształcone¹. Od nauczycieli – ich umiejętności pedagogicznych, zdolności organizatorskich oraz posiadanego prestiżu społecznego – zależało funkcjonowanie tych placówek oraz skuteczność oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego na uczniów.

Naczelnym obowiązkiem nauczycieli rzymskokatolickich szkół ludowych miało być dążenie, aby wychowankowie wyrosli na ludzi „miłujących

¹ J. Słomka, *Pamiętniki włościanina od pańszczyzny do dni dzisiejszych*, Kraków [1929], s. 160; E. Dolata, *Dzieciństwo galicyjskie na początku XX wieku w świetle chłopskiej literatury pamiętnikarskiej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 209.

cnotę i wykonujących cnotę, żyjących według praw boskich i ludzkich”. Dlatego wobec tych osób władze państwowe, kościelne i społeczeństwo miały określone oczekiwania w zakresie ich oddziaływań wychowawczych na powierzona im młodzież szkolną. Z tego powodu ich działania były obserwowane i oceniane przez władze duchowne, lokalną społeczność oraz administrację państwową². Dotyczyło to nie tylko nauczycieli wywodzących się ze stanu duchownego (co było oczywistością), ale także pedagogów świeckich. Rodzice spodziewali się, że osoby te będą u ich dzieci kształtować różne cnoty osobowe i chrześcijańskie: szacunek dla starszych, uczciwość, pracowitość, rzetelność, prawdomówność, trzeźwość, pobożność itp. Nauczyciele mieli więc kształcić dzieci nie tylko na mądrych, ale i dobrych ludzi³. Osoby te, by móc realizować wspomniane oczekiwania społeczeństwa, same musiały stać się wzorem cnót. Dlatego przede wszystkim powinny być uosobieniem pobożności i religijności (nie tylko dla dzieci, ale i dla starszych). W związku z tym musiały regularnie uczęszczać do kościoła, znać i wypełniać wszelkie obowiązki religijne, z całego serca kochać Boga, bliźnich oraz swych uczniów. Inne oczekiwanie wobec pedagogów dotyczyło bycia dobrym człowiekiem w lokalnej społeczności. W konsekwencji nauczyciele powinni wystrzegać się wszelkiej okazji do grzechu oraz siania zgorzenia, zwłaszcza przy dzieciach, aby i one tego samego nie czyniły⁴.

W analizowanym okresie w Galicji pozycja społeczna wiejskich nauczycieli w dużej mierze determinowana była ich sytuacją materialną. W początkach zaborów osoby te nie cieszyły się zbyt dużym szacunkiem w społeczeństwie z powodu dość powszechnego ubóstwa⁵. W związku z tym zauważalna była niska atrakcyjność zawodu nauczyciela, co stanowiło konsekwencję austriackiej polityki oświatowej wobec Galicji. Wyrażone zostało to przez Kazimierza Wohlfeila (dyrektora lwowskiej szkoły normalnej i generalnego inspektora szkół ludowych w Krakowie), który w 1802 r. stwierdził, że nauczyciele szkół wiejskich nie mogli być zbyt świątliwi, gdyż jako tacy nie chcieliby wykonywać tej profesji⁶.

² A. Kliś, *Galicyska szkoła w oczach dziecka wiejskiego* [w:] *Problemy edukacji dziecka wiejskiego*, red. M. Radochoński, A. Horbowski, Rzeszów 1996, s. 13–14; A. Saloni, *Zadanie szkoły ludowej*, „Szkoła” 1887, nr 39, s. 457.

³ A. Skoczek, *O szkole ludowej*, t. I, Kraków 1868, s. 85–87.

⁴ *Ibidem*, s. 90–92.

⁵ C. Majorek, *Galicyskie szkolnictwo pedagogiczne w latach 1775–1871*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1967, nr 3, s. 374.

⁶ E. Podgórska, *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim. Szkolnictwo elementarne* [w:] *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1, red. S. Michalski, Warszawa 1982, s. 250.

Aby zaradzić problemom związanym z warunkami bytowymi i materialnymi nauczycieli, władze państwowe zgadzały się na łączenie przez nich funkcji oświatowych z innymi zajęciami zarobkowymi. Do najczęściej wykonywanych prac pozaszkolnych zaliczano posługę w kościele, usługi pisarskie i prywatne nauczanie dzieci⁷. Państwowa ustawa oświatowa z 1805 r. wprost nakazywała, aby tam, gdzie to tylko było możliwe, kumulować pracę nauczycielską z posadą organisty, kościelnego lub inną czynnością na rzecz kościoła i parafii⁸. Jednak do 1815 r., czyli w okresie, gdy szkoły tworzone prawie wyłącznie w miastach, ich nauczyciele zazwyczaj nie należeli do służby kościelnej. Dopiero od 1816 r., odkąd szkoły zaczęły mocniej upowszechniać się również we wsiach, zaistniała w tych miejscowościach potrzeba połączenia pracy nauczycielskiej z funkcją organistowską, zwłaszcza ze względów materialnych. Jednak rozwiązanie to niosło ze sobą szereg problemów organizacyjnych, zwłaszcza w większych parafiach, gdzie nauczyciele-organisci mieli w kościołach dużo zadań do wykonania. Wyrazem takich poglądów stała się np. instrukcja dla proboszczów obwodu krakowskiego wydana przez centralne władze szkolne. W dokumencie zawarto postanowienie dotyczące należytego sprawowania przez nauczycieli obowiązków szkolnych. Władze zakazały proboszczom zmuszania pedagogów ze szkół trywialnych do prac kościelnych w czasie przeznaczonym na prowadzenie lekcji w szkole⁹.

Jedną z często stosowanych we wsiach praktyk było ponadto zatrudnianie nauczycieli w charakterze pisarza gminnego, toteż pojawiały się głosy, aby dodatkowe prace zarobkowe oddzielić od obowiązków szkolnych, gdyż niejednokrotnie ich podejmowanie przez nauczycieli pogarszało jakość dydaktyki¹⁰. Dopiero w 1856 r. w tej kwestii rząd częściowo zmienił swą politykę wobec tych osób, mianowicie pozwalano na takie rozwiązanie jedynie wtedy, gdy nie odbywało się to ze szkodą dla pracy w szkole i kościele. Jednak w następnych latach władze nadal zauważały szereg nadużyć w tym zakresie. Dlatego Namiestnictwo lwowskie wydało w tym zakresie stosowne nakazy. Zawarto je w reskryptach z 27 lutego 1866 r. i z 9 maja 1867 r., w których nakazano nadzorcom szkolnym, by nie dopuszczali do zaniedbań naucza-

⁷ M. Krupa, *Szkolnictwo ludowe w obwodzie przemyskim w końcu XVIII wieku* [w:] *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Rzeszów 1989, s. 97.

⁸ K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1848–1898*, Lwów 1899, s. 84; S. Gruński, *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji*, cz. 1: *Czasy przed zaprowadzeniem autonomii 1772–1861*, Lwów 1916, s. 26.

⁹ C. Majorek, *Urzędowa koncepcja ideału nauczyciela szkoły ludowej w Galicji doby autonomicznej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1970, R. X, s. 210.

¹⁰ A. Skoczek, *Rys historyczno-statystyczny szkół ludowych w Galicji 1772–1848*, Kraków 1869, s. 28–29; *idem*, *O szkole ludowej*, s. 27–30.

nia ze strony tych nauczycieli, którzy jednocześnie pełnili obowiązki pisarza gminnego. Równocześnie Namiestnictwo zarządziło, że prawo do zezwolenia nauczycielom na zajmowanie się pisarstwem oddano w gestię starostów powiatowych¹¹, zaś Rada Szkolna Krajowa rozporządzeniem z 4 lipca 1868 r. orzekła, że „w zasadzie wzbrania się nauczycielom szkół ludowych piastować urząd pisarza gminnego i że tylko wyjątkowo może pozwolić na to nadzór szkolny okręgowy w porozumieniu i za zgodą Wydziału Rady Powiatowej”¹². Mimo to w następnych latach nauczyciele wiejscy nadal powszechnie podejmowali dodatkowe zajęcia zarobkowe. Sytuacja taka trwała do 1873 r., do uchwalenia galicyjskiej ustawy o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego¹³.

W wielu wsiach nauczyciele uprawiali pole otrzymane jako element uposażenia materialnego, czym upodabniali się do ludności chłopskiej¹⁴. Ponadto niekiedy osoby te zmuszane były do osobistego zajmowania się poborem podatku szkolnego płaconego przez mieszkańców gmin. Ta czynność często wywoływała niechęć mieszkańców do nauczycieli, którzy niejednokrotnie wręcz musieli wymuszać od chłopów uiszczenie należnych opłat pieniężnych¹⁵. Dlatego nieraz pedagogów traktowano pogardliwie i wyrażano się o nich złośliwie. Na przykład w Krościenku Wyżnym w XIX w. tworzone ironiczne przyspiewki o nauczycielach. Jedna z nich zawierała następujące słowa: „Leciała koza koło cmentorza, wypięła dupę na bakalorza”. W innej znalazł się następujący tekst: „Organista z bakalarzem jedli kluski za ołtarzem. Ani łyżki, ani miski, poparzyli sobie pyski”¹⁶. Być może taki ówczesny lekceważący stosunek do wiejskich pedagogów wynikał z faktu ich upodabniania się zachowaniem i strojem do chłopów. Na przykład we wspomnianym Krościenku Wyżnym jeszcze w latach 60. XIX w. nauczyciel szkoły parafialnej chodził boso, z koszulą wypuszczoną na spodnie¹⁷.

Opinie na temat nauczycieli wiejskich odnaleźć można także w XIX-wiecznej literaturze naukowej i źródłach drukowanych. Piszący w 1868 r. Alojzy Skoczek z Radomyśla nad Sanem (nauczyciel szkoły ludowej w Krakowie) wyraził pogląd, że w latach 60. XIX w. żadna prowincja Austrii nie posia-

¹¹ C. Majorek, *Urzędowa koncepcja...*, s. 211.

¹² K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa...*, s. 102.

¹³ C. Majorek, *Urzędowa koncepcja...*, s. 211.

¹⁴ M. Adamczyk, *Szkolnictwo ludowe w obwodzie sądeckim w latach 1772–1848*, „Rocznik Sądecki” 1987, s. 42.

¹⁵ R. Pelczar, *Rzymskokatolickie szkoły trywialne w Galicji w latach 1774–1875*, Lublin 2014, s. 135.

¹⁶ M. Pelczar, A. Lorens, *Sześćset lat doli i niedoli Krościenka Wyżnego i Iskrzyni 1350–1950*, Krosno [1997], s. 222.

¹⁷ *Ibidem*, s. 224.

dała tak dobrych nauczycieli jak Galicja. Wśród pozytywnych cech charakterologicznych tych osób wymieniał trzeźwość i moralność. Podkreślał również dobre ich relacje z wiejskim duchowieństwem parafialnym, z którym wielu nauczycieli żyło w przyjaźni, często wzajemnie się wspierając i pomagając sobie w różnych sytuacjach. Równocześnie jednak zauważał, że wśród chłopów osoby te nie posiadały zbyt wielkiego poważania, do czego częściowo same się przyczyniały, lekceważąc i traktując włościan z wyższością. Stwierdzał:

wobec wieśniaków stanowisko nauczycieli powinno być najwznioślejsze, lecz jest poniekąd bardzo smutne, a to z głównej przyczyny, że gminy nauczycielom płacą; po wtóre, że wielu nauczycieli lud lekceważy, a niektórzy nawet nie mają go za boskie stworzenie, garną się do tak zwanej inteligencji, a lud odpychają. Mało jest takich nauczycieli, co by lud znali i kochali. Mało jest nauczycieli ze zdrowym poglądem... Najlepsza pedagogika i dydaktyka na wsi nie wystarczy; tu trzeba innego języka i rozumu.

Pomimo takiej sytuacji Skoczek zaapelował jednak do chłopów:

Uważajcie go [nauczyciela] w gminie za współobywatela, obeznajcie go ze wszystkimi sprawami waszymi, a gdy on pozna waszą przychylność, to i dla was będzie przychylnym, i będzie obowiązki swoje chętniej wypełniał. Zróbcie go wybranym mężem, czyli radnym w gminie, a on was nie zdradzi, ale owszem nie w jednym poradzi, napisze i zrobi, czego by wam kto inny i za pieniądze nie zrobił.

Podawał przy tym przykład nauczyciela (prawdopodobnie Antoniego Groele) uczącego w Borowie (koło Radomyśla nad Sanem), który w 1868 r. równocześnie był nawet zastępcą wójta, czyli naczelnika gminy. W opinii różnych osób „to on w całym powiecie najporządniej prowadził gminne sprawy”. Równocześnie Skoczek zauważał, że wśród szlachty i urzędników dominialnych nauczyciele nie cieszyli się poważaniem i byli uznawani przez nich za „mizerne zwierzątka”. Również Żydzi nie darzyli ich szacunkiem: „Jeżeli nauczyciel nie dorówna rozumowi żydowskiemu, nazwany «prostym gojem», za nic bywa uważany”¹⁸ Takie lekceważące traktowanie nauczycieli wiejskich przez osoby spoza społeczności chłopskich potwierdzała też opinia Stanisława Pigońa z Komborni charakteryzującego XIX-wiecznego nauczyciela wioskowego jako „zabiedzonego, lękliwego i potulnego poteradła w rękach miejscowych możnowładców”¹⁹.

Bardzo negatywnie pozycję przedstawicieli omawianej grupy zawodowej jeszcze w początkach lat 70. XIX w. ukazywał nauczyciel z Tarnowca Józef

¹⁸ A. Skoczek, *Rys historyczno-statystyczny...*, s. 80–83.

¹⁹ S. Pigoń, *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Warszawa 1983, s. 156.

Kamiński. Przypuszczalnie swe oceny częściowo sformułował na bazie własnych doświadczeń. Pisał:

Zastąp tylko krótki czas miejsce jego, miej stosunek jeszcze z ludem ciemnym, niechętnym i nieprzychylnym, chciej zaprowadzać porządek, oprócz tego walczyć z potrzebami codziennymi, a doznasz przyjemności i rozkoszy nauczycielskich... Nie ma w kraju naszym nędźniejszego stanu nad nauczycielski! Nauczyciel narażony przez swe bierne stanowisko na odosobnienie towarzyskie nie przecisnie się do stosownego towarzystwa, tam patrzą na niego z góry, a często by skrzywienia się dopatrzył, uważany za istotę, która przed każdym swe korne zginać powinna czoło, ograniczać się musi na przestawanie z małuczkami, mającymi wiele grubych obyczajów, a z nimi ileż to znieść trzeba cierpień i trudu, jeśli sobie zapewnić zaufanie i miłość podoba. Praca i praca, walka z codziennymi do życia potrzebami, porządkiem dziennym, słowem jest to istota politowania godna, która swe zdrowie i życie niesie w ofierze, która za to oprócz mizernej płacy otrzymuje w dodatku szyderstwa i naigrawania publiczne²⁰.

Na dowód Kamiński przytaczał artykuł z krakowskiego „Czasu” (nr 235, z 14 października 1871 r.) podpisany przez „Korespondenta z Sanockiego”. Jego autor ostro zaatakował nauczycieli, stwierdzając m.in.:

ci biedacy [nauczyciele] z potrzeby, z nędzy staliby się prawdopodobnie komunistami i wpajaliby to w lud i młodzież. Starania o oświatę są niezawodnie chwalebne, ale kto wie, czy u nas nie za pospieszne, bo nie mając jeszcze nauczycieli dojrzałych, wypróbowanych zasad i moralności, oddajemy przyszłe pokolenie na ślepo młodzikom, umiejącym czytać i pisać i to co Rada Szkolna zaleca, gdy obok tego są zachcianki z zarozumiałością posiadania zaraz wszystkiego bez granic i umiarkowania... Nie zdarzyło mi się znaleźć między nimi ani jednego zadowolonego ze swego stanu i położenia, mimo, że wielu z nich ma tyle dochodu ile ojcowie ich mieli całego majątku. Czyż można sobie życzyć więcej sprzyjającego losu, że nie z powołania obrali zawód nauczycielski, ale jedynie by mieć utrzymanie sówite i równać się z bogaczami i wyższymi... Tymczasem przeciwnie, wam trzeba żyć z ludem i do niego się więcej zniżać co do życia, a być wyższymi co do zasad, wiadomości i moralności, nie unikać dworów, gdzie was chętnie widzą, bo i tam niejedno pożyteczne objaśnienie co do stosunku z ludem nabyć możecie. W takich stosunkach należałoby przynajmniej ustanowić wizytatorów niezawisłych i z zamiłowaniem... od których nie tyle zdolności ocenienia postępu naukowego i znajomości przepisów wymagałby trzeba, ile głównie, by czuwali nad wpływem moralnym zasad nauczycieli na lud i młodzież i by o tym wprost do najwyższych władz szkolnych i krajowych zdawali swoje sprawozdania²¹.

²⁰ Urząd Gminy w Tarnowcu, Kronika szkoły w Tarnowcu, s. 12.

²¹ *Ibidem*, s. 15–16.

W wielu środowiskach wiejskich nauczyciele jednak cieszyli się dużym autorytetem. Decydowały o tym różne inne czynniki. Jednym był fakt, że byli oni blisko powiązani z klerem parafialnym, pełniąc różne funkcje w kościołach (najczęściej organistów), uczestnicząc we wszystkich uroczystościach religijnych odbywających się w parafii oraz w rodzinach chłopskich. Ponadto posiadali pewien zasób wiedzy, co sytuowało ich w gronie, bardzo nielicznej wtedy, inteligencji wiejskiej²². Dowodzi tego przykład nauczyciela-organisty z Haczowa Aleksandra Dąbrowskiego, określanego w źródle z 1825 r. nobilitującym terminem „pedagogus”. Wielkim szacunkiem cieszył się w tej wsi także Józef Solski, który pracował w szkole przez 10 lat (do 1867 r.). Gdy zmarł, lokalna społeczność urządziła mu uroczysty pogrzeb i postawiła na jego grobie pomnik²³.

Pomimo dużego zróżnicowania pozycji społecznej nauczycieli w środowiskach wiejskich należy zauważyć, iż przynajmniej w oficjalnych dokumentach oświatowych władze państwowe starały się eksponować ich prestiż. Dowodziła tego np. instrukcja dla nauczycieli szkoły trywialnej w Tarnowcu z 1785 r. Według niej w czasie publicznych uroczystości mieli oni zajmować miejsca zaraz po urzędnikach państwowych²⁴. Warto także podkreślić, że od początku sprawowania nadzoru nad szkolnictwem elementarnym przez władze austriackie nauczycielom wiejskim bezwzględnie zakazywano parać się zajęciami obniżającymi ich autorytet społeczny. Ustawa z 1805 r. pod ciężkimi karami zabraniała im utrzymywania szynków, przebywania w karczmach, przygrywania na weselach i podczas różnych świąt i uroczystości wiejskich oraz rodzinnych²⁵.

Aby wzmocnić nadzór nad nauczycielami, władze zwierzchnie nieraz wydawały dla nich specjalne instrukcje zawierające nakazy odnośnie do różnych kwestii szkolnych. Szczegółowo zadania stawiane przed kadrą pedagogiczną precyzowała wspomniana instrukcja dla nauczycieli szkoły trywialnej w Tarnowcu z 1785 r. Definiowano w niej określone cechy niezbędne u tych osób. Na pierwszym miejscu postawiono miłość wobec powierzonych sobie dzieci, przez którą rozumiano „skromność i ochotę nauczyciela do czynienia

²² J. Półciwiartek, *Z badań nad rolą gospodarczo-społeczną plebanii na wsi pańszczyźnianej ziemi przemyskiej i sanockiej w XVI–XIX wieku*, Rzeszów 1974, s. 137.

²³ S. Rymar, *Haczów, wieś ongiś królewska (1350–1960)*, Kraków 1962, s. 141–142.

²⁴ *Instrukcja dla nauczycieli szkół parafialnych, czyli trywialnych z roku 1785*, wyd. F. Majchrowicz, Lwów 1901, s. 16.

²⁵ *Sprawozdanie c.k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania w kraju w latach szkolnych 1872 i 1873*, Lwów 1873, s. 44–45; Z. Tabaka, *Szkolnictwo ludowe w Galicji Zachodniej u progu ery autonomicznej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie” 1970, z. 35, *Prace Historyczne V*, s. 234–236.

tego, co dla uczniów było pożyteczne i miłe”. W ten sposób miał on zjednywać sobie młodzież. Nigdy natomiast nie powinien być wobec niej przykry, mrukiwy oraz zapalczywy. Powinien zdobywać się na pochwałę uczniów i obdarowywać dobrych wychowanków. Miał obchodzić się z nimi grzecznie i mądrze, nie denerwować się, jeżeli dzieci czegoś od razu nie zrozumiały lub zbyt licznie przyszły do szkoły. Od nauczycieli żądano również kulturalnego zwracania się do dzieci i częstego rozmawiania z nimi oraz cierpliwości. Nie należało się gniewać na nieuważnych, leniwych oraz niegrzecznych uczniów. Cechą nauczających powinna też być pilność, którą uczniowie powinni naśladować²⁶. Dodatkowo od nauczycieli wymagano roztropności²⁷. W sytuacjach, gdy nie można było posłuszeństwa wyegzekwować po dobroci, nauczyciel powinien wprowadzić karę, przy jej stosowaniu należało jednak uwzględniać rangę przewinienia oraz częstotliwość wykroczeń popełnianych przez karanego. Przy nagminnym powtarzaniu się okoliczności do ukarania danego dziecka powinno się zwiększać zakres kary. Wszystkie te działania miały zachęcać młodzież do lepszego posłuchu. Nauczyciele mieli także zwracać uwagę na etyczne zachowania młodzieży. Aby przyuczyć ich do posłuszeństwa, pedagodzy musieli wydawać polecenia i rozkazy, jednak nie należało tego czynić w złości²⁸.

W kwestiach statusu zawodowego i społecznego nauczycieli wiejskich niejednokrotnie wypowiadały się również władze diecezjalne. Bardzo dokładnie pozycję oraz oczekiwania społeczeństwa chłopskiego wobec tej grupy zawodowej określała *Instrukcja dla nauczycieli wiejskich szkół ludowych diecezji tarnowskiej z 1860 r.* sporządzona przez kurię biskupią w Tarnowie. Omawianym kwestiom władze kościelne poświęciły rozdział zatytułowany *O zachowywaniu się nauczycieli wiejskich w domu i poza domem*. Według władz diecezjalnych: „dobry, powołaniu swemu chętnie poświęcający się nauczyciel, nie tylko w szkole podczas godzin nauki, ale i w domu i poza domem, w każdej życia chwili tak dla dzieci, jako też i dla dorosłych, i dla całej gromady powinien być wzorem bogoboju, pracowitości, oszczędności, trzeźwości i porządku”. Tłumaczono to tym, że

na cóżby się zdały i najlepsze jego nauki, gdyby sam inaczej czynił jak naucza? Nie za jego nauką, ale za jego przykładem łatwo poszłaby dziatwa, a u starszych straciłby wszelkie zaufanie i poważanie. Nauka czytania, pisania, rachunków niewiele by dziatwie pomogła, gdyby tych nauk do życia zastosować i na swe szczęście, i zbawienie obrócić nie umiała. Niejeden umie czytać i pisać i różne

²⁶ *Instrukcja dla nauczycieli...*, s. 35–38.

²⁷ *Ibidem*, s. 37.

²⁸ *Ibidem*, s. 38–39.

inne rzeczy, a przecież nieraz bywa przy tym wszystkim co do pożytku towarzyskiego nieokrzesanym, a co do obyczajności złym człowiekiem, bo nie miał wzoru dobrego.

Dlatego podkreślano, że „nauczyciel zawsze powinien pamiętać, iż bogobojne wychowanie dzieci wiejskich miało być jego pierwszym obowiązkiem, a nauka czytania i pisania – tylko środkiem ku temu”. Władze kościelne zauważały, że chłopci zazwyczaj nie potrafili właściwie wychowywać swych dzieci. W takiej sytuacji dobry nauczyciel miał częściowo zastępować ojca i matkę. Chodziło przy tym o to, aby postępując z dziećmi naprawdę po rodzicielsku, łagodnie i serdecznie, mógł ją powoli odzwyczajać od błędów i wad wynoszonych z domu.

Dodatkowo, gdzie się mu tylko sposobność nadarzy, miał swoim przykładem nakłaniać wszystkich do miłości chrześcijańskiej, szczodrobliwości dla ubogich, współczucia dla cierpiących, poszanowania cudzej własności, pracowitości i trzeźwości, a nawet do litości względem wszelkich stworzeń (koni, krów i ptactwa polnego).

Nauczyciel w sposób szczególny miał przestrzegać następujących zasad:

1. Niech sobie początkujący nauczyciel wiejski nie robi nadziei wygodnego i we wszystko opływającego życia, boby nie raz przy szczupłym uposażeniu swoim boleśnie został zawiedzionym i mógłby stracić ochotę do pracy. O gdyby to nauczyciele chcieli mieć zawsze w sercu i na pamięci, że nie jako najemnicy li za zapłatę; ale także i z poświęcenia dla zbawienia ludu w winnicy pańskiej pracują, toby byli nierównie szczęśliwsi, i wkrótce by się przekonali, iż własne ich zadowolenie z tego, co uczynili dobrego, staje się największą dla nich nagrodą.

2. Powinien się starać poznać i pokochać ten lud, z którym żyje, bo kto nie kocha bliźniego, z dobrej chęci nic nie uczyni dla niego. A najbliższym bliźnim dla nauczyciela jest gmina cała. Jeżeli jej nauczyciel nie pokocha, jeżeli mu w pośród niej żyć nie miło, jeżeli nie jest przywiązany do jej dzieci, to wtenczas naukę z przymusu tylko, niby jaką pańszczyznę odbywać będzie, a taka nauka niewiele przyniesie korzyści.

3. Są nauczyciele, którzy tęskniąc za miejską rozkoszą lub swobodą, pogardzają chłopkiem i życiem wiejskim. A choć tego nie czynią ze złości, to przecież z jakiejś zarozumiałości i lekkomyślności, przez co niedorzeczność tylko swoją okazują. Dlatego też może czasem nauczyciel od uczciwego wieśniaka przyjęć zaprosiny na chrzciny lub wesele. Tam bowiem najlepiej pozna domowe pożytki ludu, jego cnoty i wady, sposób mówienia i obyczaje, i wnet odgadnie, od jakich przywar dzieci odzwyczajać a do jakich cnót nakłaniać potrzeba. Rozumie się iż w takim razie szczególnie trzeźwo, skromnie i przykładowo zachowywać się mu wypada.

4. Przy spotykaniu ludzi, niech każdego uprzejmie pozdrowi, gdyż grzeczność nikomu nie zawadzi, a cechuje wykształconego człowieka. Dzisiaj zwłaszcza trzeba ludowi w tym względzie przyświecać, bo miejscami z braku stosownej oświaty, taka się głupia tu i owdzie między ludem zakorzeniła zarozumiałość (pycha), iż sobie stąd jakąś godność przywłaszcza, jeżeli spotykając lepiej ubranego, ani Boga według starego, i chwalebne zwyczaju przodków swoich nie pochwali, ani go nie pozdrowi. Nasza tu uprzejmość najprędzej go tej niedorzeczności pozbawi i do wzajemnej przymusi grzeczności.

5. Z tego jednak nie wynika, żeby się miał pospolitować, i z kim bądź, czy to uczciwy, czy podejrzany człowiek, poufale spółkować (żyć z nim za pan brat) – albo ucześnie na targi, jarmarki i do karczmy swą powagę nauczycielską poniewierać. Karczmy i pijaństwa, tego źródła wszelkich zbrodni, tej przepaści bezdennej, która już tyle organistów pochłonęła i do ostatniej przyprowadziła nędzy i żebractwa, powinien się święcie wystrzegać; bo jeżeli nałóg pijaństwa każdego upadła, to w nauczycielu staje się prawie zbrodnią nie do darowania. Nauczyciel pijanica osłabiony na zdrowiu, na umyśle niedołężny, bywa tylko pośmiewiskiem młodzieży, i więcej się do jej zepsucia i zgorzenia, niż do jej wykształcenia i wychowania przyczynia, i dla tego natychmiast oddalonym być powinien.

6. Lecz nie tylko w pożyciu z sąsiadami, ale i w własnym mieszkaniu, i u siebie, niech nauczyciel zawsze pamięta, że i tu ma być wzorem i przykładem całej gromadzie. W pożyciu zatem z żoną i domownikami niech zachowuje jedność i zgodę, w gospodarstwie porządek i ochędostwo, a dzieci jego, jako dzieci nauczyciela powinny być jak najgrzeczniejsze i najskromniejsze, aby się inne na nie zapatrywać mogły.

7. W kłótnie i procesy pojedynczych gospodarzy, albo gromad niech się nigdy nie miesza; ani sam z nimi niech nie wszczyna kłótni obelżywej, bo nauczyciel ma być wzorem zgody i miłości chrześcijańskiej, a nie podżegaczem do kłótni i swarów.

8. Nauczyciele starsi, nie znający dzisiejszego sposobu nauczania, niech się radzą młodszych, albo takich ludzi, o których wiadomo, iż im w tym względzie poradzić i pomóc potrafią. Młodszy zaś niech chętnie pomagają starszym, a ze swoich, może zresztą, szczupłych wiadomości niech się nie chlubią, bo nikt „nie jest doskonałym” a wszyscy aż do śmierci uczyć się musimy.

9. Nareszcie niech i o tym żaden nauczyciel nie zapomina, iż przy najlepszych nieraz chęciach i odpowiednich nawet zdolnościach, natrafi na trudne do przewyciężenia zawody; lecz niech nie traci otuchy, ale szuka pomocy i rady, albo u księdza proboszcza, albo ks. dziekana, albo i u dziedzica, jeżeli tenże jest przyjacielem szkółki; a przede wszystkim niech się udaje korną modlitwą do Tego,

który rządzi losami ludzkimi, i za którego błogosławieństwem dopiero wszelkie trudy i prace pomyślnym skutkiem uwieńczone bywają²⁹.

W 1863 r. władze diecezji tarnowskiej opublikowały kolejną instrukcję dla nauczycieli szkół ludowych, którą zatytułowano *Przestrogi dla nauczycieli, którzy oraz są organistami, kościelnymi*. W dokumencie tym najpierw sformułowano ogólne zasady zachowywania się tych osób. Nauczyciel, który chciał godnie sprawować swój urząd, musiał być mocno przeświadczony o ważności swego powołania. „Powinien mieć świadomość, że jego opiece został powierzony największy skarb, czyli niewinne dzieci, nadzieja przyszłych pokoleń”. Władze kościelne podkreślały, że „jeżeli ma być lepiej na świecie, to młodzież nasza musi wzrastać w bogobojności i trzeźwości”. Ponadto zobligowano nauczycieli do wyrabiania u siebie nawyku pracowitości i miłości bliźniego oraz poszanowania cudzego mienia. Do tego samego powinni przyuczać i przyzwyczajając swych uczniów. Było to tym istotniejsze, że powszechnie spotykanymi wówczas na wsiach negatywnymi zjawiskami społecznymi stawało się: nieposzanowanie cudzej własności, nagminne nadużywanie przekleństw i pomstowania, lenistwo i pijaństwo. Ponadto nauczycielowi zwracano uwagę, że tak jak ksiądz proboszcz, tak i on jest „postawiony na świeczniku”, a co za tym szło – patrzyli na niego wszyscy: dzieci i dorośli. Dlatego przykład jego osoby zawsze wywierał wielki wpływ na całą gromadę. Zatem zachowanie się nauczyciela powinno być poważne, skromne, szczerze i rzetelne, bezstronne i sprawiedliwe, stałe i pewne, nieskalane „podłym czołganiem, ani dumnym i obrażającym postępowaniem”, aby, na ile możliwe, ze wszystkimi żył w zgodzie, a przez to zachował swe powołanie i mógł ściśle wypełniać swoje obowiązki. Nauczycielom nakazywano ubierać się skromnie, ale czysto. Poza tym przestrzegano te osoby, aby nie mieszały się w kłótnie i sprzeczki gromadzkie, bo mogłyby sobie narobić nieprzyjaciół. Wreszcie, strasząc karami boskimi, zakazywano nauczycielom, by nie przyzwyczaili się do odwiedzania karczem albo nie posyłali z domu po wódkę, bo mogłoby się to wkrótce stać ich zgubą i w konsekwencji zakończyć utratą posady. Bowiem ówczesne przepisy nakazywały nauczycieli-pijków natychmiast usuwać ze szkół. Stąd osoby te nie powinny chodzić na chrzciny, wesela, stypy pogrzebowe itp., gdyż mogłoby to doprowadzić do ich rozpicia się, co nauczycielom i organistom bardzo często się wtedy przydarzało.

Władze diecezjalne podkreślały także, że nauczyciel powinien być dla wszystkich jednakowo uprzejmy, nikogo nie wyróżniać oraz nie przypochebiać się zamożniejszym i bogatszym. Przy spotkaniu innych osób miał je

²⁹ Instrukcja dla nauczycieli wiejskich szkół ludowych diecezji tarnowskiej z 1860 r., „Schul-Kurrende” 1860, nr 3, s. 13–16.

grzecznie pozdrowić, „choćby napotkany nie uchylił czapki jako pierwszy”. Takie zachowanie miało pokazywać chłopom, w jaki sposób powinni się kulturalnie zachowywać, „bo kiedy jaki taki usłyszy: «Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus» to mimo woli za czapkę chwytą i tak się grzeczności uczą”. Ponadto władze kościelne mocno akcentowały, że początkujący nauczyciel we wszystkich sprawach, w których nie byłby pewny, jak postąpić, miał się radzić proboszcza, gdyż on najlepiej znał miejscowe stosunki i potrzeby, a przy tym był jego bezpośrednim przełożonym. Ponadto mocno podkreślano, aby każdy nauczyciel ciągle pamiętał, że (obok księdza) na niego i na jego rodzinę wszyscy najbardziej patrzyli. Dlatego oceniali go ostrzej niż każdą inną osobę. Z tego powodu jego obowiązkiem było usilne staranie, aby dla członków swej rodziny i dla całej lokalnej społeczności stawać się wzorem porządku i obyczajności.

Po tych zaleceniach władze kościelne dokładnie sprecyzowały sposób zachowania nauczycieli w gromadzie. Na wstępie podkreślono, że w wielu wsiach funkcjonował zwyczaj zastępowania przez nauczyciela lub organistę pisarza gromadzkiego, do którego obowiązków należało sporządzanie różnych prywatnych kontraktów, testamentów i pisanie podań. To urządowanie nieraz stawało się prawdziwą zgubą dla tych osób, gdyż często przy takich okazjach rozpijały się. W konsekwencji traciły nie tylko posadę nauczycielską, ale i pisarską, a później popadały w biedę. Dlatego władze diecezjalne nakazywały: „Niechże zatem każdy nauczyciel lub organista, któremu w nagłych razach dla wygody gromady i pomnożenia swych dochodów koniecznie wypada zastępować miejsce pisarza gromadzkiego, na to pamięta dobrze, aby się od wszelkiego napitku wstrzymywał; a co pisze, pisał po trzeźwemu i z wszelkim zastanowieniem. Inaczej albowiem mógłby się łatwo stać przyczyną szkody swych bliźnich lub swą własną zgubą”. Następnie sformułowano dla tych osób kilka nakazów. Po pierwsze: nauczyciel nie powinien podczas godzin szkolnych zajmować się innym zatrudnieniem, a jeżeli był równocześnie pisarzem, to nakazywano mu na to dodatkowe zajęcie przeznaczać czas „poszkolny” lub godziny wieczorne. Po drugie: osoby takie miały prowadzić kancelarię we własnym mieszkaniu albo też w tym domu, gdzie je do takiej czynności zaproszono. Natomiast stanowczo nie wolno było tego czynić w karczmach. Władze mocno przestrzegały także, aby nauczyciele przy pisaniu kontraktów, testamentów i różnych podań mieli zawsze przed oczyma przepisy rządowe i „świętą sprawiedliwość”. Uczuły również, aby namową lub przekupstwem nie dali się nakłonić do napisania jakiegoś fałszu, gdyż mogli za to gorzko odpokutować. Ponadto zaapelowano do tych osób, aby nigdy nie wdawały się w chłopskie skargi i procesy (słuszne lub niesłuszne), gdyż zawsze narażaliby się jednej ze stron. W takich sytuacjach raczej

powinny dążyć do pogodzenia zwaśnionych stron, a gdyby się to nie udało, miały nie wdawać się w żadne konflikty i nie rozpoczynać procesów. Na koniec przypomniano im, że w pierwszej kolejności są nauczycielami, a dopiero w dalszej – pisarzami i sługami gromadzkimi. Zakazano im spoufalać się z chłopami, a wobec gromady zawsze zachowywać godność i wykazywać swą wyższość³⁰.

Bibliografia

- Adamczyk M., *Szkolnictwo ludowe w obwodzie sądeckim w latach 1772–1848*, „Rocznik Sądecki” 1987, t. 18.
- Dolata E., *Dzieciństwo galicyjskie na początku XX wieku w świetle chłopskiej literatury pamiętnikarskiej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.
- Falkiewicz K., *Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicyi w latach 1848–1898*, Lwów 1899.
- Gruński S., *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji*, cz. 1: *Czasy przed zaprowadzeniem autonomii 1772–1861*, Lwów 1916.
- Instrukcja dla nauczycieli szkół parafialnych, czyli trywialnych z roku 1785*, wyd. F. Majchrowicz, Lwów 1901.
- Instrukcja dla nauczycieli wiejskich szkół ludowych diecezji tarnowskiej z 1860 r.*, „Schul-Kurrende” 1860, nr 3.
- Kliś A., *Galicyjska szkoła w oczach dziecka wiejskiego* [w:] *Problemy edukacji dziecka wiejskiego*, red. M. Radochoński, A. Horbowski, Rzeszów 1996.
- Krupa M., *Szkolnictwo ludowe w obwodzie przemyskim w końcu XVIII wieku* [w:] *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Rzeszów 1989.
- Majorek C., *Galicyjskie szkolnictwo pedagogiczne w latach 1775–1871*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1967, nr 3.
- Majorek C., *Urzędowa koncepcja ideału nauczyciela szkoły ludowej w Galicji doby autonomicznej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1970, R. X.
- Niektóre przestrogi dla nauczycieli, którzy oraz są organistami, kościelnymi (1863 r.)*, „Kurenda Szkolna” 1863, nr 11, 12, 13, 16; 1864, nr 1, 2, 5.
- Pelczar M., Lorens A., *Sześćset lat doli i niedoli Krościenka Wyżnego i Iskrzyni 1350–1950*, Krosno [1997].
- Pelczar R., *Rzymskokatolickie szkoły trywialne w Galicji w latach 1774–1875*, Lublin 2014.
- Pigoń S., *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Warszawa 1983.

³⁰ *Niektóre przestrogi dla nauczycieli, którzy oraz są organistami, kościelnymi (1863 r.)*, „Kurenda Szkolna” 1863, nr 11, s. 43–44; nr 12, s. 46–48; nr 13, s. 49–51; nr 16, s. 62–64; 1864, nr 1, s. 3–4; nr 2, s. 6–8; nr 5, s. 19–20.

- Podgórska E., *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim. Szkolnictwo elementarne* [w:] *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1, red. S. Michalski, Warszawa 1982, s. 248–268.
- Półciwiartek J., *Z badań nad rolą gospodarczo-społeczną plebanii na wsi pańszczyźnianej ziemi przemyskiej i sanockiej w XVI–XIX wieku*, Rzeszów 1974.
- Rymar S., *Haczów, wieś ongiś królewska (1350–1960)*, Kraków 1962.
- Saloni A., *Zadanie szkoły ludowej*, „Szkola” 1887, nr 39.
- Skoczek A., *O szkole ludowej*, cz. I, Kraków 1868.
- Skoczek A., *Rys historyczno-statystyczny szkół ludowych w Galicji 1772–1848*, Kraków 1869.
- Słomka J., *Pamiętniki włościanina od pańszczyzny do dni dzisiejszych*, Kraków [1929]. *Sprawozdanie c.k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania w kraju w latach szkolnych 1872 i 1873*, Lwów 1873.
- Tabaka Z., *Szkolnictwo ludowe w Galicji Zachodniej u progu ery autonomicznej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie” 1970, z. 35, Prace Historyczne V.
- Urząd Gminy w Tarnowcu, Kronika szkoły w Tarnowcu.

Dr Jan Svoboda

Akademia Nauk Republiki Czeskiej

ORCID: 0000-0002-6672-4832

Masarykovo filosofické pojetí výchovy a vzdělání

Úvod: Masaryk a česká státnost

Tomáš Garrigue Masaryk (1850–1937) je jakousi pomyslnou a stále živou konstantou moderní české státnosti. Symbolizuje završení dlouhodobého historického zápasu Čechů o národní identitu. Jeho jméno je však pro dědici jeho myšlenkového odkazu současně spojeno i s určitou aktuální výzvou. Masarykovo celoživotní úsilí na poli kulturním a politickém nás nutí klást si otázku po oprávněnosti české identity v dnešní době – po jejím současném smyslu i hodnotě. Tato mezní ideová poloha, která jaksi nadčasově otevírá možnost k této bytostné a v dnešním globalizujícím se světě i velice ožehavé otázce se trvale vztahovat a aktualizovat ji, už sama předurčuje Masaryka k tomu, že bývá stále většinou považován za nejvýznamnější osobnost moderních českých dějin¹.

Nemalé úsilí svých politických aktivit Masaryk vložil do boje za demokratizaci Rakousko-uherské monarchie. V počátku byl přesvědčen, že cestou účinných reforem dojde k postupné kulturní a politické emancipaci českého národa v rámci nového federativního uspořádání. S vypuknutím první světové války však došlo k zásadnímu obratu v Masarykově myšlení. Masaryk si uvědomil, že monarchie a její disfunkční autoritářské struktury jsou nereformovatelné. Opustil svůj původní postoj reformovat Rakousko-Uhersko do moderní federace autonomních států a začal promýšlet a připravovat podobu nového státoprávního uspořádání Evropy². Součástí tohoto nového plánu

¹ J. Svoboda, *Modernism and transcendence from the perspective of Masaryk's Realism* [v:] *Recalling Masaryk's The Czech question. Humanity and politics on the threshold of the twenty-first century*, vyd. J. Svoboda, A. Prázný, Leiden 2023, s. 57–81; J. Zumr, *Patočka a Masaryk*, „Filosofický časopis“ 1991, Roč. XXXIX, č. 3, s. 448

² T.G. Masaryk, *Sveřová revoluce. Za války a ve válce 1914–1918* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 15, vyd. J. Srovnal, Praha 2005, o.p.s., s. 9–639.

měl být „...svazek svobodných, spolupracujících demokratických národů od Baltského moře až k Středozevnímu moři ... který bude nástrojem reorganizace střední Evropy“, tedy útvar, jenž lze v jistém smyslu považovat za předchůdce myšlenky moderní střední Evropy³. V průběhu války byl Masaryk významně politicky činný. Hned na jejím počátku odešel do exilu a stal se – spolu s Milanem Rastislavem Štefánikem a Edvardem Benešem – předním představitelem československého zahraničního odboje. Masaryk byl i hlavní iniciátor vzniku tzv. „československých legií“⁴.

Touto svou zahraniční akcí Masaryk získal respekt celého demokratického Západu. Výsledek války, jak známo, zapříčil rozpad Rakousko-Uherska a přivodil vznik samostatného československého státu. Obě tyto skutečnosti můžeme chápat jako určující mezník v českých dějinách, jímž se završily Masarykovy předchozí demokratizační snahy. A nejenom to. Vznik demokratického Československa lze – v samé své přelomové „reformní“ podstatě – považovat za historické vyústění všech předchozích emancipačních snah českého národa.

Masaryk jako praktický filosof a pedagog

Tolik jen krátce k jeho politickému angažmá před válkou a za války. Je však třeba připomenout, že Masaryk nebyl jen politik a státník. K politice ho původně přivedla filosofie. Filosofii vystudoval ve Vídni a v tomto kulturně-politickém centru Rakousko-uherské monarchie prožil celých dvanáct let. Jeho učiteli i blízkými přáteli byli tehdejší významní myslitelé jako filosof a systemizátor herbartovské estetiky Robert Zimmermann (1824–1898), filosof a klasický filolog Theodor Gomperz (1832–1912) nebo filosof a psycholog Franz Brentano (1838–1917). Masaryk na vídeňské universitě také učil a habilitoval se sociologicky zaměřenou prací na téma sebevražda. V roce 1882 přijal místo profesora na nově vzniklé české univerzitě v Praze. Na pražské univerzitě pedagogicky i organizačně působil téměř třicet let. Jako prv-

³ V souvislosti s tímto plánem reorganizace střední Evropy zmiňme, že koncem října 1918 Masaryk založil ve Spojených státech organizaci nazvanou „Středoevropská demokratická unie“ („The democratic Middle-European Union“). M. Pauza, *Světový válečný konflikt a Československá republika v obnovené Evropě*, „Filosofický časopis“ 2018, Roč. 66, č. 5, s. 659–677. Zob. T.G. Masaryk, *Nová Evropa. Stanovisko slovanské* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 14, vyd. V. Kessler, Praha 2016, v.v.i., s. 11–255.

⁴ Krátce na vysvětlenou: Legie bylo označení pro jednotky zahraničního vojenského odboje Čechů a Slováků, do nichž dobrovolně vstupovali nejen krajané, kteří žili v zahraničí, ale i bývalí zajatci rakousko-uherské armády, kteří se dobrovolně rozhodli bojovat po boku zemí Dohody. Nebyla to malá bojová síla. Šlo o více než 140 tisíc vojáků. V. Preclík, *Masaryk a legie*, Karviná 2019.

ní na české univerzitě soustavně přednášel sociologii a už v roce 1884 – po vzoru světových periodik – programově založil vědecký časopis *Athenaeum*, který měl sledovat veškerou vědeckou činnost a informovat o nejnovějším vědeckém dění doma i ve světě⁵.

Lze tedy říci, že Masaryk byl dobře filosoficky vyškolen. Navíc role pedagoga Masaryka předurčovala k tomu, aby výchovu a vzdělání považoval za své prvořadé poslání. Jeho pedagogické úsilí a zájem o nejnovější poznání na poli vědy a kultury se však neomezovalo jen na jeho univerzitní působení – tedy na školu. Bylo vždy důsledné a v podstatných dobových souvislostech propojováno s konkrétní praxí – s řešením palčivých potřeb a problémů tehdejší společnosti. V politicko-kulturní oblasti to pro Masaryka znamenalo jedince „do-vzdělávat“, jak zdůrazňoval⁶.

Velice problematickým se Masarykovi jevil přístup českých politiků, kteří působili v tehdejší zemské a říšském sněmu⁷. Podle Masaryka si tito politici neosvojili základní znalosti z teorie fungování společnosti. Znalost sociologie Masaryk vnímal jako základní předpoklad smysluplného a předvídatelného vedení politiky. Onu „do-vzdělanost“ postavil proti malosti v politice – proti pouhému politikaření a hlásání nabubřelých hesel, tj. proti nezájmu politických stran a jejich elit vytvářet prostředí pro kultivovanou kritickou diskusi, kterou Masaryk považoval za nutné východisko pro hledání politického konsenzu – pro vytváření sociální soudržnosti napříč názorovou rozmanitostí. Oproti jednostrannosti české kultury, která se zaměřovala hlavně na literaturu německou, zdůrazňoval potřebu čerpat podněty z literatury francouzské, anglické, potažmo angloamerické⁸. Stejně jako doporučoval se seznámit s literaturou ruskou, jak ostatně dosvědčuje jeho monumentální dílo *Rusko a Evropa*⁹. Nabádal nás tedy lépe poznávat světové kultury i mo-

⁵ J. Svoboda, *Masarykův realismus a filosofie pozitivismu*, Praha 2017; J. Grim Feinberg, *Emancipace mezi národem a humanitou: T.G. Masaryk a specifika česko-rakouské tradice: rozhovor Josepha Gima Feinberga s Janem Svobodou*, „Kontradikce. Časopis pro kritické myšlení“ 2020, Roč. 3, č. 1, s. 144–156. Anglicky: *Emancipation Between the Nation and Humanity: T.G. Masaryk and the Legacy of Czech-Austrian Philosophy. Interview with Jan Svoboda by Joseph Grim Feinberg*, „Contradictions. A Journal for Critical Thought“, č. 2, s. 154–163, <https://kramerius.lib.cas.cz/periodical/uuid:dbef7fa7f-e521-4d6a-8bfb-b9f5c6e84ce2>.

⁶ T.G. Masaryk, *Sebevražda hromadným jevem společenským moderní osvěty* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 1, vyd. J. Srovnal, Praha 1998, s. 9–221.

⁷ T.G. Masaryk, *Juvenilie. Studie a stati 1876–1881* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 16, vyd. S. Polák, Praha 1993, s. 7–8.

⁸ T.G. Masaryk, *Z počátků Athenaea. Texty z let 1883–1885* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 18, vyd. J. Franěk, Praha 2004, o.p.s., s. 157–158.

⁹ T.G. Masaryk, *Rusko a Evropa I* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 11, vyd. J. Franěk a kol., Praha 1995, s. 9–395; *idem*, *Rusko a Evropa II* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 12, vyd. J. Pochman,

derní myšlenkové proudy prostřednictvím vzdělanců – filosofů a literátů, zaujímat k nim nezávislý kritický postoj. Onen komplexní obrat ve výchově a vzdělání Masaryk chápal jako nutný předpoklad k dosažení světového rozhledu: aby se český národ mohl ve světě vzdělanosti a kultury cítit takřkajíc jako doma – být *na výši doby*. Historie Masarykovi sloužila k porozumění přítomnosti a otevírala možnosti k pochopení kulturního i politického směřování do budoucnosti¹⁰.

Problematiku výchovy a vzdělávání tedy Masaryk promýšlel v širokém kulturně-politickém i historickém kontextu a jako filosof a poučený sociolog jí propůjčoval hlubší filosofický základ. Své filosofické východisko vložil do teze vycházející z přísně vědecky podloženého zjištění, že moderní a kriticky uvažující člověk se nachází v hluboké existenciální krizi. Důvodem této krize je ztráta víry ve staré náboženství. Moderní a vědecky uvažující člověk však díky ztrátě staré víry strádá v oblasti citu. Tuto skutečnost Masarykovi vědecky potvrdil jeho vlastní sociologický průzkum moderní sebevražednosti¹¹. Masaryk hledal schůdnou cestu, po níž by se moderní člověk mohl vydat a tento nepřirozený rozpor mezi rozumem a citem – tuto disproporcii mezi vědou a vírou – mohl přivést do původní přirozené rovnováhy: aby se moderní člověk mohl opětovně harmonicky ucelit.

Věda a víra

Masaryk si dobře uvědomoval, že moderní a kriticky uvažující člověk – už nevratně orientovaný na vědu a vědeckost – se tohoto progresivního kurzu doby nemůže vzdát. S tímto novodobým myšlenkovým trendem se Masaryk seznámil za svého pobytu ve Vídni. V podstatě lze zmínit tři určující vlivy, které Masaryka v tomto pozitivním duchu filosoficky formovaly:

V. Svato, Praha 1996, s. 11–495; *idem*, *Rusko a Evropa III* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 13, vyd. V. Doubek, F. Kautman, Praha 1996, s. 9–45ž.

¹⁰ T.G. Masaryk, *Otázka sociální. I* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 10, vyd. J. Srovnal, Praha 2000, s. 128; J. Musil, *Východiska Masarykovy České otázky – možnost nové interpretace* [v:] *Sto let Masarykovy České otázky. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Brno 26.–28. září 1995*, vyd. E. Broklová, Praha 1997, s. 319.

¹¹ Masarykova kniha *Der Selbstmord als sociale Massenerscheinung der modernen Civilisation* (1881) byl první soustavnější spis, který během svých studií ve Vídni a Lipsku napsal; vycházel z jeho habilitační práce. Česká verze vyšla až v roce 1904 pod názvem *Sebevražda hromadným jevem společenským moderní osvěty* (T.G. Masaryk, *Sebevražda hromadným jevem společenským moderní osvěty*, v: *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 1, vyd. J. Srovnal, Praha 1998, s. 9–221.

- tehdejší oficiální filosofie Rakousko-uherské monarchie – herbartismus, který lze v mnoha ohledech považovat za jakýsi specifický předvoj pozitivismu¹²;
- dále pak překladatelská činnost a propagace pozitivisticky zaměřených myslitelů, především Johna Stuarta Milla a Augusta Comta, prostřednictvím Masarykova učitele a brněnského rodáka Theodora Gomperze¹³;
- a v neposlední řadě i významný vliv Franze Brentana a jeho specifický empirický příklon k psychologii¹⁴.

Všechny tyto významné filosofické podněty a vlivy Masaryka racionálně směřovaly a podněcovaly k vytváření jednotného světového názoru.

Po přestupu na nově založenou českou universitu v Praze tuto svou vídeňskou zkušenost s plným vědomým zúročil a naplnil. Programově ji vtělil do pojetí filosofie třídění a sytému věd, které představil v české i německé verzi knihy pod názvem *Základy konkrétní logiky*¹⁵. Právě v *Konkrétní logice* se v duchu Comtova pozitivismu pokusil vyložit význam hierarchického uspořádání věd, stejně jako svou vlastní představu o vzájemné spojitosti a provázanosti jednotlivých vědních disciplín. Po Millově a Brentanově vzoru do svého otevřeného systému věd vědomě začlenil *psychologii*, kterou Auguste Comte považoval za součást biologie, resp. fyziologie a předřadil ji *sociologii*. A právě za obě tyto humanitní vědy se Masaryk považoval být nejvíce kompetentní¹⁶.

Jak ale současně vyplývá z Masarykových univerzitních přednášek z praktické filosofie¹⁷, jeho novodobá víra ve společnost nebyla v principu založena comtovsko-pozitivisticky ve smyslu onoho „žít pro druhého“ („Vi-

¹² J. Svoboda, *Herbartismus a jeho étos optikou českého reformního marxismu* [v:] *Sborník z 26. mezinárodní konference: Etické myslenie minulosti a súčasnosti (ETPP 2024/26). Etika v 20. a 21. storočí III, Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, 2023*, vyd. V. Gluchman, J. Kalajtzidis, Prešov 2024, s. 40.

¹³ J. Svoboda, *Masarykův realismus a filosofie pozitivismu*, Praha 2017, s. 60–61.

¹⁴ *Ibidem*, s. 63–80.

¹⁵ (Dále už jen *Konkrétní logika*). Dodáváme, že tento nástin svého pojetí filosofie českému čtenářstvu představil tři roky po nástupu na nově založenou českou universitu, tj. v roce 1885 a poté ho o dva roky později publikoval v doplněné německé verzi pod příznačným názvem *Versuch einer concreten Logik*, kterou přeložil literární kritik a esejista Hubert Gordon Schauer (jak se dovídáme z ediční poznámky J. Srovnala). Do češtiny byla německá verze přeložena až na přelomu tisíciletí K. Berkou a J. Srovnalem. T.G. Masaryk, *Pokus o konkrétní logiku* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 3, vyd. J. Srovnal, Praha 2001, s. 227–232. Zob. *idem*, *Základové konkrétné logiky* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 2, vyd. J. Olšovský, J. Srovnal, Praha 2001, s. 9–205.

¹⁶ T.G. Masaryk, *Pokus o konkrétní logiku*, s. 9.

¹⁷ T.G. Masaryk, *Univerzitní přednášky I. Praktická filozofie* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 4, vyd. J. Gabriel a kol., Praha 2012, s. 11–471.

vre pour Autrui“). Krédo, s nímž Masaryk ke společnosti přistupoval bylo biblické, vlastně ježíšovské a znělo: „Miluj bližního svého jako sebe sama“, tedy, volně vyjádřeno: zameť si nejdříve před vlastním prahem, abys mohl pomáhat druhým¹⁸. V souvislosti s Masarykovým upřednostňováním psychologie to znamenalo se primárně soustředit na vnitřní pochody člověka, na osobnost a její vědomé projevy – položit důraz na *svědomí* jednotlivce. Svědomí však Masaryk nepovažoval za něco tajuplného nebo démonického. Svědomí chápal zcela realisticky – jako „zvyk dívat se na věci ustáleně“¹⁹. V ryze praktickém ohledu to pro Masaryka znamenalo vědomé rozhodnutí se pro dobro, tedy principiální pochopení, že volit dobro je lepší, než volit zlo – že životu je třeba pomáhat, nikoliv ho ničit.

Sociologie Masaryka vedla k poznání, že důsledné praktikování empatie k člověku umožňuje nahlédnout do přirozenosti lidské sociability v duchu onoho aristotelovského *zoon politikon*. Že důsledné úsilí o překonání egoismu altruismem otevírá cestu k principiální proměně citů a že tyto prožitky mohou – ve svých nejvyšších praktických výkonech – nabývat i náboženský charakter²⁰.

Humanitní vědy proto musí otevírat skutečnost i prožitkům transcende. To bylo důvodem, proč svou soustavu věd Masaryk zakomponoval do obecné představy vědecké metafyziky²¹. Tímto krokem – díky němuž se jednotlivé vědní disciplíny staly součástí filosofie a nebylo je možné chápat jako vzájemně oddělené – svůj vědecký systém nejen záměrně otevřel budoucímu vývoji vědních oborů. Upřednostněním psychologie – která neztratila svou metafyzickou dimenzi – Masaryk současně položil principiální důraz na kvalitativní stránku jednotlivce, na možnost jeho etického rozvoje, potažmo na jeho vnitřní duchovní život – na jeho *spiritualitu*²².

Tento systémový krok byl nejvlastnějším teoretickým fundamentem Masarykovy filosofické představy moderní výchovy a vzdělávání. V podstatě šlo o modernizačně směřované naplňování ideje humanity, v praxi pak o postupnou společenskou osvětu, která se měla stát úhelným kamenem národní

¹⁸ J. Svoboda, *The Relevance of Humanities in Masaryk's System of Sciences* [v:] *Towards a New Research Era. A Global Comparison of Research Distortions*, vyd. M. Hrubec, E. Višňovský, Leiden 2023, s. 162.

¹⁹ T.G. Masaryk, *Univerzitní přednášky I. Praktická filozofie*, s. 254.

²⁰ Připomínáme, že J.S. Mill (v návaznosti na své předchůdce) v etice přijal nauku o proměnách citů. Zastával názor, že složení těchto citových proměn může být tak niterné a dokonalé právě na pozadí intenzivní aktivity sociální a jako ona (citová) jednota může nabývat čistě subjektivní (prožitkové) povahy, neboť se spolu s ní „objevuje“ představa morálního závazku, v níž je tato zakoušená úhelná jednota podstatně fundována. H. Höffding, J. Král, *Přehledné dějiny filosofie*, Praha 1946, s. 237–238.

²¹ J. Svoboda, *Modernism and transcendence...*, s. 66–69.

²² T.G. Masaryk, *V boji o náboženství*, Praha 1947.

emancipace. V českém kontextu onu obecnou ideu humanity Masaryk našel v české reformaci, především v duchovním úsilí Jana Husa (1371–1415), poté u posledního českobratrského biskupa a zakladatele moderní pedagogiky Jana Amose Komenského (1592–1670) a následně v národním obrození, především u historika a estetika Františka Palackého (1798–1876), ale i u významných slovenských evangelických vzdělavců a předních myslitelů – Jana Kollára (1793–1852) nebo Pavla Josefa Šafaříka (1795–1861)²³.

Masarykův realismus

Když Masaryk určil modernizační význam ideje humanity a její smysl v českých dějinách, přistoupil k postulování osobité představy reformy současné české společnosti. Politický směr a metodu, v jejichž duchu se mají reformní snahy národa ubírat, označil – a to s důrazem na moderní světové trendy – jako *realismus*²⁴. Masarykovi šlo o postupnou celkovou proměnu společnosti, o demokratizaci a socializaci výchovy a vzdělání, stejně jako o aktivní a rovnoprávnou spolupráci s českými Němci na poli politickém i kulturním. Tomuto reformnímu kroku však nutně předcházela nevybíravá kritika domácích společenských poměrů, hlavně rozpolcenosti a polarizace v tehdejší české politice. Konzervativismu – jednostranně obráceného k minulosti, na jedné straně. A sílícího revolučního radikalismu, na straně druhé. Radikalismus je podle Masaryka indiferentní a eklektický; postrádá jednotný světový názor a nabízí jen skoková řešení. S odkazem na své předchůdce Masaryk upřednostňoval reformní cestu – pozitivní návaznost na minulost. Doporučoval přistupovat ke skutečnosti obezřetně, s potřebným citem pro dobovou souvislost – postupovat „krok po kroku“. Snažil se české politice nabídnout jakousi *střední cestu* vedoucí mezi konzervativismem a radikalismem²⁵.

Kritika radikalismu Masaryka přivedla k zevrubné analýze marxismu. Jako jeden z prvních evropských intelektuálů tuto kritiku provedl v knize *Otázka sociální* (1896)²⁶. Ve stejné době – a to právě v potřebném kontrastu k tehdejšímu radikalismu a náboženskému konzervativismu – představil vizi nového nábo-

²³ V. Gluchman, *T.G. Masaryk's Thoughts on Jan Kollár's Idea of Humanity* [v:] *Recalling Masaryk's The Czech question. Humanity and politics on the threshold of the twenty-first century*, vyd. J. Svoboda, A. Prázný, Leiden 2023, s. 99–120.

²⁴ T.G. Masaryk, *Česká otázka, Naše nynější krize, Jan Hus* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 4, vyd. J. Brabec, Praha 2000, s. 116.

²⁵ *Ibidem*, s. 118–119.

²⁶ T.G. Masaryk, *Otázka sociální. I; idem, Otázka sociální. II* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 9, vyd. J. Srovnal, Praha 2000, s. 11–299.

ženství humanity ve spisu *Moderní člověk a náboženství* (1896)²⁷. Příkladný byl Masarykův boj proti pověrám antisemitismu (Hilsnerova aféra)²⁸. Počátkem nového století se opětovně zapojil do aktivní politiky, v níž působil až do vypuknutí války. Jako aktivnímu poslanci říšského sněmu bylo Masarykovi stále více zřejmé, že Rakousko-uherská monarchie je absolutistický systém, který emancipační snahy českého národa ze své mocensko-politické podstaty zásadně odmítá. Další turbulentní vývoj předválečných událostí tuto skutečnost potvrdil a současně posiloval myšlenku na samostatný demokratický stát.

Antropologický obrat

Masarykův postupný obrat v národně-emancipačním myšlení se promítl i do finální podoby jeho filosofie. Etika, kterou dříve považoval za součást praktických věd, zaujala v jeho otevřeném vědeckém systému významné místo – na prahu 20. století se stala *kvintesencí* filosofie²⁹. Tento filosofický postoj se pak nutně odrazil i v jeho pojetí nového náboženství humanity. Těžištěm tohoto nového náboženství už nemohla být dogmatika, ale etika. Sítila potřeba náboženské svobody. Ve velkolepém předválečném díle *Rusko a Evropa* svůj náboženský postoj dále radikalizoval a ve spojitosti s průmyslným revolučně-reformistické teze moderního člověka „demokracie proti teokracii a aristokracii“ postuloval své antropologicky směřované pojetí. Zcela se odpoutal od objektivističtějšího pohledu na náboženství a proti teismu postavil tzv. vědecký a filosofický „antropismus“³⁰.

Antropismem Masaryk označil „novou filosofii“, která měla účinně souznít s modernizačním duchem vývoje světových dějin³¹. Masarykovi

²⁷ T.G. Masaryk, *Moderní člověk a náboženství* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 8, vyd. J. Zouhar a kol., Praha 2000, s. 9–222.

²⁸ T.G. Masaryk, *Hilsneriáda. Texty z let 1898–1900. Svazek první* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 24a, vyd. L. Merhaut, Praha 2019, s. 11–576; *idem*, *Hilsneriáda. Texty z let 1898–1900. Svazek druhý* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 24b, vyd. L. Merhaut, Praha 2019, s. 589–1061.

²⁹ T.G. Masaryk, *Rukověť sociologie. Podstata a metoda sociologie*, „Naše doba“ 1900, Roč. 8, č. 1, s. 1–12; *idem*, *Ke klasifikaci věd (Ethika – filosofie – theologie)*, „Česká mysl“ 1902, Roč. 3, č. 6, s. 1–2.

³⁰ *Rusko a Evropa* nejprve vyšlo německy, a to v roce 1913 u Diederrichse v Jene pod názvem *Russland und Europa*. Česky poprvé (také ve dvou svazcích) vyšlo u nakladatele Laichtera v roce 1919. Zob. T.G. Masaryk, *Rusko a Evropa I* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 11, vyd. J. Franěk a kol., Praha 1995, s. 152–15, 359.

³¹ J. Svoboda, *Místo a úloha etiky v Masarykově systému věd*, [v:] *Sborník z 23. mezinárodní konference: Etické myšlení minulosti a současnosti (ETPP 2021/23). Etika v 19. a 20. století I, Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, 2023*, vyd. V. Gluchman, Prešov 2021, s. 25–45.

nešlo jen o emancipaci politickou, ale o emancipaci celkovou – integrální. Prosazoval emancipaci obecně lidskou – emancipaci *sub specie aeternitatis*. Ono hledisko věčnosti, do něhož je promítnut veškerý étos lidských bytostí směřujících k humanitě, Masaryk chápal jako regulativní ideu, tedy jako nejvlastnější ideové východisko, ke kterému se člověk ve svém bytostném úsilí může pozitivně vztahovat. Mělo být trvalou a odpovědnou výzvou, v rámci níž člověk plnohodnotně naplňuje své lidství.

Na straně jedné novodobá potřeba vědecky založené filosofie, racionální dotazování po smyslu lidské existence, po místu a ukotvení člověka ve světě, vesmíru i Bohu. Na straně druhé oddanost a úcta k transcenci, činná racionální pokora citu před posvátnem, která má člověka duchovně a mravně posilovat v každodenní „drobné práci“ pro „polis“ – pro společnost. Jednotlivce Masaryk chápal jako podílníka a spolutvůrce božího díla na zemi, jako někoho, kdo svým nedogmatickým přístupem Bohu svobodně pomáhá – je jeho vědomým a poučeným – tj. „dovzdělaným“ – partnerem a přítelem. Odtud vycházelo Masarykovo přesvědčení o nadosobním smyslu lidské práce jako trvalé výzvy překonávat přirozený sklon k lidské pasivitě³². Řečeno jinak: bez aktivity a motivace, jejichž předpokladem je bytostné přesvědčení ve smysluplnost a účinnost ideje humanity, přestává být tato idea skutečná – ztrácí svůj smysl. Vybudovat lepší svět můžeme podle Masaryka jen tehdy, když v souladu se svým svědomím rozvíjíme empatii a přátelství k bližnímu. Masaryk věřil, že vědomým pěstováním společenského altruismu se otevírá svět zcela nových možností, které – pokud vyvineme potřebné úsilí – lze svobodně vyplňovat a odpovědně volit.

Závěr

Potřeba vztahování se k věčnosti – ona úcta a pokora před tím, co nás svou nadčasovostí potenciálně přesahuje, vytváří účinný kontrast k pojetí člověka jako suveréna, který se povýšil na místo Boha – staví nás do protikladu k člověku, který podlehl „titanismu a faustovství“³³. Masaryk nám svým pojetím antropismu naléhavě sděluje, že technika a technický pokrok jsou pouhým prostředkem k důstojnějšímu životu, nikoliv nástrojem k trýznění a sebezničení. Že z této nejvlastnější antropické dimenze může dobrý pozorovatel vyčíst, že je v mnoha ohledech i rovinách skutečností *samoregulativní*

³² K. Čapek, *Hovory s T.G. Masarykem* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 37, vyd. J. Opelík, Praha 2013, s. 158–161.

³³ L. Nový, *Masarykův „antropismus“*, „Filosofický časopis“ 1990, Roč. 38, č. 4, s. 435–440.

– udržuje život, ale z hlediska kvantitativní převahy ho také bere. A že na základě přesvědčení o existenci bytostného principu, jehož pozitivním cílem je udržovat přirozený soulad a proporcionalitu života, se jeví jako skutečnost ryze *konsenzuální*.

Hledání názorové shody napříč společnostmi, které vyplynulo z kultivované diskuse, je podle Masaryka vepsáno do samotné podstaty lidské přirozenosti. Je hledaným nástrojem, pomocí něhož můžeme usilovat o kvalitativně lepší a důstojnější společenské podmínky pro život – pro jeho udržitelnost a odolnost. Je přirozeným a účinným prostředkem, jak z hlediska vyplňování lidských možností a potřeb proměňovat naši politickou kulturu do podoby, která nediskriminuje, ale motivuje naše životy a vytváří svět, v němž se můžeme svobodně realizovat – můžeme *nabývat štěstí*. Volání po diskusi a názorové shodě lze v souladu s Masarykovým antropismem současně považovat za nejpregnantněji vyjádřené zvolání – za naléhavou výzvu k zachování humanitních hodnot, které vycházejí z lidství a které jsou v důsledku světové konflagrace vážně ohroženy³⁴.

Masarykův antropický postoj, jenž moderního člověka vzdělává a vychovává k vyšší humanitě, předpokládá zásadnější pochopení fungování života a společnosti. Naše role, kterou zaujímáme v těchto původních strukturách, však nemůže být oddělena od smyslu a hodnot, které život a společnost určují a činí je srozumitelnými – nelze ji tedy oprostít od původní nadčasovosti nižších a vyšších účelů či cílů, které nás existenčně naplňují a smysluplně orientují³⁵. Bez oné potřeby „dovzdělanosti“ a pokory před nenaplněnými možnostmi, které jsou nám – jakožto lidským bytostem – původně dány a které jsou otevřeny našemu pozitivnímu naplnění, toho však podle Masaryka nikdy dosáhnout nelze.

Položme si ještě v samém závěru aktuální otázku: Jakou podobu nabývají tyto otevřené možnosti ve vztahu ke globálnímu světu dnes, kdy se bezprostředně za našimi hranicemi odehrává jeden z největších konfliktů 21. století? A v rámci jakého předvídatého přístupu lze tyto původní danosti vůbec formulovat jako smysluplné otázky týkající se výchovy a vzdělání současného moderního člověka, který musí čelit nadnárodním výzvám a potřebám naší dynamicky se rozvíjející přítomnosti?

Nesmí nám především unikát, že svět se radikálně proměnil. Že po odeznění bipolarismu studené války a unilateralismu v 90. letech 20. století postupně nevratně nastoupilo multipolární a multilaterální uspořádání světa. Že roste vliv velkých a středně velkých rozvojových zemí jako je Indie a Čína,

³⁴ J.B. Čapek, *Antropismus. O nové lidství*, Praha 2014.

³⁵ T.G. Masaryk, *Pokus o konkrétní logiku*, s. 173–177.

ale také Indonésie či Turecka, stejně jako sílí vliv velkých i středně velkých ekonomik Jižní a Střední Ameriky, hlavně Brazílie a Mexika³⁶. Že demokracie není jedinou politickou alternativou, s níž dnes usedáme k jednacímu stolu a vytváříme sociální konsenzus. Že nás v přítomnosti globálně spojují alarmující otázky týkající se řešení globální chudoby a globální spravedlnosti vůbec. Že pro zachování humanity a rozvoje vzdělanosti je třeba všestranně a zodpovědně rozvíjet kultivovanou *interkulturní diskusi*.

Tato studie vznikla v rámci výzkumné činnosti Oddělení pro studium moderní české filosofie Filosofického ústavu AV ČR, v. v. i., v Praze.

Bibliografie

- Čapek J.B., *Antropismus. O nové lidství*, Praha 2014.
- Čapek K., *Hovory s T.G. Masarykem*. In: *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 37, vyd. J. Opelík, Praha 2013.
- Gluchman V., *T.G. Masaryk's Thoughts on Ján Kollár's Idea of Humanity [v:] Recalling Masaryk's The Czech question. Humanity and politics on the threshold of the twenty-first century*, vyd. J. Svoboda, A. Prázný, Leiden 2023.
- Grim Feinberg J. 2020. *Emancipace mezi národem a humanitou: T.G. Masaryk a specifika česko-rakouské tradice: rozhovor Josepha Gima Feinberga s Janem Svobodou*, „Kontradike. Časopis pro kritické myšlení“ 2020. Roč. 3, č. 1. Anglicky: *Emancipation Between the Nation and Humanity: T.G. Masaryk and the Legacy of Czech-Austrian Philosophy*” Interview with Jan Svoboda by Joseph Grim Feinberg, „Contradictions. A Journal for Critical Thought” 2, <https://kramerius.lib.cas.cz/periodical/uuid:dbef7fa7f-e521-4d6a-8bfb-b9f5c6e84ce2>.
- Höföding H., Král J., *Přehledné dějiny filosofie*, Praha 1946.
- Kasanda A., Hrubec M., *Introduction. African dilemmas of a multilateral and cosmopolitan world [v:] Africa in a Multilateral World. Afropolitan Dilemmas*, vyd. A. Kasanda, M. Hrubec, London–New York 2022.
- Masaryk T.G., *Česká otázka, Naše nynější krize, Jan Hus [v:] Spisy T.G. Masaryka*, sv. 4, vyd. J. Brabec, Praha 2000.
- Masaryk T.G., *Hilsneriáda. Texty z let 1898–1900. Svazek první [v:] Spisy T.G. Masaryka*, sv. 24a, vyd. L. Merhaut, Praha 2019.
- Masaryk T.G., *Hilsneriáda. Texty z let 1898–1900. Svazek druhý [v:] Spisy T.G. Masaryka*, sv. 24b, vyd. L. Merhaut, Praha 2019.

³⁶ A. Kasanda, M. Hrubec, *Introduction. African dilemmas of a multilateral and cosmopolitan world [v:] Africa in a Multilateral World. Afropolitan Dilemmas*, vyd. A. Kasanda, M. Hrubec, London–New York 2022.

- Masaryk T.G., *Juvenilie. Studie a stati 1876–1881* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 16, vyd. S. Polák, Praha 1993.
- Masaryk T.G., *Ke klasifikaci věd (Ethika – filosofie – theologie)*, „Česká mysl“ 1902, Roč. 3, č. 6.
- Masaryk T.G., *Moderní člověk a náboženství* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 8, vyd. J. Zouhar a kol., Praha 2000.
- Masaryk T.G., *Nová Evropa. Stanovisko slovanské* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 14, vyd. V. Kessler, Praha 2016.
- Masaryk T.G., *Otázka sociální. I* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 10, vyd. J. Srovnal, Praha 2000.
- Masaryk T.G., *Otázka sociální. II* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 9, vyd. J. Srovnal, Praha 2000.
- Masaryk T.G., *Pokus o konkrétní logiku* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 3, vyd. J. Srovnal, Praha 2001.
- Masaryk T.G., *Rukověť sociologie. Podstata a metoda sociologie*, „Naše doba“ 1900, Roč. 8, č. 1.
- Masaryk T.G., *Rusko a Evropa I* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 11, vyd. J. Franěk a kol., Praha 1995.
- Masaryk T.G., *Rusko a Evropa II* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 12, vyd. J. Pochman, V. Svatoň, Praha 1996.
- Masaryk T.G., *Rusko a Evropa III* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, vyd. V. Doubek, F. Kautman, sv. 13, Praha 1996.
- Masaryk T.G., *Sebevražda hromadným jevem společenským moderní osvěty* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 1, vyd. J. Srovnal, Praha 1998.
- Masaryk T.G., *Světová revoluce. Za války a ve válce 1914–1918* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 15, vyd. J. Srovnal, Praha 2005.
- Masaryk T.G., *Univerzitní přednášky I. Praktická filozofie* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 4, vyd. J. Gabriel a kol., Praha 2012.
- Masaryk T.G., *V boji o náboženství*, Praha 1947.
- Masaryk T.G., *Základové konkrétní logiky* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 2, vyd. J. Olšovský, J. Srovnal, Praha 2001.
- Masaryk T.G., *Z počátků Athenaea. Texty z let 1883–1885* [v:] *Spisy T.G. Masaryka*, sv. 18, vyd. J. Franěk, Praha 2004.
- Musil J., *Východiska Masarykovy České otázky – možnost nové interpretace* [v:] *Sto let Masarykovy České otázky. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Brno 26.–28. září 1995*, vyd. E. Broklová, Praha 1997.
- Nový L., *Masarykův „antropismus“*, „Filosofický časopis“ 1990, Roč. 38, č. 4.
- Pauza M., *Světový válečný konflikt Filosofický časopis“ a Československá republika v obnovené Evropě*, „Filosofický časopis“ 2018, Roč. 66, č. 5.
- Preclík V., *Masaryk a legie*, Karviná 2019.
- Svoboda, J., *Herbartismus a jeho étos optikou českého reformního marxismu* [v:] *Sborník z 26. mezinárodní konference: Etické myslenie minulosti a súčasnosti (ETPP 2024/26). Etika v 20. a 21. storočí III*, vyd. V. Gluchman, J. Kalajtšidis, Prešov 2024.
- Svoboda J., *Masarykův realismus a filozofie pozitivismu*, Praha 2017.

- Svoboda J., *Místo a úloha etiky v Masarykově systému věd* [v:] Sborník z 23. mezinárodní konference: *Etické myslenie minulosti a súčasnosti (ETPP 2021/23)*. Etika v 19. a 20. storočí I, vyd. V. Gluchman, Prešov 2021.
- Svoboda J., *Modernism and transcendence from the perspective of Masaryk's Realism* [v:] *Recalling Masaryk's The Czech question. Humanity and politics on the threshold of the twenty-first century*, vyd. J. Svoboda, A. Prázný, Leiden 2023.
- Svoboda J., *The Relevance of Humanities in Masaryk's System of Sciences* [v:] *Towards a New Research Era. A Global Comparison of Research Distortions*, vyd. M. Hrubec, E. Višňovský, Leiden 2023.
- Svoboda J., *Zdroje Masarykova filosofického ‚antropismu‘* [v:] Sborník z 24. mezinárodní konference: *Etické myslenie minulosti a súčasnosti (ETPP 2024/26)*. Etika v 20. a 21. storočí I, vyd. V. Gluchman, J. Kalajtzidis, Prešov 2023.
- Zumr J., *Patočka a Masaryk*, „Filosofický časopis“ 1991, Roč, XXXIX, č. 3.

Katarzyna Winiarek

Dyrektor Instytutu Krytycznego
Myślenia NODN

Sprawczość ucznia w kulturze myślenia – droga do aktywnego i zaangażowanego uczenia się

Sprawczość uczniów (ang. *student agency*) to pojęcie, które odnosi się do aktywnej roli uczniów w procesie nauczania i uczenia się. W kulturze myślenia, inspirowanej koncepcjami Project Zero, sprawczość oznacza, że uczniowie nie są jedynie odbiorcami wiedzy przekazywanej przez nauczyciela, ale stają się odpowiedzialnymi twórcami swojej własnej drogi edukacyjnej. Są to osoby, które mają realny wpływ na to, jak, czego i dlaczego się uczą, co z kolei buduje ich zaangażowanie, motywację oraz poczucie odpowiedzialności za własny rozwój intelektualny.

Każdemu nauczycielowi powinno zależeć na rozwoju sprawczości swoich uczniów, ponieważ to właśnie ona sprawia, że nauka staje się procesem głębokim, autentycznym i trwałym. Wspieranie sprawczości to znacznie więcej niż uczenie treści – to budowanie umiejętności, które są kluczowe w życiu osobistym i zawodowym. Sprawczy uczniowie to osoby, które uczą się samodzielności, odpowiedzialności oraz zdolności do krytycznego myślenia i podejmowania świadomych decyzji.

Przede wszystkim rozwijanie sprawczości prowadzi do większego zaangażowania uczniów. Kiedy mają oni wpływ na sposób, w jaki zdobywają wiedzę, stają się bardziej zainteresowani i aktywnie uczestniczą w procesie nauki. Zamiast być biernymi odbiorcami informacji, sami dążą do zrozumienia, poszukują odpowiedzi i rozwijają swoje zainteresowania. Zaangażowanie wynikające z poczucia sprawczości pozwala uczniom nawiązać głębszą więź z materiałem, co nie tylko ułatwia zapamiętywanie, ale też buduje wewnętrzną motywację do dalszej nauki.

Kolejną korzyścią jest rozwój umiejętności rozwiązywania problemów i krytycznego myślenia. Uczniowie, którzy mają wpływ na swoje działania i uczą się poprzez własne doświadczenia, zdobywają umiejętności przydatne

w różnych sytuacjach. Kiedy mogą samodzielnie podejmować decyzje dotyczące metod nauki, stają się bardziej refleksyjni, analizują swoje postępy, a także poszukują alternatywnych rozwiązań. Wspieranie ich w tym procesie daje im narzędzia do krytycznego oceniania informacji, co jest kluczowe we współczesnym świecie pełnym rozmaitych źródeł wiedzy.



Warto również zauważyć, że sprawczość buduje pewność siebie i poczucie własnej wartości. Uczniowie, którzy czują, że mają kontrolę nad swoim procesem nauki, nabierają wiary w swoje możliwości. Wiedzą, że ich opinie, pomysły i pytania mają znaczenie, co wzmacnia ich samoocenę i zachęca do

dalszego działania. W efekcie są bardziej otwarci na wyzwania i nie obawiają się porażek, bo widzą je jako naturalną część rozwoju. Takie podejście buduje ich odporność psychiczną i sprawia, że stają się lepiej przygotowani do radzenia sobie z trudnościami.

Dla nauczyciela rozwijanie sprawczości uczniów oznacza także tworzenie kultury współpracy i wzajemnego zaufania w klasie. Sprawczy uczniowie uczą się nie tylko myśleć samodzielnie, ale również współpracować z innymi, szanować różne perspektywy i wymieniać się wiedzą. Nauczyciel staje się wtedy partnerem i przewodnikiem, który wspiera uczniów w odkrywaniu i rozumieniu świata, a nie tylko osobą przekazującą informacje. To tworzy klasę, w której uczniowie chętnie dzielą się swoimi pomysłami, dyskutują i inspirują siebie nawzajem do rozwoju.

Rozwijanie sprawczości uczniów to inwestycja w ich przyszłość i klucz do stworzenia środowiska, które sprzyja głębokiemu, świadomemu uczeniu się. Każdy nauczyciel, któremu zależy na przygotowaniu swoich uczniów do życia w dynamicznym i złożonym świecie, powinien dążyć do budowania ich sprawczości, gdyż to właśnie ona daje im poczucie wpływu, umiejętność rozwiązywania problemów oraz pewność siebie – cechy niezbędne do odnoszenia sukcesów i czerpania satysfakcji z nauki i rozwoju.

Oto 10 kroków do rozwoju sprawczości uczniów w kulturze myślenia:

#1. Krytyczne myślenie – fundament sprawczości ucznia

Krytyczne myślenie to fundament sprawczości – dzięki niemu uczniowie uczą się nie przyjmować informacji bezrefleksyjnie, ale analizować je, kwestionować i poszukiwać zrozumienia.

Krytyczne myślenie to umiejętność analizowania informacji i argumentów w sposób obiektywny, aby ocenić ich wiarygodność i logiczność. Kluczowe aspekty krytycznego myślenia obejmują takie zagadnienia, jak:

1. **Analiza:** rozbicie informacji na części składowe, aby zrozumieć ich strukturę i relacje między nimi.
2. **Ocena:** ocenianie informacji i argumentów pod kątem ich wiarygodności, źródeł i zgodności z innymi znanymi faktami.
3. **Rozumowanie:** łączenie faktów i informacji w logiczną całość, wyciąganie wniosków i formułowanie argumentów.
4. **Refleksja:** krytyczne przemyślenie własnych przekonań i opinii w świetle nowych informacji lub argumentów.
5. **Otwartość umysłu:** gotowość do rozważenia różnych perspektyw i akceptacji tego, że własne przekonania mogą być błędne.

6. Komunikacja: umiejętność jasnego wyrażania myśli i argumentów w sposób, który jest zrozumiały dla innych.

Krytyczne myślenie wymaga zarówno umiejętności intelektualnych, jak i takich postaw, jak uczciwość intelektualna, sceptycyzm i pokora poznawcza. Jest to kluczowe w edukacji, pracy zawodowej i życiu codziennym, ponieważ pozwala na podejmowanie przemyślanych decyzji i unikanie błędów wynikających z niewłaściwej oceny sytuacji lub informacji. Chcąc coś osiągnąć i do czegoś dojść, potrzebujemy właśnie umiejętności krytycznego myślenia. Dla nas to umiejętność, którą definiuje 10 postaw przedstawionych na załączonej grafice. Istotne jest przygotowanie ucznia do świadomego uczenia się, a następnie stania się człowiekiem gotowym do odpowiedzialnego życia w dorosłym świecie. Głównym celem każdej placówki szkolnej powinno być „uformowanie” człowieka myślącego krytycznie.

Kultura myślenia jest idealnym środowiskiem do rozwoju krytycznego myślenia

W kulturze myślenia krytyczne myślenie nie jest tylko jednym z punktów programu, ale podstawowym elementem podejścia do nauki. Środowisko oparte na krytycznym myśleniu to takie, w którym pytania są zawsze mile widziane, a uczniowie uczą się oceniać i interpretować informacje w kontekście, zamiast przyswajając je mechanicznie.

W kulturze myślenia nauczyciele modelują krytyczne myślenie, otwarcie pokazując, jak analizować źródła informacji, jak zadawać pytania typu „Dlaczego?” i jak rozważać różne punkty widzenia. Na przykład, w dyskusji na temat jakiegoś zagadnienia historycznego nauczyciel może zachęcić uczniów do rozważenia różnych perspektyw i wpływów, a nie tylko przyjęcia jednej, „oficjalnej” wersji. Taka kultura daje uczniom pewność siebie w analizowaniu informacji oraz pozwala im rozwijać własne, oparte na dowodach opinie. W ten sposób krytyczne myślenie staje się naturalną częścią ich edukacyjnej codzienności i podstawą dalszych umiejętności.

#2. Umiejętność refleksji – zrozumienie swojego myślenia

Krytyczne myślenie prowadzi do kolejnej kluczowej cechy sprawczego ucznia – umiejętności refleksji. W kulturze myślenia refleksja nie jest rzadką, odświętną praktyką, lecz stałym elementem procesu uczenia się. Ucznio-

wie regularnie zastanawiają się nad tym, czego się nauczyli, jakie podejście zastosowali i co mogliby zrobić inaczej w przyszłości. Taka refleksyjność jest niezbędna do budowania świadomości siebie jako ucznia – uczeń zaczyna dostrzegać swoje mocne strony i obszary, które wymagają poprawy.

Refleksja jest ściśle powiązana z metakognicją, która oznacza *myślenie o myśleniu*. Umiejętność ta pozwala uczniom zastanawiać się nad swoimi procesami myślowymi, co prowadzi do lepszego zrozumienia, jak się uczą, dlaczego podejmują określone decyzje i co można zmienić, aby efektywniej przyswajać wiedzę. Metakognicja umożliwia uczniom analizowanie tego, co działa, a co nie, oraz stosowanie strategii, które pomagają im osiągać lepsze wyniki.

Refleksja przyczynia się do wzrostu samoświadomości, czyli głębszego rozumienia siebie jako ucznia i jednostki. Kiedy uczniowie zastanawiają się nad swoim sposobem myślenia, rozpoznają, jakie metody nauki są dla nich najefektywniejsze, jakie emocje towarzyszą im na różnych etapach nauki i jakie nawyki mogą poprawić. Taka samoświadomość prowadzi do większego poczucia kontroli nad własnym procesem edukacyjnym, co jest kluczowe dla rozwijania samodzielności i odpowiedzialności.

Umiejętność refleksji pozwala uczniom na zrozumienie swojego procesu uczenia się na głębszym poziomie. Dzięki regularnemu zastanawianiu się nad tym, jak przebiega nauka, uczniowie potrafią dostosowywać swoje metody pracy i podejmować lepsze decyzje dotyczące strategii, które stosują. Zrozumienie własnego procesu uczenia się oznacza, że uczniowie mogą identyfikować, kiedy potrzebują więcej czasu na przemyślenie jakiegoś tematu, a kiedy mogą działać szybciej, co sprawia, że ich nauka staje się bardziej efektywna i spersonalizowana.

Kultura myślenia jest idealnym środowiskiem do rozwoju refleksji

Kultura myślenia sprzyja rozwojowi refleksji, ponieważ stawia na widoczne myślenie i otwartą komunikację, co sprawia, że uczniowie czują się swobodnie, dzieląc się swoimi przemyśleniami. Nauczyciele modelują refleksję, dając uczniom czas na zastanowienie się nad zadaniami i ucząc ich, że zadawanie pytań dotyczących własnych myśli i strategii nie tylko wzbogaca proces nauki, ale również pozwala lepiej zrozumieć siebie.

W kulturze myślenia uczniowie nie tylko zdobywają wiedzę, ale także uczą się, *jak się uczyć* – a refleksja jest tutaj kluczowym narzędziem. Dzięki niej uczniowie stają się świadomymi uczestnikami swojego procesu edukacyjnego, co nie tylko poprawia wyniki nauki, ale także buduje fundamenty do uczenia się przez całe życie.

#3. Odpowiedzialność za proces uczenia się – świadome wybory

Refleksja nad własnym procesem myślenia prowadzi uczniów do kolejnego kluczowego kroku – odpowiedzialności za proces uczenia się. To jedna z kluczowych cech sprawczości ucznia. W kulturze myślenia uczniowie uczą się, że ich edukacja nie zależy wyłącznie od nauczyciela, systemu czy przypadkowych okoliczności, ale przede wszystkim od ich własnych decyzji i wyborów. To świadomość, że każdy krok, który podejmują w nauce, jest częścią większej drogi – drogi, którą sami mogą kształtować.

Dlaczego odpowiedzialność za proces uczenia się jest tak istotna?

- 1. Zwiększa zaangażowanie i motywację ucznia.** Kiedy uczniowie mają poczucie, że to oni decydują o swoim procesie uczenia się, stają się bardziej zaangażowani. Świadomość, że ich działania – zarówno te efektywne, jak i błędne – mają znaczenie, sprawia, że nauka staje się dla nich bardziej osobistym i wartościowym doświadczeniem. Zamiast działać z przymusu, uczniowie zaczynają dostrzegać, że to, jak pracują, ma wpływ na ich wyniki i rozwój.
- 2. Buduje wewnętrzną motywację i umiejętność samodyscypliny.** Odpowiedzialność za proces uczenia się rozwija wewnętrzną motywację. Uczniowie, którzy mają wpływ na to, jak się uczą, zaczynają pracować bardziej z własnej woli, a nie tylko z zewnętrznego przymusu. Wewnętrzna motywacja prowadzi z kolei do większej samodyscypliny. Uczniowie, którzy potrafią sami wyznaczać sobie cele, planować swoją pracę i analizować efekty, zaczynają dostrzegać wartość pracy nad sobą i rozwijają nawyki, które będą im przydatne w dorosłym życiu.
- 3. Przygotowuje do podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów.** Odpowiedzialność za proces uczenia się uczy podejmowania świadomych decyzji oraz rozwija zdolność rozwiązywania problemów.
- 4. Buduje pewność siebie i poczucie sprawczości.** Kiedy uczniowie widzą, że to ich wybory przynoszą rezultaty, zaczynają nabierać pewności siebie. Poczucie, że mają realny wpływ na swoje postępy, sprawia, że czują się kompetentni i silni. Takie poczucie sprawczości jest kluczowe nie tylko w edukacji, ale również w dorosłym życiu. Uczniowie, którzy w młodym wieku nauczyli się, że ich decyzje mają znaczenie, w dorosłości będą bardziej skłonni podejmować inicjatywę i nie będą się obawiać nowych wyzwań.

Kultura myślenia sprzyja rozwijaniu odpowiedzialności

Kultura myślenia to środowisko, które stawia na aktywny udział ucznia w procesie nauki. W tej kulturze uczniowie nie są tylko odbiorcami informacji, ale i partnerami nauczyciela w procesie edukacji. Taka współpraca sprawia, że uczą się, że to oni mają kontrolę nad swoją edukacją i że ich wybory mają realne konsekwencje. Nauczyciele wspierają uczniów w planowaniu działań, wyznaczaniu celów i analizowaniu własnych postępów, co prowadzi do budowania odpowiedzialności.

#4. Samodzielność w działaniu – działanie na własnych warunkach

Z poczucia odpowiedzialności za naukę rodzi się samodzielność w działaniu. W kulturze myślenia uczniowie mają możliwość podejmowania decyzji na własnych warunkach, co uczy ich autonomii. Samodzielność oznacza, że uczniowie nie są zależni od stałego nadzoru nauczyciela – potrafią planować i organizować własną pracę, a także mierzyć się z wyzwaniami, jakie przynosi nauka.

Dlaczego samodzielność w działaniu jest kluczowa?

- 1. Rozwija umiejętność planowania i zarządzania czasem.** Samodzielność wymaga od uczniów, aby nauczyli się efektywnie planować swoją pracę. Kiedy uczniowie są odpowiedzialni za zorganizowanie swojego czasu i zadań, zaczynają dostrzegać, które działania są priorytetowe i jak je realizować. To kluczowa umiejętność, która przygotowuje ich do dorosłego życia, gdzie umiejętność zarządzania czasem i priorytetami jest niezbędna zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym.
- 2. Buduje poczucie odpowiedzialności za własne decyzje.** Samodzielność rozwija w uczniach poczucie odpowiedzialności za swoje wybory i ich konsekwencje. Uczniowie, którzy potrafią działać na własną rękę, nie obwiniają innych za swoje niepowodzenia – uczą się analizować swoje decyzje i wyciągać wnioski na przyszłość. Ta zdolność do przyjęcia odpowiedzialności jest kluczowa w dorosłości, ponieważ pomaga w rozwiązywaniu problemów i buduje wewnętrzną siłę oraz pewność siebie.
- 3. Rozwija umiejętność rozwiązywania problemów i adaptacji.** Uczniowie, którzy działają samodzielnie, rozwijają zdolność do kreatywnego rozwiązywania problemów. Kiedy muszą znaleźć rozwiązanie na własną rękę, uczą się analizować problem, szukać różnych opcji i oceniać, która

z nich jest najlepsza. Samodzielność wspiera także rozwój elastyczności – uczniowie uczą się dostosowywać swoje działania w obliczu nowych wyzwań i radzić sobie z nieoczekiwanymi trudnościami.

Kultura myślenia jako idealne środowisko do rozwoju samodzielności

Kultura myślenia sprzyja rozwojowi samodzielności w działaniu, ponieważ daje uczniom przestrzeń do podejmowania decyzji i eksperymentowania. W kulturze myślenia uczniowie są partnerami w procesie nauczania – mają możliwość samodzielnego kierowania swoim procesem edukacyjnym, a nauczyciele pełnią rolę przewodników, którzy pomagają im rozwijać własne umiejętności i zainteresowania.

#5. Inicjatywa – gotowość do podejmowania działań

Kiedy uczniowie uczą się działać samodzielnie, rozwijają także inicjatywę. Jest to gotowość do podejmowania działań, wprowadzania własnych pomysłów i angażowania się w proces nauki bez czekania na instrukcje. Inicjatywa to kolejny ważny etap na drodze do pełnej sprawczości ucznia. Dzięki niej uczniowie stają się liderami własnego procesu edukacyjnego, a w przyszłości będą przygotowani do świadomego i aktywnego działania w dorosłym życiu.

Dlaczego inicjatywa jest kluczowa?

- 1. Rozwija zaangażowanie i kreatywność.** Inicjatywa to klucz do aktywnego zaangażowania i rozwijania kreatywności. Kiedy uczniowie są zachęceni do wychodzenia z własnymi pomysłami, zaczynają podchodzić do nauki z większym entuzjazmem. Inicjatywa pozwala im samodzielnie poszukiwać rozwiązań, badać nowe tematy i proponować nowe podejścia, co rozwija ich zdolność do twórczego myślenia.
- 2. Wzmacnia poczucie sprawczości i pewność siebie.** Kiedy uczniowie uczą się podejmować inicjatywę, rozwijają poczucie sprawczości – zaczynają dostrzegać, że mają wpływ na swoją edukację i że ich pomysły mają znaczenie. Podejmowanie inicjatywy pozwala uczniom poczuć, że to, co robią, jest wartościowe i że sami mają zdolność kształtowania swojego procesu uczenia się. To poczucie sprawczości buduje ich pewność siebie, co jest kluczowe zarówno w edukacji, jak i w życiu osobistym.
- 3. Uczy odpowiedzialności za własne decyzje i działania.** Inicjatywa wymaga od uczniów odpowiedzialności za własne wybory. Kiedy decydują się na podejmowanie działań na własną rękę, uczą się, że muszą też po-

nosić konsekwencje tych działań – zarówno pozytywne, jak i negatywne. To doświadczenie pomaga im rozwijać umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji i uczy ich odpowiedzialności.

Kultura myślenia jako idealne środowisko do rozwoju inicjatywy

Kultura myślenia jest doskonałym środowiskiem do rozwoju inicjatywy, ponieważ promuje otwartość na pomysły uczniów, ich kreatywność i chęć działania. W kulturze myślenia uczniowie nie są ograniczani do realizacji sztywnych zadań – mają swobodę podejmowania działań, inicjowania projektów i proponowania własnych rozwiązań. Nauczyciele wspierają ich inicjatywę, ale jednocześnie oczekują, że uczniowie sami wezmą odpowiedzialność za realizację swoich pomysłów.

Na przykład nauczyciel może zaproponować uczniom stworzenie projektu, który ma rozwiązać problem w lokalnej społeczności, i dać im swobodę w wyborze tematu i metodologii. Dzięki temu uczniowie mają możliwość sami kierować swoim działaniem, co wzmacnia ich poczucie sprawczości i rozwija gotowość do podejmowania działań. Kultura myślenia uczy uczniów, że inicjatywa nie jest tylko opcją, ale jest kluczowym elementem aktywnego życia – zarówno w edukacji, jak i w dorosłości.

#6. Ciekawość i dociekliwość – chęć zgłębiania świata

Inicjatywa rodzi ciekawość i dociekliwość – cechy, które napędzają uczniów do zadawania pytań i poszukiwania odpowiedzi. To jedne z najbardziej naturalnych i pierwotnych cech człowieka. Są one motorem napędowym uczenia się, odkrywania i zrozumienia świata. Uczniowie, którzy rozwijają ciekawość, mają wewnętrzną motywację do zadawania pytań i poszukiwania odpowiedzi. Dociekliwość pozwala im patrzeć na zjawiska i problemy z różnych perspektyw, analizować i pogłębiać wiedzę na tematy, które ich interesują. W kulturze myślenia ciekawość nie jest jedynie dodatkiem do nauki – to fundament, na którym budowana jest cała edukacja, a zadawanie pytań i odkrywanie nowych rzeczy jest traktowane jako podstawowa wartość.

Dlaczego ciekawość i dociekliwość są kluczowe?

- 1. Ciekawość napędza samodzielne uczenie się.** Kiedy uczniowie są ciekawi świata, naturalnie stają się bardziej samodzielnymi w nauce. Sprawia ona, że nie czekają biernie na informacje od nauczyciela – sami szukają odpowiedzi na pytania, które ich nurtują. Chęć odkrywania i zrozumienia

- zjawisk staje się ich osobistą motywacją do uczenia się, dzięki czemu edukacja przestaje być jedynie obowiązkiem, a staje się pasjonującą przygodą.
2. **Dociekliwość rozwija umiejętność krytycznego myślenia.** Dociekliwi uczniowie nie przyjmują informacji bezrefleksyjnie – są skłonni do analizowania, porównywania i oceny różnych źródeł wiedzy. Dociekliwość pomaga im zadawać pytania o głębszy sens i szukać powiązań między informacjami, co jest kluczowe dla rozwoju krytycznego myślenia. Kiedy uczniowie zastanawiają się, dlaczego coś działa w określony sposób, uczą się przy tym analizować dane i poszukiwać logicznych wniosków, co jest nieocenione zarówno w edukacji, jak i w życiu zawodowym.
 3. **Ciekawość otwiera drzwi do innowacyjnego myślenia.** Ciekawość i dociekliwość są podstawą innowacji. Uczniowie, którzy są ciekawi świata, częściej podejmują próby znajdowania nowych, nieszablonowych rozwiązań i chętniej eksperymentują z różnymi podejściami. To oni mogą zaproponować oryginalne pomysły na rozwiązanie problemu, bo nie ograniczają się do utartych schematów – chcą odkrywać nowe perspektywy. W dorosłym życiu taka postawa sprzyja innowacyjności i kreatywności, które są niezwykle cenione w wielu dziedzinach zawodowych.

Kultura myślenia jest idealnym środowiskiem do rozwoju ciekawości i dociekliwości

Kultura myślenia to środowisko, które rozwija i pielęgnuje ciekawość i dociekliwość. W kulturze myślenia nauczyciele zachęcają uczniów do zadawania pytań i badania świata na własnych zasadach, co sprzyja naturalnemu rozwojowi tych cech. Uczniowie mają swobodę eksploracji i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi, a nauczyciele pełnią rolę przewodników, którzy pomagają im w realizacji ich pasji poznawczych.

Kultura myślenia uczy uczniów, że ciekawość to cecha, którą warto pielęgnować przez całe życie. Dzięki temu uczniowie nie tylko zdobywają wiedzę, ale także odkrywają, że proces uczenia się może być przygodą, w której mogą zadawać pytania, eksperymentować i rozwijać się na własnych zasadach.

#7. Odporność na porażki – nauka przez doświadczenie

Kultura myślenia tworzy bezpieczne środowisko, w którym uczniowie mogą swobodnie podejmować próby i eksperymentować bez obawy przed oceną za niepowodzenie. Taka swoboda rozwija odporność na porażki. Uczniowie uczą się, że porażka to nie koniec drogi, lecz szansa na wyciągnię-

cie wniosków i poprawę. Dzięki temu podejściu stają się bardziej odporni psychicznie i otwarci na wyzwania.

Dlaczego odporność na porażki jest kluczowa?

- 1. Uczy wytrwałości i umiejętności pokonywania trudności.** Odporność na porażki rozwija u uczniów wytrwałość, czyli zdolność do kontynuowania działań pomimo trudności. Kiedy uczniowie uczą się radzić sobie z niepowodzeniami, zyskują pewność, że są w stanie sprostać wyzwaniom nawet wtedy, gdy coś idzie niezgodnie z planem. Ta zdolność do wytrwałości pomaga im osiągać długoterminowe cele i buduje ich odporność psychiczną, która jest kluczowa w przyszłym życiu.
- 2. Przygotowuje do życia w świecie pełnym zmian i wyzwań.** Życie jest pełne wyzwań i nieprzewidywalnych sytuacji. Osoby, które są odporne na porażki, łatwiej adaptują się do zmian i radzą sobie w trudnych okolicznościach. Uczniowie, którzy uczą się akceptować niepowodzenia, a także wyciągać z nich lekcje, są lepiej przygotowani do życia w zmiennym świecie. Odporność na porażki pozwala im zachować spokój w sytuacjach stresujących i szukać rozwiązań tam, gdzie inni mogą się poddać.
- 3. Rozwija zdolność do samodzielnej analizy i wyciągania wniosków.** Uczniowie, którzy rozwijają odporność na porażki, uczą się patrzeć na swoje niepowodzenia z dystansem i analizować je w konstruktywny sposób. Potrafią zadać sobie pytanie: „Co mogę zrobić inaczej?” i dostosować swoje podejście w przyszłości. Ta zdolność do refleksji nad własnymi działaniami jest niezwykle ważna zarówno w edukacji, jak i w dorosłym życiu. Uczy samodzielności, odpowiedzialności i dbałości o własny rozwój.

Kultura myślenia jako idealne środowisko do rozwoju odporności na porażki

Kultura myślenia jest środowiskiem, które wspiera rozwój odporności na porażki, ponieważ traktuje błędy jako integralną część procesu uczenia się. W kulturze myślenia uczniowie uczą się, że każda porażka jest okazją do rozwoju, a nauczyciele pełnią rolę przewodników, którzy pomagają im wyciągać konstruktywne wnioski z niepowodzeń.

Nauczyciele w kulturze myślenia modelują postawę, która mówi: „Każdy błąd to okazja do nauki”. Na przykład gdy uczeń popełni błąd podczas rozwiązywania problemu, nauczyciel może zapytać: „Czego nauczył cię ten błąd? Jak możesz podejść do tego inaczej?”. Taka kultura wzmacnia uczniów, dając im pewność, że potrafią radzić sobie z niepowodzeniami, a każda porażka to krok w stronę lepszego zrozumienia.

#8. Elastyczność i adaptacyjność – otwarty umysł

Odporność na porażki przygotowuje uczniów do rozwijania elastyczności i adaptacyjności. W kulturze myślenia uczniowie uczą się, że nie ma jednej słusznej drogi do rozwiązania problemu – są zachęceni do zmieniania swojego podejścia, gdy sytuacja tego wymaga. Elastyczność pozwala im dostosowywać się do nowych wyzwań i otwierać na różne perspektywy.

Dlaczego elastyczność i adaptacyjność są kluczowe?

- 1. Pomagają radzić sobie z niepewnością i zmianami.** W dzisiejszym świecie zmiany są nieuniknione, a wiele sytuacji wymaga szybkiego dostosowania się do nowych warunków. Uczniowie, którzy rozwijają elastyczność i adaptacyjność, uczą się patrzeć na zmiany nie jak na zagrożenie, ale na szansę do nauki i rozwoju. Kiedy potrafią dostosować swoje podejście do nowych okoliczności, łatwiej radzą sobie w sytuacjach nieprzewidywalnych i stresujących.
- 2. Rozwijają otwarty umysł i gotowość do przyjmowania nowych perspektyw.** Elastyczność i adaptacyjność są nieodłącznie związane z otwartością umysłu, czyli zdolnością do przyjmowania nowych idei i perspektyw. Uczniowie, którzy są elastyczni, potrafią dostrzec, że istnieje więcej niż jedno rozwiązanie problemu i że każdy z nas może patrzeć na sytuację z różnych stron. Taka postawa rozwija ich empatię i zdolność do współpracy, co jest niezwykle cenne zarówno w edukacji, jak i w dorosłym życiu.
- 3. Uczą, jak reagować na porażki i wyciągać z nich wnioski.** Elastyczność i adaptacyjność pozwalają uczniom wyciągać wnioski z niepowodzeń i szybko zmieniać podejście, jeśli coś nie działa. Zamiast utknąć w jednym schemacie, elastyczni uczniowie są gotowi przetestować nowe strategie, które mogą przynieść lepsze rezultaty. Ta umiejętność radzenia sobie z błędami i szukania nowych rozwiązań rozwija ich zdolność do kreatywnego myślenia i podejmowania świadomych decyzji.

Kultura myślenia jako idealne środowisko do rozwoju elastyczności i adaptacyjności

Kultura myślenia wspiera rozwój elastyczności i adaptacyjności, ponieważ promuje otwartość na zmiany i eksperymentowanie z nowymi podejściami. Uczniowie w kulturze myślenia nie są ograniczani do jednego sposobu myślenia – mogą badać różne strategie, odkrywać nowe możliwości i zmieniać swoje podejście, gdy sytuacja tego wymaga. Nauczyciele pełnią

rolę mentorów, którzy zachęcają uczniów do otwartości i poszukiwania nowych rozwiązań.

Kultura myślenia daje uczniom pewność, że mają prawo zmieniać swoje podejście, dostosowywać się do sytuacji i próbować nowych rzeczy. Dzięki temu uczą się, że zmiana i dostosowanie są częścią procesu rozwoju, a otwarty umysł jest kluczem do radzenia sobie w szybko zmieniającym się świecie.

#9. Odważne myślenie i eksperymentowanie – przekraczanie granic

Elastyczność prowadzi do odważnego myślenia i eksperymentowania. W kulturze myślenia uczniowie są zachęceni do wychodzenia poza utarte schematy, co rozwija ich kreatywność i otwartość na nowe pomysły. Kiedy uczniowie widzą, że ich pomysły są cenione, zaczynają myśleć odważniej i podejmować ryzyko intelektualne.

Dlaczego odważne myślenie i eksperymentowanie są kluczowe?

- 1. Rozwijają kreatywność i innowacyjność.** Odważne myślenie to umiejętność wyjścia poza schematy i dostrzegania nowych możliwości tam, gdzie inni widzą tylko przeszkody. Uczniowie, którzy są zachęceni do eksperymentowania, rozwijają zdolność do tworzenia oryginalnych rozwiązań i spojrzenia na problemy z nieszablonowej perspektywy. Ta zdolność do twórczego myślenia jest niezwykle cenna w dzisiejszym świecie, gdzie innowacyjność i zdolność do proponowania nowych rozwiązań są kluczowe zarówno w nauce, jak i w pracy zawodowej.
- 2. Budują pewność siebie i otwartość na wyzwania.** Eksperymentowanie i testowanie nowych pomysłów wymaga odwagi i wiary w siebie. Uczniowie, którzy są zachęceni do podejmowania ryzyka intelektualnego, zyskują pewność, że ich pomysły są warte uwagi. Kiedy widzą, że nauczyciele cenią ich inicjatywę i gotowość do wychodzenia poza utarte schematy, czują się pewniej w wyrażaniu własnych opinii i testowaniu swoich koncepcji, co prowadzi do rozwoju ich samodzielności i poczucia sprawczości.
- 3. Uczą się akceptować i wyciągać wnioski z niepowodzeń.** Odważne myślenie i eksperymentowanie wiążą się z możliwością popełnienia błędów, ale uczniowie, którzy uczą się radzić sobie z niepowodzeniami, nabierają do nich dystansu i potrafią wyciągać z nich cenne lekcje. Eksperymentowanie uczy ich, że każdy błąd to część procesu twórczego i że w drodze do nowych rozwiązań nie zawsze wszystko przebiega bezbłędnie. Ta umiejęt-

ność analizy i dostosowywania swojego podejścia rozwija ich zdolność do wyciągania wniosków i uczenia się na własnych doświadczeniach.

Kultura myślenia jako idealne środowisko do rozwoju odważnego myślenia i eksperymentowania

Kultura myślenia wspiera rozwój odważnego myślenia i eksperymentowania, tworząc środowisko, w którym uczniowie są zachęceni do podejmowania prób, wyrażania swoich pomysłów i testowania nowych koncepcji. W tej kulturze nauczyciele pełnią rolę mentorów, którzy pomagają uczniom odkrywać swoje talenty i możliwości. Uczniowie uczą się, że ich pomysły mają wartość, a podejmowanie ryzyka intelektualnego jest cennie i wspierane.

#10. Współpraca z innymi – siła w grupie

Odważne myślenie i eksperymentowanie prowadzą do współpracy. Kultura myślenia kładzie duży nacisk na wspólne działanie, wymianę myśli i uczenie się od siebie nawzajem. Uczniowie są zachęceni do pracy w zespołach, co rozwija ich umiejętności komunikacyjne, empatię i zdolność do współdziałania.

W kulturze myślenia nauczyciele modelują współpracę poprzez zadania grupowe i projekty, które wymagają podziału obowiązków i wzajemnej pomocy. Takie środowisko uczy uczniów, że współpraca to nie tylko wspólne osiągnięcie celów, ale również wzajemne wsparcie i uczenie się od siebie nawzajem, co wzbogaca proces myślenia.

Dlaczego współpraca jest kluczowa?

- 1. Rozwija umiejętność komunikacji i buduje zaufanie.** Współpraca uczy uczniów wyrażania swoich myśli w sposób jasny i zrozumiały oraz słuchania innych z uwagą. Kiedy uczniowie pracują razem nad zadaniem, uczą się, jak mówić o swoich pomysłach, jak dzielić się opiniami oraz jak formułować konstruktywne uwagi. Zdolność do otwartej komunikacji i wzajemnego słuchania buduje zaufanie w grupie, co jest niezbędne, aby każdy czuł się swobodnie w dzieleniu się swoimi pomysłami i zaangażowaniu w działania.
- 2. Uczy odpowiedzialności i rozwija zdolność do negocjacji.** Współpraca wymaga odpowiedzialności – każdy członek grupy jest odpowiedzialny za swoją część zadania i za to, jak jego działania wpływają na całość projek-

tu. Kiedy uczniowie współpracują, uczą się, że ich zaangażowanie i jakość wykonanej pracy wpływają na wyniki całej grupy. Współpraca wymaga też negocjacji i zdolności do szukania kompromisów, co pozwala wszystkim członkom grupy osiągnąć cel, nawet jeśli mają różne opinie na temat sposobu realizacji zadania.

- 3. Korzysta z różnorodności myśli i rozwija umiejętność rozwiązywania problemów.** W grupie każdy członek wnosi swoje unikalne umiejętności, perspektywy i pomysły. Współpraca pozwala uczniom korzystać z różnorodności myśli, co często prowadzi do bardziej innowacyjnych rozwiązań. Dzięki wspólnej pracy uczniowie uczą się, że różnorodność w grupie to zasób, który pomaga znajdować skuteczniejsze rozwiązania problemów, ponieważ każdy może dodać coś wartościowego do pracy zespołu.

Kultura myślenia jako idealne środowisko do rozwoju współpracy

Kultura myślenia to środowisko, które promuje współpracę jako jeden z kluczowych elementów procesu nauki. W kulturze myślenia uczniowie mają możliwość uczenia się od siebie nawzajem, dzielenia się swoimi pomysłami i wspólnego rozwiązywania problemów. Nauczyciele pełnią rolę mentorów, którzy wspierają uczniów w pracy zespołowej i pomagają im dostrzec, że siła grupy tkwi we współpracy, zaufaniu i wzajemnym szacunku.

Kultura myślenia pokazuje uczniom, że współpraca to nie tylko narzędzie do realizacji zadania, ale też sposób na wzajemne wzbogacenie i rozwój. Dzięki temu uczniowie uczą się, że każdy członek zespołu ma wartość, a współpracując, mogą osiągnąć więcej, niż działając samodzielnie.

Bibliografia

- Dweck C.S., *Mindset: The New Psychology of Success*, Ballantine Books 2006.
- Hattie J., *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Routledge 2012.
- Jensen E., *Brain-Based Learning: The New Paradigm of Teaching*, Corwin Press 2008.
- Perkins D., *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*, Free Press 1992.
- Ritchhart R., *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*, Jossey-Bass 2015.
- Ritchhart R., *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*, Jossey-Bass 2011.
- Ritchhart R., Church M., Morrison K., *The Power of Making Thinking Visible: Practices to Engage and Empower All Learners*, Jossey-Bass 2020.

Etos nauczyciela. Rozmowy o wartościowej edukacji

Transkrypcje spotkań

ETOS NAUCZYCIELA

ROZMOWY O WARTOŚCIOWEJ EDUKACJI

**CZYM SĄ WARTOŚCI W EDUKACJI?
CZY ISTNIEJE EDUKACJA DLA WARTOŚCI?
WYZWANIA DLA ETOSU NAUCZYCIELA WE
WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE
W KONTEKŚCIE PONOWOCZESNOŚCI**

Prelegenci:

prof. dr hab. Aleksander Bobko
(Instytut Filozofii UR)

dr hab. Krzysztof Bochenek, prof. UR
(Instytut Filozofii UR)

dr hab. Urszula Gruca-Miąsik, prof. UR
(Instytut Pedagogiki UR)

mgr Dorota Nowak-Maluchnik
(Podkarpacka Kurator Oświaty)

mgr Grażyna Tereskiewicz
(przedstawicielka Kuratorium Oświaty)

mgr Krystyna Wróblewska
(Dyrektor Podkarpackiego Zespołu Placówek Wojewódzkich
w Rzeszowie)

**12 MARCA., GODZ. 12:30
UNIwersytet Rzeszowski, BUD. A1
(AL. REJTANA 16C), DUŻA AULA**



Uniwersytet Rzeszowski
Kolegium Nauk Humanistycznych
Instytut Filozofii



Społeczna
odpowiedzialność
nauki



Podkarpacki
Kurator
Oświaty

**Transkrypcja spotkania „Czym są wartości
w edukacji? Czy istnieje edukacja dla wartości?
Wyzwania dla etosu nauczyciela we współczesnym
świecie w kontekście ponowoczesności”
realizowanego w ramach projektu „Etos nauczyciela.
Rozmowy o wartościowej edukacji”,
Uniwersytet Rzeszowski, 12 marca 2024**

Prof. Krzysztof Bochenek

Dzień dobry, witam państwa serdecznie, wszystkich adekwatnie do godności, zasług, stanowisk. Tak myślałem wczoraj cały wieczór, co powiedzieć, i nic mi do głowy wielkiego nie przeszło. Pomyślałem sobie, że retoryka mówi o pewnych chwilach, że to jest kwestia patosu itd. Natomiast tyle wokół nas słyszymy słów, że coś jest ważne, że to już jest tak zwany metajęzyk i nie ma za bardzo sensu tak mówić. Generalnie my wszyscy mamy na co dzień z tym do czynienia, gdy musimy coś powiedzieć dzieciom w szkole, rodzice dzieciom. Wtedy zwykle poprzestajemy na mówieniu, że coś jest ważne, a jak nie pomaga – to bardzo ważne... ewentualnie bardzo, bardzo ważne. Czyli to niczego nie zmienia. To jest trochę podobnie, jakbyśmy komuś mówili o miłości, a używali tylko słów, że bardzo, bardzo, bardzo... Więc to nie o to chodzi, żebym tutaj wam mówił, że to jest ważne, bo wszyscy wiemy (ci, którzy przyszli, to wiedzą), że to jest ważne. Mam nadzieję, że rozpoczęcie projektu to jest początek. Będziemy pracować, żeby jeszcze więcej nauczycieli zmobilizować do uczestnictwa w tym projekcie. Przecież jakiś przykład musimy dawać młodzieży. Podobno młodzi ludzie pokolenia Z chcą całe swoje życie zamknąć w łóżku, czyli w łóżku mam mieć laptopa, mam mieć komórkę, przekąski: słodkie, gorzkie, kwaśne i napoje, przyjaciele – w komputerze. Nie chcą wychodzić z domu itd. Wychodzi, że nie tylko pokolenie Z lubi siedzieć w domu. Pokolenie Y też, i pewnie X również. A kwestia – rzeczywiście już chcę się trzymać tej konwencji – nie będę mówił, że jest ważna. Jeśli chcemy zostawić po sobie jakiś ślad, to musimy dawać przykład i pojęcie „etos” tak naprawdę łączy nas wszystkich. Witam serdecznie na spotkaniu, które zainauguruje nasz projekt, witam rektora naszego kolegium, pana profesora Pawła Grate, który dla nas za chwilę wygłosi kilka słów, jak zwykle ważnych. Witam dzisiejszych prelegentów: pana profesora doktora habilitowanego Aleksandra Bobko. Witam serdecznie doktor habilitowaną, profesor UR Urszulę Grucę-Miąsik, która jest również pe-

dagogiem szkolnym, co nie jest bez znaczenia w kontekście etosu nauczyciela. Witam serdecznie panią Krystynę Wróblewską, dyrektorkę Podkarpackich Placówek Zintegrowanych Wychowawczych, której również w przestrzeni Rzeszowa i Podkarpacia nie trzeba przedstawiać, jak chodzi o edukację. Witam panią przedstawiciel Kuratorium, panią wizytator Grażynę Tereszkiewicz, która też nam przekaże kilka zdań od pani kurator. Panie rektorze, bardzo proszę o otwarcie projektu.

Prof. Paweł Grata

Szanowni państwo, drodzy goście, studenci, uczestnicy tego dzisiejszego spotkania, pan profesor Krzysztof Bochenek powiedział, że inaugurujemy – tak inaugurujemy dzisiaj projekt i tutaj możemy powiedzieć, że zaczynamy realizację projektu „Etos nauczyciela”. Ale projekt jest kontynuacją tego, co dzieje się na Uniwersytecie od dłuższego czasu. Odbyła się już w Kolegium Nauk Humanistycznych konferencja poświęcona etosie nauczyciela. Pani kurator Małgorzata Rauch, pani dyrektor Krystyna Wróblewska i część z państwa uczestniczyliście w tym wydarzeniu. A później na kanwie tej pierwszej konferencji organizowaliśmy i będziemy organizować (prof. Krzysztof Bochenek będzie organizował) „Spotkania z Panem Cogito”, które są formą zachęty młodych ludzi i ich nauczycieli do rozmowy o myśleniu, do rozmowy o tym, jak świat dzisiejszy należy odczytywać, rozumieć. A etos nauczyciela, powrót do etosu nauczyciela, to wprawdzie coś nieco innego, ale coś, co wpisuje się w cały ten pomysł, cały ten projekt rozmowy o współczesnej szkole, współczesnej edukacji, o wartościach w tej edukacji. To jest ważne (nie będę tutaj wartościował tego przymiotnika), to jest naprawdę ważne, że chcemy o tym rozmawiać, że nauczyciele też z nami są, że jest Kuratorium, że są przedstawiciele władz instytucji, które zajmują się edukacją. Mam nadzieję, że podczas kolejnych spotkań będzie państwa jeszcze więcej i że efektem tego projektu będzie monografia, która jest wpisana w projekt i która będzie dystrybuowana wśród nauczycieli. I mamy nadzieję, że to, co pozostanie – i te nagrania, i spotkania, i monografia – pozwolą nie tylko się zastanowić, ale też poprawić to, w jaki sposób praca nauczyciela, ale też etos związany z tym zawodem będzie postrzegany i będzie obecny w naszej codziennej rzeczywistości zarówno na poziomie szkół wszelkiego rodzaju, jak i na poziomie Uniwersytetu, bo przecież uczniowie później trafiają na studia i też będą te wartości z sobą nieśli. Witam zatem jeszcze raz serdecznie, życzę państwu dobrego spotkania, gratuluję prelegentów, bo na pewno będą to interesujące wystąpienia. I mam nadzieję, że podczas kolejnych spotkań będziemy również mogli się tutaj spotykać. Wszystkiego dobrego.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję, panie rektorze, nie będziemy przedłużać. Prosiłem pana profesora, który nam przybliży bez wątpienia świat wartości, który nie jest łatwy, jest skomplikowany, ale myślę, że wszyscy będziemy mogli wsłuchać się w te słowa. Proszę bardzo, panie profesorze Bobko.

Prof. Aleksander Bobko

Panie rektorze, szanowni państwo, koleżanki, koledzy... Tak, wsłuchać się na pewno. Natomiast co z tego zostanie, to nie wiem, z pewną nieśmiałością tutaj przed państwem występuję. W kontekście tematu poproszono mnie o jakieś refleksje, kilka przemyśleń dotyczących wartości przede wszystkim, ale w aspekcie właśnie wychowania, edukacji, etosu nauczyciela. Otóż proszę państwa, etos nauczyciela – etos to przestrzeń, to nam dzisiaj często umyka, tak używamy tego słowa, może czasami bezrefleksyjnie. Etos to jest przestrzeń: nauczyciel, edukacja, wychowanie dokonuje się w pewnej przestrzeni. No i nasza wrażliwość, nasze rozumienie przestrzeni się na przestrzeni wieku bardzo zmienia. Z jednej strony mam ze sobą książkę Platona, na koniec zobaczymy to, co się zmienia, a co się nie zmienia. Być może aż tak bardzo się to wszystko nie zmienia, ale dzisiaj żyjemy w czasie, w którym jesteśmy przekonani, że wszystko się zmienia i zmienia się niewątpliwie także nasze jakieś poczucie, doświadczenie przestrzeni. Dzisiaj zwłaszcza dla młodych ludzi przestrzeń kojarzy się z czymś wirtualnym. Dzisiaj przestrzeni nie doświadczamy, może nie przede wszystkim doświadczamy, rozglądając się wokół siebie, patrząc na niebo, na gwiazdy, na drzewa, ale patrząc do komórki czy patrząc na ekran komputera. Tam mamy swoją przestrzeń, ona ma niezwykłą strukturę, pasjonującą strukturę, ale jest to trochę inna przestrzeń niż ta taka naturalna, w której ludzie żyli przez wieki. Mówiąc o etosie, teraz pytanie, jak w tym kontekście wygląda przestrzeń dzisiejszego wychowania, dzisiejszego obcowania nauczyciela z uczniem, nauczyciela z uczniami. Jak wygląda wspólnota, obyczaj? Jaki jest rodzaj uporządkowania tej przestrzeni, w której mamy mówić o roli nauczyciela i o wychowaniu. We współczesnej kulturze, we współczesnym świecie takim słowem powiedziałbym porządkującym, takim słowem, które zwraca naszą uwagę na pewien porządek, hierarchię, jakąś strukturę ważności, że coś jest ważniejsze, coś mniej ważne, takim słowem czy taką kategorią jest najczęściej słowo „wartość”, prawda? I tutaj w tym tytule mamy też to zaznaczone, że te nasze rozmowy czy spotkania w ramach projektu, bo dzisiaj też to jest oznaka tych przestrzeni, w których się spotykamy, dzisiaj przestrzenią spotkania między nami są najczęściej projekty. Pro-

jekty wyznaczają przestrzeń naszych spotkań, czy to w sieci, czy to na żywo. Ale tutaj w ramach tego projektu konkretnego chcemy szczególnie się zastanowić nad kwestią wartości. A więc czegoś takiego, co... właśnie tę przestrzeń spotkania nauczyciela z uczniem jakoś porządkuje, nadaje jej jakąś hierarchię, jakiś sens. I pytanie, czym w takim razie te wartości są? Co to właściwie jest wartość? Bo tego słowa używamy bardziej czy mniej chętnie. Może niektórzy od niego uciekają, może niektórzy je nadmiernie eksponują, ale jest to słowo ważne, jest to słowo dzisiaj obecne i warto przez moment tutaj się troszeczkę zastanowić, przybliżyć, uporządkować, czym jest słowo „wartość”, co to słowo właściwie oznacza. Na to pytanie jest bardzo wiele różnych odpowiedzi, bo filozofia współczesna bardzo rozwija się wokół kategorii wartości. Kiedyś tak nie było – przez długie wieki w historii filozofii europejskiej w tym miejscu, w którym teraz są wartości, dominowała kategoria dobra. Myśląc o ludzkim działaniu, myśląc o sensie – ludzie, filozofowie bardziej odwoływali się do kategorii dobra. Dobro, które po prostu jest i można go doświadczyć, dotknąć, zobaczyć, jest gdzieś wpisane właśnie w strukturę przestrzeni czy świata, w którym żyjemy. Albo odnajdujemy to dobro w drugim człowieku, w samym sobie może także. Miało status taki bardziej (jak filozofowie mówili) ontologiczny. Dobro zamienne z bytem, taka formuła klasycznej filozofii, że byt – to, co jest – i dobro są w istocie rzeczy tym samym, możemy go doświadczyć. Natomiast wraz z takim zanikiem właściwie czy zmniejszaniem się tendencji do myślenia takiego metafizycznego, cokolwiek by to znowu miało znaczyć, współczesna kultura w miejsce dobra proponuje nam bardziej kategorię wartości. Tylko właśnie czym one są bardziej jakoś subiektywizowane? Może do naszych doznań, one są bardziej związane z naszymi doświadczeniami, preferencjami, tak na pierwszy rzut oka, by to można było tak wyjaśnić. Natomiast te spory właśnie – mówię tutaj, zainteresowanych można odesłać czy to do literatury, czy można by na ten temat robić kolejny projekt... na przykład historia dyskusji o wartościach filozofii XIX w., XX w., ale tu jesteśmy w innej przestrzeni, innego projektu i tutaj ten bogaty dyskurs na temat wartości sprowadziłbym do kilku zasadniczych pytań, kwestii, które nie jest łatwo rozstrzygnąć. Pierwsza kwestia to jest pytanie, czy wartości istnieją realnie? Czyli czy wartości są innym słowem na to, co kiedyś nazywano słowem „dobro”, czy po prostu możemy je zobaczyć, jak otworzymy oczy czy otworzymy się na doświadczenie, to po prostu widzimy jakiś przedmiot, który określamy – to jest wartość. Czy też wartości są... – dzisiaj byśmy powiedzieli – jakimś rodzajem bytów wirtualnych, które pojawiają się i znikają, które są np. wytwarzane przez nasze preferencje. Czyli jak coś nam się podoba albo nie podoba, jak coś nas przyciąga albo nie przyciąga, to my to nazywamy chwilowo „wartością”. Ale jak się zmieniają nasze preferen-

cje, jak się zmieni oświetlenie w przestrzeni – zobaczymy to z innej perspektywy, to już ta wartość znika albo zmienia swoją postać. Więc wartości realne czy wytwarzane przez preferencje. Druga kwestia – czy wartości są absolutne, więc niezmiennie? Czy przynajmniej jakiś rodzaj, jakaś wąska część tego, co nazywamy wartością, jest czymś niezmiennym i było tak samo ważne i tak samo odbierane sto lat temu, tysiąc lat temu, czy też wartości są zmienne, podlegają ewolucji, tak jak ubiory, mody i wiele, wiele innych rzeczy. We współczesnej kulturze dominuje przekonanie o zmienności. A my żyjemy w zmiennej rzeczywistości, stąd mówienie w kategoriach wartości absolutnych jest dość trudne. Ale ten spór jest sporem realnym i nie jest go łatwo rozstrzygnąć. Jest to rozróżnienie bardzo istotne. I wreszcie – te pytania można by mnożyć – ale trzecia kwestia: jaki charakter ma procedura wartościowania? Jaka jest istota pewnego procesu, w którym my oceniamy czy rozróżniamy, że coś jest wartościowe, a coś wartościowe nie jest? Czy to jest ocena skutków działania, np. ktoś coś robi, patrzymy na skutek tego działania i mówimy, że to była czynność wartościowa albo powstało coś wartościowego, czy też o tym, czy coś jest wartościowe, czy nie, decyduje np. odniesienie działania ocenianego przedmiotu czy jakiegoś elementu rzeczywistości do jakiegoś rodzaju absolutnego wzoru. To jest wartościowe, co odpowiada wzorowi. Słuchamy jakiejś muzyki albo oglądamy obraz, zwłaszcza specjaliści mają znajomość jakiegoś kanonu sztuki, jakiegoś wzorca, który dobrze zaprojektowane dzieła sztuki powinny spełniać, i teraz czy ten konkretny wytwór ludzkich rąk te wymogi spełnia? Porównamy go z wzorcem i oceniamy, czy to jest wartościowe, czy nie. To tylko takie sygnały pokazujące złożoność i dyskusję o wartościach i jak z różnych perspektyw można na wartości patrzeć. Natomiast na potrzeby tego projektu, tej dyskusji o wartościowaniu czy wartościowej edukacji zaproponowałbym pewną uproszczoną formułę, uproszczoną konkluzję z tych możliwych wielorakich dyskusji. Mianowicie powiedziałbym, że wartość to jest coś takiego, co narzuca pewien rygor, wartość to jest coś takiego, co sprawia, że jak wchodzimy w jakąś przestrzeń, to wartość wymaga od nas jakiegoś rodzaju skupienia uwagi. Trochę patrzę tutaj na państwa, może to jest złudzenie, bo żyjemy w świecie złudzeń, ale mam takie poczucie, że państwo w tej chwili macie przez parę minut skupioną uwagę. Jesteśmy w przestrzeni, w której mamy skupioną uwagę, i w tym sensie mogę się dowartościować, że mówię coś takiego, co tę uwagę państwa skupia. Więc to jest coś, nad czym warto się spiąć. Ale wartość to jest coś takiego, co wymaga pewnego rygoru, spięcia, napięcia uwagi. W przeciwieństwie tam, gdzie nie ma wartości – jakbyśmy sobie wyobrazili przestrzeń, w której nie ma nic wartościowego, to albo się sprężamy, żeby coś takiego wykreować – możemy np. wykreować jakąś wartość, ale jak nam

się nie chce, no to luz. Jesteśmy na luzie, rozluźniamy się, siedzimy, gwiżdżemy czy tam przewracamy sobie jakieś strony internetowe – jest luz. Nie wymaga to żadnego napięcia. A wartość właśnie jest czymś takim, co wymaga tego napięcia i co na nas działa, oddziałuje w ten sposób, że mamy przekonanie, że te działania są jakoś ważne, że nie jest wszystko jedno, co zrobimy. Bo znowu w świecie, w którym nie byłoby wartości, to właściwie wszystko jedno: pójdę w prawo, pójdę w lewo, siądę, wstanę – nie ma to żadnego znaczenia. Natomiast w świecie, w którym jest jakaś wartość, która wymaga ustosunkowania się do niej, to tam zaczyna być ważne, jak ja się do niej ustosunkuję. Wymaga to pewnego rygoru, ale równocześnie pokazuje, że nasze zachowania nie są indyferentne, nie jest wszystko jedno, co my zrobimy. Że jest różnica między tym, czy pójdę w prawo, czy w lewo, że to nie jest wszystko jedno. I stąd ustosunkowanie się do wartości wymaga pewnego rygoru wewnętrznego, pewnego przygotowania. I tradycyjna etyka takie coś, tę pewną predyspozycję człowieka do właściwego ustosunkowywania się do wartości określa mianem „cnota”. Takiego trwałego przyzwyczajenia, dyspozycji, mądrości, pewnej umiejętności zajmowania właściwych postaw względem tego, co ważne. Taką kategorią było pojęcie cnoty i w tym sensie było ono w centrum uwagi filozofów od samego początku historii filozofii europejskiej. Takim klasykiem myślenia o cnotcie był Sokrates, Platon, Arystoteles i kolejni. Wziąłem ze sobą tutaj na deser tego krótkiego wystąpienia książkę. Lubię na takie wykłady (może nie jestem człowiekiem raczej złośliwym czy przekornym) przychodzić nie z prezentacjami multimedialnymi, ale z książkami. To jest bardzo niemodne, chyba nie na czasie. Będę państwa zachęcał to przestudiowania takiej książki, ale trochę nie śmiem, bo to jest zupełnie już nie na czasie. Ale mam ze sobą jedną z takich klasycznych pozycji Platona i zobaczymy, co Platon pisze o wychowaniu. On zastanawia się nad wychowaniem w kontekście stworzenia doskonałego państwa, bo to jest traktat *Państwo* – można go krytykować, można różne dziwactwa wyłapywać itd., ale pytanie Platona: czy ludzie są w stanie zorganizować się w dobrą, sensowną, polityczną wspólnotę? I żeby to zrobić, trzeba odpowiednio ludzi edukować. Pytanie, czy to, co mówi Platon, jest bardzo dalekie od nas, czy znajdziemy tutaj coś bliskiego. Ja znajduję coś bliskiego, nie wiem jak państwo – zobaczymy. Młodego człowieka, tego, który ma być edukowany, który pojawia się w tej przestrzeni działania nauczyciela, Platon określa mianem istoty lgnącej do mądrości. Jeżeli nauczanie odpowiednie szczęśliwym trafem przyjdzie, musi koniecznie, wzrastając, dojść do wszelkiej dzielności. A więc jeżeli przychodzi istota lgnąca do mądrości, to ogromnie dużo, a właściwie wszystko zależy od tej przestrzeni – na jaki grunt ta istota trafi. Jeżeli trafi na grunt zły, marny, to nic z tego nie wyrośnie. Natomiast wszystko

zależy od tego, na jaki trafi grunt, i rolą nauczyciela jest zorganizowanie tej przestrzeni, w której wydarzy się coś takiego, że ta istota wzrośnie i wykorzysta ten potencjał, te możliwości, które w sobie nosi. A co temu zagraża? W tej przestrzeni pojawiają się różnego rodzaju zagrożenia, ale zobaczymy, co wydaje mi się takim kulminacyjnym zagrożeniem dla istoty lgnącej do mądrości było w czasach Platona. Otóż pisze Platon tak: „kiedy tłum się zbiera i zasiada wspólnie na zgromadzeniach, na sądach, w teatrach, w obozach czy na innych zebraniach pospółstwa i w hałasie wielkim jedno chwala, drugie ganią z tego, co się mówi albo co się robi, a jedno i drugie z przesadą pośród okrzyków i oklasków”. Czyli Platon widzi ogromne zagrożenie dla istoty lgnącej do mądrości, jeżeli ona wejdzie między tłum, jeśli wejdzie między ludzi, zgromadzenie jakieś anonimowe dosyć, w którym mamy okrzyki, oklaski, wszystko z przesadą, hałas, tumult, dzieje się. Nie ma nudy, coś się dzieje. Platon miał wyobrażenie o tym tłumie zbudowane na podstawie greckich spotkań gdzieś tam na rynku Aten czy innych miast greckich. To było to *polis*, ta wspólnota, wówczas złączona w jedną całość. Dzisiaj struktura tej wspólnoty jest zupełnie inna. My dzisiaj ten tumult i ten hałas, te nadmierne i przesadne okrzyki multiplikujące się doświadczamy w innej strukturze, w innej rzeczywistości, ale właśnie – czy zmienia się tutaj istota? „A oprócz nich jeszcze i skały, i otoczenie, w którym są, echem odbija i podwaja hałas” – wtedy wzmacniaczami były tylko ściany czy tam jakieś skały, wokół których się ludzie zbierali. Dzisiaj jakoś wzmacniaczy, które potęgują sygnały dochodzące do nas, jest niewspółmiernie silniejsza i inna. Ale odbijanie hałasów i odbijanie pochwał i nagan co do istoty pozostaje. „W takich warunkach to jak myślisz? Co się dzieje w sercu młodego człowieka?” – pytanie, jak młody człowiek lgnący do mądrości w takiej przestrzeni multiplikowanego hałasu się znajduje. I pytanie, którym tutaj bym skończył – „jaką osobistą kulturę potrafi temu przeciwstawić?”. Jak wychować człowieka, jak dzisiaj byśmy powiedzieli, w jakiej strukturze wartości, aby ktoś taki mógł przeciwstawić swoją kulturę temu naporowi tłumy, mód, porywów, które są tak dynamicznie multiplikowane w rzeczywistości, w której żyjemy. Jak to zrobić? To właśnie etos nauczyciela i rozmowy o wartościowej edukacji powinny skłaniać nas do refleksji nad tym pytaniem i prowadzić do poszukiwania odpowiedzi. Natomiast możemy tutaj (i to już ostatnie przesłanie) mieć poczucie, że te kłopoty wychowawcze to nie jest tylko wytwór naszych czasów, że kiedyś było tak łatwo, lekko i przyjemnie, ale że takie problemy, takie dylematy w kontekście innego tłumy, innych zagrożeń się pojawiały. Takie dylematy i takie problemy miał sam Platon. Tak że zachęcam do dalszego studiowania, jakie recepty i jakie odpowiedzi Platon tutaj proponuje czy rekomenduje w kontekście pytań, które postawiłem. Dziękuję.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję bardzo, panie profesorze, zwłaszcza za tę definicję wartości. Taką dosyć, wydaje mi się, symptomatyczną. I tak może tylko jedno zdanie, które mi się nasunęło, że bardzo wiele dzisiaj robimy, żeby tego rygoru uniknąć. Robimy bardzo duży rygor, żeby nie mieć rygoru. Człowiek musi się bardzo starać, żeby żyć w świecie bez wartości. Więc nieraz próbujemy budować świat bez wartości, robiąc wiele wysiłku, żeby go zbudować. No tak trochę jak Ferdynand Kiepski, który przez 700 odcinków Kiepskich robi wszystko, żeby nie pracować, czyniąc po temu wielki własny świat aksjologiczny. Dziękuję bardzo jeszcze raz. Teraz proszę panią profesor.

Prof. Urszula Gruca-Miąsik

Witam państwa bardzo serdecznie i dziękuję panu profesorowi za zaproszenie do dyskusji. Gratuluję pomysłu na konferencję i na projekt „Etos nauczyciela”. Proszę państwa, pracuję 40 lat, nie tylko w teorii, ale również i w praktyce edukacyjnej, wcześniej jako nauczyciel języka angielskiego, obecnie jako pedagog, i doświadczenie, nie tylko literatura, ma ogromne znaczenie, bowiem zawsze gdzieś o krok jestem do przodu z moimi kolegami, kolegami, gdyż porównuję wiedzę naukową, badania, które są prowadzone, z tym, co zastajemy, z żywym człowiekiem. A to niestety nie zawsze jest spójne. Wielkie przesłania, wielkie pedagogiki, wielkie filozofie są ważne – one nam dają kierunek, pokazują, jak żyli inni, jak jest teraz, co możemy zrobić. Natomiast życie toczy się swoim biegiem. Przygotowując się, w literaturze znalazłam takie stwierdzenia, że ostrożność i niechęć do posługiwania się pojęciami „wychowanie” i „wychowawca” ma wyraźne źródła aksjologiczne i współczesna kultura zdominowana myśleniem w duchu pragmatyzmu i postmodernizmu odrzuca, niestety, mocniejszy niż czysto subiektywny status wartości bądź w ogóle neguje sens posługiwania się tymi pojęciami. Sceptycznie traktuje się wychowanie jako działanie programowo zorientowane na realizację określonych ideałów wychowania, uznając je samo w sobie za zagrażające wolności jednostki. Myślę, że jest to ciekawy punkt widzenia. Skoro wartości mają nam zagrażać, to sytuacja staje się bardzo niejasna i dochodzi w ten sposób do szczególnej antynomii. Domagając się uwolnienia edukacji od wartości i ideałów, milcząco zakłada się edukowanie do respektowania np. praw człowieka bez poddawania ich społecznej dyskusji czy też negocjowaniu – jako celu edukacji. Trudność jednoznaczniego określenia zakresu wychowania i roli wychowawcy wzrasta szczególnie w sytuacjach społecznych sporów ideowych i ideologicznych, co ma miejsce

także w Polsce. Niestety, ani w środowiskach oświatowych i wychowawczych, ani w społecznych debatach problem niejasnego sensu i zakresu wychowania nie znajduje odpowiedniego oddźwięku. W praktyce społecznej obserwuje się raczej reakcje unikowe, uruchamiające w konsekwencji programy ukryte, wyznaczone przez dominujące w danym momencie mechanizmy socjalizacyjne. I idąc dalej tym tropem, proszę państwa, okazuje się, że dyskusja o zasadności wychowania w ogóle, a wychowania do wartości w szczególności, ma dziś też korzenie w kryzysie wizji człowieka. W konsekwencji braku antropologii uznającej wyraźną jego tożsamość, pożądany kierunek rozwoju i cele stanowiące podstawę sensu życia. A za brakiem antropologii określającej cele człowieka idzie brak wspólnych wartości duchowych jako języka budowania wspólnoty ludzkiej. Lukę tę uzupełnia podzielenie wartości ekonomicznych, co cechuje dzisiejszy świat i co zaczyna stanowić szczególną religię ekonomiczną dyktującą sposoby myślenia, kryteria oceny, zasady moralne i sens życia. Istnieje niebezpieczeństwo, że edukacja włączy się w wychowanie do wartości ekonomicznych jako najważniejszych wartości współczesnego człowieka. A wychowanie niezależnie od deklarowanych założeń ideowych zawsze jest wychowaniem do jakichś wartości. To wartości rozumiane jako to, co cenne, wyznaczają z jednej strony cele wychowania, stanowiąc ich źródła i uzasadnienie, a z drugiej kryteria oceny działań wychowawczych. Dlatego też zasadnicze problemy i trudności związane z wychowaniem dotyczą nie metod, form i środków, jak mogłoby się wydawać na podstawie obserwacji praktyki pedagogicznej i podejmowanych ich temat dyskusji, ale przede wszystkim źródeł wyboru porządkowania i wewnętrznej spójności przyjmowanych wartości, wokół których buduje się formalne i nieformalne procesy wychowawcze. I teraz z perspektywy humanizacji wychowania, realizowanego w ramach edukacji, pojawiają się zagrożenia – presja modeli edukacyjnych, które realizują praktycznie wychowanie do wartości utylitarnych, pragmatycznych, konsumpcyjnych, osłabiających szanse na kształcenie podmiotowości wychowanków, ich wolnego, świadomego, autonomicznego funkcjonowania w komplikującej się rzeczywistości. Tutaj warto przytoczyć badania socjologa kultura Szlendaka, który twierdzi, że nie można zauważyć efektów braku zainteresowania wychowaniem, efektów potwierdzonych wynikami badań socjologicznych, czyli deficytu szacunku. I to jest ciekawe, proszę państwa, gdy mówimy o szacunku, to mówimy o szacunku do drugiej osoby, a tak jakby zapominamy o szacunku do samego siebie. Wydaje mi się, że etos nauczyciela w pierwszym rzędzie powinien wynikać z jego szacunku do samego siebie. A w drugiej mierze z szacunku do drugiej osoby, bo jeżeli ja nie szanuję siebie, to ja pozwalam sobie na przekroczenie własnych granic. Moim zdaniem podsta-

wową rzeczą, którą zawdzięczamy rodzicom w pierwszej kolejności, a później nauczycielom, którzy, śmiem twierdzić, są również wartością samą w sobie, to jest właśnie uczenie granic. Jakiego rodzaju są granice – mamy granice fizyczne, emocjonalne, intelektualne, duchowe. Jak to rozumiemy? Co się za tym kryje? Nie mielibyśmy tyle agresji, gdyby dzieci od małego były uczone, że jest jakaś granica, ta nasza przestrzeń. Przekroczenie tej granicy, czyli bicie się, potrząsanie, szarpani itd., jest to przekroczenie granicy. Młody człowiek nieuczony rozdaje razy w kolejnych latach swojego życia, bo nie rozumie, że przekracza granicę fizyczną. Podobnie jest z granicą emocjonalną – nie umie dookreślić, nazwać swoich uczuć, emocji i to, że ja kocham ciebie, nie znaczy, że ty masz kochać mnie. Ja wcale tego od ciebie nie oczekuję, bowiem co dobre dla mnie, nie musi być dobre dla ciebie. I odwrotnie – co dobre dla ciebie, wcale nie musi być dobre dla mnie. Stąd uczenie tej granicy emocjonalnej jest bardzo ważne. Tym bardziej że dzisiaj u młodych ludzi najpierw czynnie emocje buzuja, najpierw czynię, a potem myślę i jest mi przykro, przepraszam, ja nie chciałem tego, no ale taka była emocja. Przypominają mi się zdania obecnego tu profesora Bochenka, który mówił, że czas, żeby zaczęli używać mózgu. I właśnie położenie nacisku na używanie mózgu wydaj mi się bardzo ważne. Gdzieś w tej chwili dajemy przyzwolenie na to, żeby emocje były w roli panów. I dlatego też młodzież wchodzi w różne zachowania ryzykowne, bowiem często nie jest w stanie przeciwstawić się temu, co się wokół dzieje. Ma takie ogromne poczucie, potrzebę aprobaty, bycia akceptowanym, dla nich akceptacja kolegów jest ważniejsza niż oni sami. Uzależnieni od tych lajków i dyslajków, ślepo dążą za tym, żeby być akceptowanymi. Cierpią, gdy tego nie znajdują. Wiemy o próbach samobójczych, dzisiaj mówi się już nie tylko o cięciach się dzieci, młodzieży i ten wiek cięć to już jest od IV klasy szkoły podstawowej – spokojnie znajdziecie osoby, które się tną. Dzisiaj mówimy o różnych próbach samobójczych i dlaczego tak się dzieje. Co nie zagrało. Rodzice zapominają, że to oni są pierwszymi wychowawcami, a szkoła nauczy: a ty, dziecko, tylko się ucz. Rodzice pewnie kochają swoje dzieci, ale odnoszę wrażenie, że ich nie lubią. Nie lubią spędzać z nimi czasu, nie lubią z nimi rozmawiać, z góry wiedzą, jaka będzie ich odpowiedź na zadane pytanie. To po co? Szkoda czasu. Obserwujemy mamy prowadzące wózki – w jednej ręce trzyma wózek, w drugiej smartfona. Czyli zero kontaktów. A przecież ta granica emocjonalna, o której wspomniałam, powstaje bardzo wcześnie w rozwoju osobniczym. Kolejną granicą jest granica intelektualna. To są te wszystkie procesy myślowe, które przysługują człowiekowi. I teraz jak jest z tymi procesami myślowymi? Dlaczego one są blokowane? Dlaczego opieramy się na opiniach, a nie na faktach? I większość z nas idzie na skróty, bo ktoś coś powie-

dział, bo powiedzieli w internecie, bo jakiś autorytet, a może pseudoautorytet powiedział. Zapominamy o tym, że każdy z nas ma mózg, ten mięsień, który należy ćwiczyć, podobnie jak bicepsy na modnych siłowniach. Tak i ćwiczymy nasz mózg. Poprzez powtarzanie, uogólnienia, porównywanie, stawianie hipotez itd. Więc ten mięsień niećwiczony zamiera. Stąd ta konstatacja profesora – użyj mózgu – jest bardzo, wydaje mi się, ważna. I też opieranie się na faktach. Tutaj ukłon w kierunku nauczycieli. Ja rozumiem, że w naszej pracy dydaktycznej też powielamy pewne opinie, pewne sytuacje, jednak im więcej rzetelności będzie w naszej pracy, która będzie budować ten etos nauczyciela, i z szacunku do siebie będziemy się opierać *stricte* na faktach, tym będzie lepiej. Zastanawia mnie, dlaczego młodzież, już nie mówię o dzieciach, mówię o młodzieży, na pytanie, jakimi normami kieruje się w życiu, jakie ma zasady, nie umie odpowiedzieć. Kiedyś uczeń mi powiedział, że zasadą jest nie mieć zasad. Ale to też zasada. Więc tutaj jest to poważny problem i wydaje mi się, że w tej chwili w obecnym społeczeństwie, jak tutaj zacytuję, proszę państwa: „w tym momencie ważniejsza staje się konieczność zmiany modelu wychowania przyszłych pokoleń, gdyż obecny system wychowania i nauczania preferuje społeczeństwo cywilizacji informacyjnej, czyli takiej, która gromadzi, przetwarza, przesyła i wykorzystuje informację”. One dzięki temu stają się wszechobecnym towarem, najważniejszą siłą napędową. Bogactwem w takim społeczeństwie jest wiedza. A to nie do końca prawda, bo każdy z państwa ma komóreczkę i w tej komóreczce ma kompendium wiedzy. Właściwie z każdego zakresu. Stąd nie do końca jest to prawdą i jeszcze jeśli weźmiemy pod uwagę sztuczną inteligencję, to w ogóle za jednym kliknięciem mamy gotowe wypracowanie. Niedawno rozmawialiśmy w naszym Kolegium Nauk Społecznych, czy w ogóle ma sens pisanie prac magisterskich, skoro sztuczna inteligencja sobie z tym poradzi bardzo szybko, a promotor nie zawsze jest w stanie nadążyć i sprawdzić, na ile jest to praca studenta. No chyba że mozolnie podrozdziła po podrozdziela sprawdzi, czy to jest praca studenta, czy to jest właśnie sztuczna inteligencja. Zresztą badania wyraźnie dowiodły, że w Anglii czołowi reporterzy, dziennikarze korzystali z AI. Ale wracając do tego etosu nauczyciela, jak się okazuje, badania robione w Warszawie w ubiegłym roku wśród nauczycieli wykazały, że to nie niskie płace im doskwierają, tylko najbardziej brak ich dowartościowania. Gdy ja również pytałam nauczycieli, przed tą konferencją, jak oni to widzą, jak rozumieją etos nauczyciela, to niektórzy mnie zapytali: „a co to w ogóle jest?”. A poza tym uważają, że to zostało zdeprecjonowane przez politykę państwa i przez rodziców. I nauczyciele warszawscy twierdzą, że największy problem stanowią rodzice w szkole, a nie uczniowie. Więc jak widzimy, te podejścia do etosu są bardzo różne i do rozumienia wartości edu-

kacji. A ja śmiem dalej twierdzić, że tą wartością w edukacji jest nauczyciel, bo niezależnie, proszę państwa, systemy upadają, ministrowie się zmieniają, programy się zmieniają, a i tak zostaje nauczyciel. I nieważne, czy jest to nauczyciel przedmiotowiec, bibliotekarz czy pedagog, to on jest kwintesencją szkoły i na nim zasadza się życie i to, jak będzie ta szkoła funkcjonowała i jaki będzie absolwent danego etapu edukacyjnego. Bez dobrze wykształconego profesjonalisty, z ideałami, z wartościami, to w ogóle nie mamy o czym mówić. I obudzimy się w pewnym momencie w sytuacji takiego pogubienia. Widać po dzieciach, jak są zagubione (czasami nazywają mnie w szkole mamusia zastępcza), przychodzą, rozmawiają, potrzebują tego bezpośredniego kontaktu. I wcale nie na temat wiedzy i przewodnictwa po świecie, tylko swojego doświadczenia, przekazania im, co ja o tym myślę. Bywa, że przychodzą i tylko mówią, mówią, mówią: „a dziękuję bardzo, mogłam się wygadać” i idą dalej. A ja nie powiedziałam ani słowa. Ale ja byłam. I ja wysłuchałam. I tego państwu życzę przy okazji etosu nauczyciela – zastanowienia się nad refleksją. Widzę studentów, którzy również pójdą w ten zawód. Ja pamiętam w 1995 r. profesor Kupisiewicz powiedział: „za 20 lat to mało kto będzie chciał pracować w zawodzie nauczyciela, to będzie tak trudny zawód i tak wymagający, a może nawet niebezpieczny”. Gratuluję państwu wyboru tej ścieżki, bo tutaj potrzeba rzeczywiście odwagi. Wszystkiego dobrego – dziękuję.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję bardzo pani profesor za poruszające wystąpienie. Po tych dwóch wystąpieniach takich *stricte* naukowych bardzo teraz proszę panią magister Krystynę Wróblewską, która podzieli się z nami doświadczeniem wieloletniej pracy właśnie w tym obszarze etosu, bardziej w wymiarze praktycznym. Bardzo proszę.

Krystyna Wróblewska

Bardzo serdecznie dziękuję panu profesorowi Bochenkowi za zaproszenie na tę dzisiejszą konferencję. Konferencję niezmiernie ważną, ponieważ ona mówi nam o etosie nauczyciela. Bardzo cieszę się, że widzę tutaj dzisiaj bardzo duże gremium studentów. Właśnie tak jak powiedziała pani profesor, studentów, którzy wybrali pedagogikę, wybrali filozofię, wybrali zawód nauczyciela. Bo muszę wam powiedzieć, moi kochani, że jest to cudowny zawód. Ale ja jeszcze muszę powiedzieć, kto jest na tej sali. Na tej sali są studenci, a więc osoby, które przygotowują się do zawodu nauczyciela. Ale ja jestem dyrektorem wojewódzkiej placówki doskonalenia nauczycieli, więc jak skoń-

czycie studia, pójdziecie pracować w szkole, będziecie ściśle współpracować jako studenci, a później absolwenci (czyli nauczyciele) z placówką doskonalenia nauczycieli, bo tak naprawdę nauczyciel kształci się przez całe życie. Kształci się ustawicznie. Jeżeli chcecie być dobrymi nauczycielami, pedagogami, przedmiotowcami, musicie uczyć się przez całe życie. Chcecie się uczyć przez całe życie, bo to ma służyć waszemu absolwentowi, waszemu uczniowi. Na tej sali są nauczyciele konsultanci, którzy będą prowadzić was, już jako nauczycieli, przez doskonalenie. Będziecie się u nas doskonalić. Są również doradcy metodyczni, którzy tak naprawdę są w systemie edukacji i oni będą na swoich przedmiotach, historii, biologii, geografii, pokazywać młodym nauczycielom, może jeszcze mało doświadczonym, lekcje pokazowe. Będziecie uczestniczyć w konferencjach, żeby zobaczyć i korzystać z przykładów dobrej praktyki. Ale tutaj również na naszej sali są nauczyciele bibliotekarze razem z panią wicedyrektor i właśnie, szanowni państwo, wy korzystacie tutaj jako studenci, nauczyciele z biblioteki pedagogicznej. I muszę podkreślić, że tak naprawdę jedynie polscy nauczyciele w Europie mają specjalną bibliotekę dla siebie. A więc wy jako studenci z tej biblioteki korzystacie, a później będziecie korzystać jako nauczyciele. Ale szanowni państwo, na tej sali również mamy nadzór pedagogiczny. Jest dzisiaj z nami pani wizytator, która też będzie miała swoją prelekcję, jest z nami również była pani kurator Małgorzata Rauch, która rozpoczęła tę konferencję. Przez 8 lat krzewiła ten kaganek oświaty w województwie podkarpackim. Ale też pracując w oświacie, będziecie państwo zależni od samorządu, czyli jednostki samorządu terytorialnego. Jest z nami pani starosta Bernadetta Frysztak, wspomniały nauczyciel, pedagog, która też w powiecie ropczycko-sędziszowskim dbała o to, żeby poziom tej oświaty był bardzo wysoki. Szanowni państwo, ale są też nauczyciele akademicy, jest z nami oczywiście wspomniała profesorka, ale jest z nami szczególnie pan doktor Hubert Sommer, który ma wspomniała pasje – gdy wejdziecie do jego gabinetu, to zobaczycie Bayern Monachium, a kiedy przegrywa ukończony Bayern, to pan Hubert płacze. Ale jest w tym autentyczny i w ten sposób właśnie angażuje studentów i przekazuje im swoje pasje. Czyli szanowni państwo, kiedy będziecie już nauczycielami wykształconymi przez Uniwersytet Rzeszowski, zetkniecie się z tymi wszystkimi osobami, o których państwu dzisiaj powiedziałam. Proszę państwa, o osobowości nauczyciela, jego powinnościach i zaletach mówi się niezwykle dużo. Ale też od niego przecież zależy w dużej mierze przyszłość młodego człowieka. To od nauczyciela zależy, jak młody człowiek będzie radził sobie w dorosłym życiu, jaki będzie po prostu. Bardzo ważna jest ta droga, którą wskazuje nauczyciel swojemu uczniowi. Ktoś powiedział, że prawdziwe życie jest spotkaniem i niezmiernie ważne jest na tej ścieżce spotkanie nauczyciela i ucznia. A więc ucznia i mi-

strza. I proszę państwa, każdy z was gdyby teraz zamknął oczy i zastanowił się, co zawdzięczam moim nauczycielom, któremu mojemu nauczycielowi, to na pewno każdy ma takiego nauczyciela, o którym powie – tak, on wskazał mi drogę. I ja państwu życzę, żeby państwa uczniowie w przyszłości też mogli tak o państwie powiedzieć. Tutaj, co jest niezmiernie ważne, pozostawienie człowieka, zwłaszcza młodego, samemu sobie, bez wiedzy o wartościach, to odcięcie go od człowieczeństwa. Dlatego też tak pięknie o wartościach mówił pan profesor Bobko. Właśnie to rodzic i nauczyciel wprowadza ucznia w świat wartości, powinien wprowadzać ucznia w świat wartości. Nauczyciel zobowiązany jest do traktowania ucznia podmiotowo, co zobowiązuje do tego, żeby po prostu dbał o godność swojego ucznia. Dzisiaj pani profesor Gruca-Miąsik powiedziała jedno ważne zdanie – że oby nie przyszły takie czasy, że będziecie bali się właśnie przychodzić do szkoły i nauczycieli może być mało, ponieważ będą źle traktowani. Już w wielu miejscach na świecie nauczyciele są źle traktowani, w wielu miejscach na świecie nauczyciele boją się przychodzić do szkoły. Ostatnio czytałam taki artykuł, że chyba w Danii nauczyciele dostali duże podwyżki, ale przyjdzie do szkoły to jest dla nich ogromny problem, bo są źle traktowani przez swoich uczniów. Ja państwu życzę, żebyście zawsze byli traktowani przez swoich uczniów bardzo dobrze. Dzisiejsza konferencja mówi o etosie nauczyciela. Czym jest etos nauczyciela? Pięknie o tym mówił pan profesor, ale ja tutaj przytoczę taką definicję: „etos to realizacja i idealnych ideałów w grupie społecznej, społeczności lub kategorii społecznej”. I myślę, że jeżeli mówimy o wzorze ideałów, każdy z nas na tych ideałach opiera swoje życie, ale czasem życie to wszystko weryfikuje. I co powinien zawierać, jakie cechy powinien mieć dobry nauczyciel? Tutaj na tej sali są sami dobrzy nauczyciele. Ja ich osobiście znam – mamy panią dyrektor ze szkoły przyszpitalnej, która wymaga bardzo dużo pracy od jej nauczycieli i dużo empatii dla chorych uczniów. To jest naprawdę bardzo ciężka praca uczyć uczniów chorych, którzy mają tyle problemów, którzy po prostu muszą przez te trudności przejść. Ale właśnie nauczyciele muszą wykazać się tam ogromną empatią. Wzór dobrego nauczyciela inaczej wyglądał w starożytnej Grecji, a inaczej wygląda teraz. Ale tutaj według Wincentego Okonia głównym zadaniem nauczyciela jest dbanie o wszechstronny rozwój ucznia. I szanowni państwo, nauczyciel jest nie tylko nauczycielem przedmiotu, ale nauczyciel, każdy nauczyciel, jest również nauczycielem wychowawcą. To osoba, która powinna mieć w sobie bardzo dużo empatii, bardzo dużo współczucia dla swojego ucznia, ale też powinna być świetnym nauczycielem przedmiotu. I tutaj równie ważny jest sposób przekazywania wiedzy przedmiotowej, ale i tej wychowawczej. Trzeba powiedzieć, że nauczyciel to osoba wrażliwa, życzliwa, sprawiedliwa i prawdziwa w swoich działaniach. Jeżeli

chcemy być szanowani przez swoich uczniów, musimy w tym, co robimy, być prawdziwi. Musimy sami mieć świadomość, że my wychowujemy młode pokolenie, a oni mają nam zaufać. Ale zaufają nam wtedy, jeżeli będziemy w tym wszystkim, co robimy – autentyczni. I o to kilka najczęściej wskazywanych cech u dobrego nauczyciela-wychowawcy: musi być cierpliwy, musi mieć łatwość nawiązywania kontaktów, musi być sprawiedliwy, opanowany, dyskretny. Tak jak pani profesor powiedziała, czasem ważne jest to milczenie. Nic nie musimy mówić, ale uczeń zrozumie dlaczego. Czasem trzeba z uczniem po- być w ciszy, kiedy ma mnóstwo problemów. Praktyka pedagogiczna wskazuje, że istnieją osoby obdarzone szczególnym darem wychowawczym, ale też ważna jest praca nad sobą oparta na znajomości prawidłowości pedagogicznych i na doświadczeniu czerpanym z praktyki zawodowej własnej, a także innych. Szanowni państwo, wartości w edukacji są niezmiernie ważne i one w jakiś sposób kształtują młodego człowieka. Współczesna szkoła w powszechnej opinii w przesadny sposób koncentruje się na dydaktyce, a zaniedbuje często, jak się okazuje, tę drugą niezwykle ważną funkcję, jaką jest wychowanie. I dzisiaj zachęcam młodych, przyszłych nauczycieli, żeby nie tylko skupiali się na dydaktyce, ale przede wszystkim żeby skupiali się na wychowaniu i wskazywaniu wartości. Szanowni państwo, na co jeszcze chciałabym zwrócić uwagę? Przede wszystkim na tym, że praca z uczniem w procesie edukacyjnym oparta jest na wartościach. Społeczeństwo potrzebuje ludzi, którzy widzą perspektywę innych, potrafią współdziałać i rozwiązywać problemy, budować relacje, tworzyć stabilne rodziny. Pracodawcy potrzebują dobrych pracowników. Jednak iloraz inteligencji i wiedza, promowane w szkołach, wcale nie są najważniejsze. I tutaj, szanowni państwo, nauczyciel ma za zadanie w szkole realizować program. Program z różnych przedmiotów, ale tak naprawdę jeżeli nie będzie opierał swojej pracy na wartościach, to proszę mi wierzyć, że wcale nie uda mu się zrealizować tego programu. Motorem postaw każdego nauczyciela są wartości. I co trzeba zrobić – zmienić perspektywę z krótkoterminowej na długoterminową, wtedy okaże się, że szkoła jest dla ucznia, a uczeń dla szkoły. I wtedy samoistnie pojawiają się metody pracy pozwalające odejść od kultury nauczania i testów, natomiast powinniśmy się skupić na kulturze uczenia się. Proszę państwa, bardzo ważne jest, żeby wskazać uczniowi, jak się ma uczyć. Jeżeli uczeń posiada tę wiedzę, to dużo prościej będzie mu się uczyć. Bardzo ważnym zadaniem nauczyciela jest zaspokojenie potrzeb emocjonalnych i budowanie więzi z uczniami. Jeżeli nauczyciel zbuduje taką więź ze swoim uczniem, to naprawdę osiągnie sukces. Ja miałam takie bardzo smutne zdarzenie. Przyszła do mnie do domu mama jednej z moich uczennic i powiedziała: „Proszę pani, pani jest moją ostatnią deską ratunku – moja córka, pani uczennica, wróciła z Wielkiej Bry-

tanii z nowotworem piersi, praktycznie nie do uratowania”. Zresztą pracownica pani doktor z UR, bo osiągnęła sukces w życiu – doktorat z historii. Ja też uczyłam historii, było to takie moje oczko w głowie. I co się wydarzyło? Wróciła z Wielkiej Brytanii, nie miała ubezpieczenia, udało mi się pomóc. Byłam wtedy posłem RP, udało mi się umieścić ją w Szpitalu nr 1. Dla niej już nie było ratunku. I nawet nie było miejsca w hospicjum, ponieważ była nieubezpieczona. Wtedy udało mi się dzięki Caritas Archidiecezji Przemyskiej, który otwierał właśnie w tym dniu hospicjum w Przemyśle, tę moją uczennicę przewieźć do tej placówki. Droga Rzeszów–Przemyśl. I kiedy tak wzięła mnie za rękę (to było ostatnie moje z nią spotkanie), i mówi tak: „Pani profesor, jak ja dziękuję, że pani jest ze mną”. Dla mnie to były niesamowite słowa. Miałam wtedy w torebce różaniec malutki, poświęcony w Ziemi Świętej, i ten różaniec dałam jej do ręki. Za dwa dni ona już nie żyła. Ale to moje spotkanie z nią uświadomiło mi, że gdzieś ta praca wychowawcza została odrobiona. Podziękowała mi, że była ze mną. To były ostatnie jej chwile. Szanowni państwo, na co jeszcze warto zwrócić uwagę? Że kiedy pracujecie w szkole z uczniami, warto zwrócić uwagę na aktywizujące metody nauczania. Nie ważne, że w klasie jest głośno, że w klasie są krzyki (pani kurator to może potwierdzić czy pani Bernadetta), ale właśnie żeby każdy uczeń podczas lekcji miał szansę zafunkcjonowania. Nie wszyscy są świetni, nie wszyscy są liderami, ale są osoby, które podczas pracy grupowej mogą okazać się świetne. Pamiętam, miałam takiego ucznia, który nie potrafił się skupić na lekcji, ale w trakcie pracy grupowej wykonywał świetne zadania, rysując pewne rzeczy. Miał talent do rysowania. I pochwalenie ucznia, powiedzenie mu, że jesteś w tym, co robisz, dobry, dla niego to jest bardzo ważne. A czasem jedno zdanie może zdecydować o życiu młodego człowieka. Tak że warto takimi metodami pracować. Warto stawiać wymagania młodym ludziom. Szanowni państwo, dzisiaj wszystko robimy za ucznia, rodzice robią wszystko, żeby się tylko uczył. I co z tego wychodzi? Nie posprząta w domu, nie potrafi niczego innego, bo rodzice wożą na korepetycje, wożą na zajęcia pozalekcyjne. Tak naprawdę cały dzień ten uczeń jest poza domem. I efekt jest taki, że uczniowie nie potrafią podstawowych rzeczy wykonywać. A czy to o to chodzi? Absolutnie nie! I tutaj chciałam przytoczyć takich parę zdań. Jednak my, dorośli, rodzice, nauczyciele, osoby zarządzające edukacją, skutecznie pozbawiliśmy nasze dzieci możliwości rozwinięcia takich kompetencji. Owładnięci koniecznością wciśnięcia w młode umysły jak największej ilości wiedzy w krótkim czasie i wyciśnięcia z nich dobrych wyników na testach, które zapewniają szkole wysokie miejsce w rankingu, maksymalnie ułatwiamy im pracę, np. czytają fragmenty lektur zamiast całych książek, uzupełniając zeszyty ćwiczeń, zamiast pisać wypracowania. Każdego dnia armia rodziców, korepety-

torów, opiekunek odrabia lekcje z dziećmi lub co gorsza – za dzieci oraz pakuje im tornistry, pozbawiając jakiegokolwiek możliwości samodzielnego działania. Żeby miały czas na naukę, nie muszą wykonywać żadnych obowiązków domowych, w imię złe pojętej idei bezpieczeństwa, nie mogą w wielu szkołach robić eksperymentów, nie można im też wychodzić na podwórko, chodzić samodzielnie do szkoły czy kina, nie mówiąc już o sprawach tak ekstremalnie niebezpiecznych, jak rozpalanie ogniska czy posługiwanie się ostrym nożem. Ciekawe, jak chcemy je przygotować na te wyzwania w przyszłości? Teoretycznie? I polecam państwu obejrzenie filmu *Tuleja Szkoła Majsterkowania*. Okazuje się, że dzieci zachowują się bardzo odpowiedzialnie, jeśli tylko tej odpowiedzialności nie odbierają im dorośli. Wystarczy dzieciom zaufać. Dlatego też bardzo ważne jest stawianie dzieciom określonych wymagań. Nie bójmy się jako nauczyciele stawiać uczniom dużych wymagań. Nie ugnę się. Ja uważam, że to tylko uczniom wyjdzie na dobre. Jak więc zachować równowagę i ostatecznie wyrobić w dzieciach zamiłowanie do rzetelnej pracy? Bo rzetelna praca jest niezmiernie ważna. W belgijskich przedszkolach dzieci mogą wybrać zajęcia, mogą podejść do stolika z modeliną lub rysować przy innym, mogą razem budować wieżę z klocków lub też indywidualnie bawić się lalką. Samodzielnie podejmują decyzje i przez określony czas mają robić to, co wybrały. Jeśli się znudziły, przyglądają się, co robią inni, oni to wybrali, sami podjęli decyzję. Psycholog Berry Schwartz w swoich wykładach zastanawia się m.in., dlaczego większość ludzi wykonuje swoją pracę tylko dla wynagrodzenia, dlaczego żadna siła nie wyrывa ich z łóżek do nowych, satysfakcjonujących zadań. Co ciekawe, nie obciąża odpowiedzialnością technologii, która ułatwia pracę i podnosi jej efektywność. Koncentruje się natomiast na ideach, które wyznaczają nasze aspiracje i kierunki działań. Adam Smith, jeden z ojców rewolucji przemysłowej, określił naturę ludzką jako leniwą i idąc tym tropem, opracował system motywujący oparty na karach i nagrodach. Jeśli przeniesiemy tę teorię na szkolne podwórko, zobaczymy leniwego ucznia, o którym mówił pan profesor, którego może zmobilizować tylko kij lub marchewka. Czy musimy jednak powieleć idee coraz częściej podważane we współczesnym świecie? Trzeba kompletnie inaczej spojrzeć na motywację – wystarczy zmienić założenie. Zobaczymy oczami wyobraźni pełnego ciekawości, aspiracji młodego człowieka, a na pewno znajdziemy sposoby na to, aby znalazł wewnętrzną motywację w kształtowaniu własnego charakteru i przyswajania wiedzy. Szanowni państwo, na koniec chciałam się z państwem podzielić taką refleksją związaną z alfabetem autorytetu. Został on przygotowany przeze mnie i tutaj to jest takie podsumowanie tego, co mówiłam. Zacytuję państwu ten alfabet: A jak autorytet, szanowni państwo; autorytetu sztucznie się nie stworzy. Musicie państwo za-

dbać o to, żeby być autorytetem dla swoich uczniów. U jak uniwersalizm, czyli ponadczasowość. Badając zalety cenione przez ludzi na całym świecie, w różnych kulturach, Seligman doszedł w rezultacie do 24 uniwersalnych zalet podzielonych na 6 ogólnych grup (nazywanych przez niego cnotami, o których mógłby pięknie mówić profesor Bobko): mądrość, męstwo, miłość, sprawiedliwość, wstrzemięźliwość oraz duchowość. To powinno cechować naszych nauczycieli. Patrzymy na mądrość – mądrość i wiedza, ciekawość, interesowanie się światem; umiłowanie chęci do nauki, rozum, ocenianie, krytyczne myślenie, brak uprzedzeń, otwartość, inteligencja społeczna, inteligencja personalna, inteligencja emocjonalna, kreatywność, pomysłowość, zaradność, inteligencja praktyczna, oryginalność, dystans poznawczy, patrzenie z perspektywy. Męstwo – odwaga i dzielność, szanowni państwo, to jest niezmiernie ważne w zawodzie nauczyciela, ale i wytrwałość, pracowitość, sumienność, szczerłość, uczciwość. T jak troska, czyli miłosierdzie i miłość – dobroczynność, wielkoduszność, troska, opiekuńczość, miłość i pozwalanie innym, by nas kochali. Szanowni państwo, to jest ważne, żebyśmy pozwalali innym, by nas kochali. O jak obowiązek i odpowiedzialność, czyli sprawiedliwość; tutaj mówimy o postawach obywatelskich, patriotycznych, o pracy zespołowej, lojalności, odpowiedzialności, uczciwości. O jak optymizm, czyli wzbudzanie nadziei – z jakich źródeł ją czerpać? I tutaj mówimy o tej piątej istocie, o duchowości, czyli poczuciu piękna, doskonałości, wdzięczności, o optymizmie i nadziei, ale tutaj też mieści się wiara, religijność, wybaczenie i litość, poczucie humoru i zapał. Szanowni państwo, nieistotne, jaką religię wyznajemy, ale ważne jest, żeby ta wiara i ta nadzieja była w każdym z nas. R jak rozważa, czyli wstrzemięźliwość, samokontrola, dyskrecja, ostrożność, skromność i pokora. Tak, nauczyciel powinien być skromny, pokorny, taki, żeby uczeń mu po prostu wierzył. Wreszcie proszę państwa, E nie mam, ale jest to młodość. I tutaj każdy z nas, nauczyciel, powinien ten kaganek oświaty wśród tych młodych ludzi rozbudzać, żeby ci młodzi ludzie po prostu płonęli tą młodością. T jak twórca, czyli mistrz, nauczyciel, autorytet oparty na wartości, twórczości swoich uczniów. Szanowni państwo, musimy dbać o to, żeby właśnie z tego wszystkiego, co najlepsze z naszych uczniów, żeby to wyciągnąć. A jak autorytet, czyli wiedza ma znaczenie, przysługuje ludziom, którzy lepiej, głębiej niż my znają przedmiot. Wiedza jest bardzo ważna. I szanowni państwo – T, i tutaj podstawową cechą autorytetu jest jego trwałość. Wychowanie stoi i upada wraz z autorytetem wychowawcy, a wychowanie szkolne z autorytetem nauczyciela. Dlatego też życzę państwu, żeby to, co będziecie budować w swoich szkołach lub budujecie, żeby nie było budowane na piasku, ale żeby było oparte na skale. Tego sobie i państwu życzę. Dziękuję bardzo.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję bardzo! Pani dyrektor wprowadziła nas w drugą debatę o autorytecie nauczyciela. Dziękuję bardzo. I prosimy panią Grażynę, panią wizytator, o zabranie głosu.

Grażyna Tereskiewicz

Na początku chcę przekazać najlepsze życzenia od pani kurator i pana kuratora. Nie mogli być, ponieważ tyle zamieszania. Ale witam panią Małgorzatę Rauch i dziękuję, że pani kurator jest z nami, bo ten projekt był zapoczątkowany i dziękujemy, że może dalej się tworzyć. Proszę państwa, tu już było tyle powiedziane, ale tak naprawdę pierwszym i najtrudniejszym działaniem nauczyciela jest doskonalenie samego siebie i troszkę o wartościach w szkole. Ale nie będę tak daleko odchodzić. Pomyślcie sobie, jak wyglądał wasz dzień pięć dni temu? Akurat to nie był dzień świąteczny, więc na pewno albo na uczelni, albo w pracy. Jak ten dzień przebiegał? Zostawcie sobie tę projekcję. Zobaczmy sobie wartości w edukacji. Cofnijmy się w czasie. Zobaczcie państwo, jak przebiegało to... gdzieś tam, w 1985 r. Jeszcze w szkole była taka książeczka „godzina wychowawcza”, taka pomarańczowo-żółta. Już jej nie ma. Pewnie jeszcze gdzieś tam w bibliotece się znajdzie. Potem był etap, kiedy były konkursy na programy wychowawcze. Powstawały wówczas również szkoły autorskie czy klasy autorskie; sama prowadziłam dwie. Potem mamy czas, kiedy powstały gimnazja i każdy program wychowawczy był indywidualny dla danej szkoły. Szkoła sama miała go napisać. Potem mieliśmy 2008 r. i taki poradnik wydany wtedy jeszcze przez Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Możemy go znaleźć jeszcze w archiwach ORE. Później 2009 r. – zmiana podstawy programowej. Wtedy wchodzi kwestia kompetencji (jeszcze do nich wrócę). Następnie czas nowej reformy, która wchodzi w życie w 2017 r. Wówczas pojawia się zagadnienie wychowania w prawie oświatowym. Coś, co jest zapisane i co tworzymy. Powtórzę za panią kurator Gabriellą Olszowską, że prawo oświatowe mamy dobre, tylko je czytamy, bo rzeczywiście zapis jest. Rzeczywiście popatrz na człowieka, zobacz go. I proszę państwa, wtedy mamy wygrany konkurs pani Braun-Gałkowskiej „W tę samą stronę”, przygotowane materiały (na pewno gdzieś jeszcze w bibliotece będą, bo biblioteki miały takie materiały), gdzie pani profesor pokazała nie tylko cały program wychowawczy, ale również scenariusze lekcji i całą obudowę. Pokazała, jak można pracować z uczniem. To właśnie to, co tu pan profesor mówił czy pani Wróblewska powtórzyła: „mistrz i uczeń”. Wskazówki, jak pracować z uczniem.

I wtedy mamy działanie. Dość często pojawiała się kwestia sylwetki absolwenta – jak będzie ten wzór absolwenta wyglądał, jaki uczeń opuści mury szkoły. To była pewna dyskusja i wtedy też jakby skupienie się nad wartościami. W jakie wartości wyposażę swojego absolwenta? Wdrożenie, monitorowanie i jeszcze wtedy mieliśmy ewaluację. I tutaj, zobaczcie państwo, wspólnota wartości – nauczycieli, rodziców i uczniów, a także pracowników niepedagogicznych. I ta wspólna część była zapisana w tych początkach naszego działania, naszego programu wychowawczego. I wtedy ta wspólnota była. Wówczas na stronach CMBP był wykaz różnych wartości. Ostatnie badania pokazują, że IV klasy albo 15-latkowie nie identyfikują się z placówką, z klasą, nie chcą. Ale gdyby była ta wspólna część, te wspólne wartości, to o wiele łatwiej będą wchodzić w tę relację – to będzie moja klasa, moja szkoła, bo mamy te same wartości, wspólnie wybrane. Wtedy się też pojawił człowiek jako wymiar fizyczny, społeczny. Pani profesor Chałas również mówiła o wychowaniu do wartości. Na ORE jeszcze jest jej podręcznik, można sobie onlinowo ściągnąć, zobaczyć, bo ona wiele mówi o wartościach. Pokazuje, jak w edukacji te wartości się kształtują. Zostawię tylko parę slajdów z tej książki, pokażę państwu, że ta warstwa biologiczna to również wartości vitalne, materialne; warstwa psychiczna człowieka, czyli wartości poznawcze; warstwa socjologiczna, czyli wartości społeczne, etyczno-moralne; wartości kulturowe i wartości religijne. Czyli spojrzenie na człowieka w jako na całość. I w tych warstwach szukamy wartości, które możemy wpisać w nasz program wychowawczy. One były już wymieniane: mądrość, wolność, godność, odpowiedzialność. I mamy 2009 r. – cała podstawa programowa i poszczególne jej treści w podstawie programowej są oparte na kompetencjach kluczowych. Wiedza, umiejętności, postawy. Niesamowita zmiana, jeśli chodzi o działanie nauczyciela. I jest to wpisane w program każdego przedmiotu. Czyli każdy przekazuje wiedzę, umiejętności i kształtuje postawy. Ja zawsze się śmiałam, bo też miałam etap kształcenia w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli, spotkania z nauczycielami, że od 2009 r. wychowawca pije sobie spokojnie kawę na przewie. Dlaczego? Bo każdy nauczyciel kształtuje postawę, więc nie ma tak, że ja biegnę do nauczyciela wychowawcy, bo tak czy inaczej mój uczeń się zachował. Nie, bo ja swoją wiedzą z tego przedmiotu, umiejętnościami kształtuję również postawę. Ale postawa to znów trzy elementy: wiedza, umiejętności, postawy. I też czytamy podstawę programową, bo mamy to zapisane. I to jest bardzo ważne, żebyśmy mieli tę możliwość popatrzenia na ucznia, ale w całości. I jeśli mówimy o postawach, mamy trzy elementy. Znów musi być ten element wiedzy, element umiejętności i dopiero zachowanie. Wszystkie trzy elementy się kształtuje w tej postawie. Dlaczego mam się tak zachowywać? Potem umiejętność – czy ja to

przyjmuję, czy nie – i dopiero tu zachowuję się. I znów wartości nadają kierunek. I dlatego mówimy, że od 2009 r. w szkole mamy oddziaływanie wychowawcze, czyli kształtowanie postaw – widzą, umiejętnościami, dochodzimy do zachowania danego ucznia. I nas samych. To niesamowita była rewolucja, dlatego że pamiętacie takie memy, że taki mały mówi: „Tato, ja nie słucham, co mówisz, ja patrzę, co robisz”. I to jest niesamowicie ważne dla nas, nauczycieli – czy ja będę stała tutaj, czy państwo mnie spotkacie gdzieś indziej, ja mam mieć taką samą postawę. Za tym się ukrywają również wartości, do których ja jestem przekonana. To jest coś, co daje możliwość popatrzenia. Dlatego tak ważny jest autorytet nauczyciela, o którym tutaj była mowa, bo na nas patrzą uczniowie. Wychowawca, nauczyciel – każdy. Tu nie ma, że ja mam dziennik i mam klasę, ale każdy nauczyciel podaje pewne wiadomości, pewną wiedzę i informacje, do których jest przekonany. A prawda pociąga uczucia i za tym idzie postępowanie. Dlatego tak ważna jest ta nasza postawa nauczycieli. Zobaczcie państwo, to był 2009 r. W 2015 r. zmienił się cały program, jeśli chodzi o kształcenie – kurs kwalifikacyjny dla kadry zarządzającej, dla przyszłych dyrektorów. I zaraz w pierwszym module mamy wpisane wartości. Wartości, które mówią nam o życiu jednostki, zespołu, organizacji. Bo to ma być osoba, która też organizuje tę pracę szkoły. Dlatego tak ważne jest, jakie są to wartości. Weźmy pod uwagę pierwszy moduł, te 20 godzin, którymi zaczyna się kurs. Jednym z zadań jest na kursie kwalifikacyjnym jest mówienie o wartościach. I 10 lat później mamy definicję dotyczącą tego, jak mówimy o wychowaniu, która jest zapisana i na niej się opieramy, bo to jest prawo oświatowe. Więc jeszcze raz powtórzę – prawo oświatowe mamy dobre. Mamy to: rozwój, wspieranie ucznia w tych wszystkich sferach. Do tej pory mówiliśmy o psychologicznej, ona tu jest rozdzielona na emocjonalną i intelektualną, czyli to poruszenie tego umysłu, duchową i społeczną. I również ona powinna być wzmocniona lub uzupełniona przez profilaktykę dla dzieci i młodzieży. Dość często szkoły zamiast w tę duchową, uciekają w aksjologiczną. Aksjologia to nauka o wartości. Ale bierzmy to, co mamy w podstawie programowej, i to, co mamy później wpisane w prawo oświatowe. Holistyczne spojrzenie na mojego ucznia. Jeszcze chcę wrócić do podstawy programowej wychowania w klasach najmłodszych i świadomości wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne, narodowe, potrzeby aktywności społecznej opartej na tych wartościach. Mamy w działaniu też to uczenie myślenia samodzielnego, logicznego, krytycznego myślenia, krytycznego działania już od najmłodszych lat, odróżnienia opinii od faktów. Szkoły, które weszły do naszego programu to „Serce i pomoc” przygotowują i realizują 4K, czyli myślenie krytyczne, kreatywność, komunikację i kooperację. Coś, co jest ważne

i wyróżnia nas jako ludzi. Każdy z nas może myśleć jako osoba. Ma tę możliwość krytycznego myślenia, ale i tworzenia, kreacji, komunikacji czy współpracy. Jest to trudne w działaniu, ale umiemy sprostać temu wyzwaniu. I nawet sztuczna inteligencja pewnie tego jeszcze długo nie będzie umiała. I tutaj, proszę państwa, chcę pokazać wypowiedź Stefana Wyszyńskiego, który kiedyś mówił, że szkoła nie będzie tą najważniejszą instytucją wychowawczą. I tak też jest dzisiaj, że jest dom, szkoła i uczeń. To jest ta triada, w której działamy wspólnie, czyli wychowanek, nauczyciel i rodzic. Ważne jest oczywiście także otoczenie, tym bardziej że cała już wspomniana tutaj przestrzeń internetu, mediów szybciej wchodzi niż 40 lat temu. Jednego wieczoru może się wszystko zmienić. Podział profesora Gasia na cztery sfery (emocjonalną, intelektualną, duchową i społeczną) posłużyły mu do stworzenia ciekawej metafory człowieka. Każdy z nas jest jak wspaniały, najbardziej zmodernizowany samochód, ale niech tam któraś opona pęknie i powietrze ujdzie – nie pojedziemy. Dlatego tyle działań jest koniecznych, jeśli chodzi o szkołę. Jeśli na każdej sferze się nie skupimy, właśnie tej sferze nawet i duchowej, kim jestem jako człowiek, co możemy, to też będzie „uchodzić powietrze”. I ten uczeń potem nie da sobie rady w życiu. Stąd zawsze mówię – kiedy zapomnimy o którymś kole, nie będziemy nad nim pracować, to będą wychodzić te samobójstwa czy wiele działań takich trudnych, trudnego zamknięcia czy depresji. Musi być wszystko i dlatego skupiamy się na tym, ponieważ każda przygotowuje tego młodego człowieka do życia, daje mu możliwość, żeby miał zdrowy styl i odpowiedzialność za swoje emocje, myślenie, użycie rozumu. Żeby użyć – stop, zatrzymaj się, pomyśl, dlatego tak ważne jest myślenie krytyczne. Napoleon powiedział, że rodziców wychowujemy 20 lat przed narodzeniem, czyli wtedy następuje kształtowanie tego młodego, którego mamy. Mogę go przygotować do tych ról społecznych, które będzie później pełnił. Ostatnia z wymienionych przez profesora Gasia sfer – duchowa – to system wartości. Jest ona dość często zmieniana na tę aksjologiczną, ale ta nie będzie pełna, bo dopiero kiedy mam poczucie sensu życia, mam do czynienia ze sferą duchową. Doskonale z harcerstwa pamiętam, kiedy tato mówi młodemu: „Bierz latarkę, bo dojdiesz tam później, a jakby autobus uciekł, a będzie tam ciemno”. „Nie, nam nie potrzeba, bo my mamy w telefonie”. Oczywiście pojechali, ale ciemno. Zabłądzili, nie tą ścieżką wyszli. Jak tu znaleźć właściwą? O której następnym autobus? Dwa tygodnie później już dobrze pakował, tata tylko z boku patrzył. Tak, czyli ta świadomość sensu działań i tego, że rodzic nie jest tym, kim nauczyciel, kiedy mówi. To jest ten sens życia. Cechy każdego nauczyciela powodują, że ma pewne podstawy, umiejętności wychowawcze i za tym pójść dopiero warunki, które stworzy swojemu wychowankowi. To nie jest

tak, że pstryk i już będzie. Dlatego najtrudniejszym zadaniem nauczyciela jest wychowanie samego siebie. Sokrates zauważył, że mistrz, który posiada wiedzę, pisze ją w duszy człowieka. To jest to. Ważne, że my sami się doskonalimy (dlatego dziękuję za tę konferencję, która będzie poruszać pewne sprawy, które dadzą możliwość zatrzymania się nad pewnymi kwestiami, pomyślenia ich i później zastosowania wniosków w działaniu). To, co pani profesor mówiła, że praca wychowawcza dotyczy każdego nauczyciela (nie tylko wychowawcy), nie jest tylko pięknie napisanym programem, scenariuszem itd. Ale to obecność i mądrość tego nauczyciela przy młodym człowieku. Dlatego tak warto się kształcić i zdobywać wiedzę, ale też kształtować siebie – swój charakter, swoje działanie, żeby być później mądrym, mieć tę mądrość taką życiową i tę obecność, tak jak pani profesor wysłuchiwała tego ucznia. Żeby mogła być ta obecność przy uczniu. Proszę państwa, gdybyśmy popatrzyli na ten schemat, czyli każdy z nas pisze, każda grupa, które wartości są ważne, i niechby tylko te trzy. Dlaczego trzy? Znowu nawiążę do Sokratesa i jego sita. Uczeń przybiega do niego i mówi: „Mistrzu, chcę ci coś powiedzieć”. „A jest to prawda?” „Nie wiem”. „A jest to dobre?” „Nie”. „A pięknie?” „Nie”. „To nie mów”. Dlatego może wybiorę te trzy – prawdę, dobro i piękno. Tam jeszcze Sokrates mówi o cnocie, że jeśli coś jest prawdą – poszerzaj swoje wiadomości, poszerzaj swoją wiedzę, żebyś zobaczył i zgłębił tę prawdę, dobro i piękno. Coś, co jest naturalnym działaniem na terenie szkoły przeciw tej rzeczywistości, brzydocie, przeciw temu, co złe, możemy nazwać dobrem. Hasło, które znamy choćby i z historii naszych wielkich Polaków: zło dobrem zwyciężaj. Tu jeszcze możemy jeszcze przywołać czarną pedagogikę, antypedagogikę. Pani Braun-Gałkowska mówiła o pedagogice złotego środka. Tu już było o tym, że boją się uczniowie wymagań, ale one muszą być, nie mogą być jednak sztywne. Gdzieś należy znaleźć złoty środek. Chcę tylko popatrzeć na prawdę, bo czasem słyszymy: „Ale czy to jest prawda?”. Popatrzmy więc na prawdę historyczną, zobaczymy, jak to się układało, jak pewne wydarzenie, które było, wpłynęło na działanie i historię Polski. Popatrzmy na całe procesy historyczne i psychologiczne, społeczne, prawdę o człowieku, wartościach, sensie, jakości życia, ale też konkretnie – jak ja to realizuję w życiu. I jeśli popatrzmy na dobro – to coś, co rozwija człowieka, daje mu możliwość popatrzenia na drugą osobę, ale też umiejętność zrozumienia, porozumienia się, nietolerancji zła. Nazywam coś, co jest złem, co jest dobrem, jasno to mówię. Nie muszę się sprzeczać z kimś, ale daję konkretne argumenty i znowu to myślenie krytyczne, ta cecha bardzo potrzeba. Ale też jestem pożyteczny dla innych, społeczeństwa, ojczyzny. To jest pewne rozumienie tej wartości. Dlaczego to mówię? Bo jeśli mamy te kwestie wspólne, musimy wspólnie również ustalić sobie, co za tym

się kryje, co za tym idzie, kiedy wybierzemy jakąś wartość. I następna wartość – wychowanie do piękna, czyli rozbudzenie kompetencji zachwytu nad pięknem, jednak nie tylko pięknem artystycznym, ale też pięknem otoczenia, drugiego człowieka, pięknem przyrody, pięknem naszego działania, środowiska, przestrzeni, w której żyjemy. Dążenie do piękna, ekologia psychiki, środowiska życia. Dużo teraz programów, jeśli chodzi o ten dobrostan nauczyciela i dobrostan ucznia, ale to jest to piękno psychiki, przestrzeni działania, w którym jesteśmy. I wróćmy do naszego dnia, o którym państwo pomyśleli, i pomyślcie teraz o trzech wartościach – moje wartości. Takie trzy. Wybierzcie tę jedną, która według was jest najważniejsza. I teraz pomyślcie, ile w tym dniu było tej wartości. Jest ona dla mnie najważniejsza. Ile w tym akurat dniu tej wartości było realizowane, jak to wpłynęło na moje postępowanie i działanie tego dnia. Zostawiam was z tymi przemyśleniami. Ostatnia kwestia. Niedawno były walentynki. Nasze prawo oświatowe jest oparte na chrześcijańskich wartościach – to jest symbol miłości w postaci serca, czy krzyża. I nie proszę o wypowiedź, ale każdy coś powinien pomyśleć, dlatego wam to zostawiam. Dziękuję i życzę wielu sukcesów w tym działaniu i byciu obecnym przy młodym człowieku, abyście państwo zmiierzali z nim w tę samą stronę. Dziękuję.

Prof. Krzysztof Bochenek

Pani Grażyna, można powiedzieć, wypełniła nam trzy funkcje co najmniej: filozoficzną, pedagogiczną, kapłańską. To były też elementy kaznodziejskie. Ksiądz Marek Winiarski nie dojechał, więc mu zrelacjonuję, że był też element katechetyczny, więc bardzo dziękuję za podsumowanie tych trzech elementów. Dziękuję wszystkim państwu prelegentom. Będę prosił oczywiście o te teksty, aby mogły się ukazać w książce, która to wszystko zbierze. Powoli będziemy puentować. Już było sporo wzmianek o kolejnym spotkaniu – o autorytecie nauczyciela. Szczególnie dziękuję wszystkim nauczycielom, którzy przyszli, metodykom, o których mówiła pani Krystyna. Dziękuję również moim dwóm państwom doktorom, którzy przybyli tutaj jako przedstawiciele zawodu nauczyciela na uczelni. To też jest przecież etos zawodu nauczyciela. Poproszę teraz panią podkarpacką kurator o kilka zdań podsumowania.

Małgorzata Rauch

Witam państwa bardzo serdecznie. Dziękuję za te miłe słowa. Ta konferencja, jak powiedziałam profesorowi Bochenkowi, jest miodem na moje serce, bo rzeczywiście zaczynając ten temat etosu już w tamtym roku, my-

śleliśmy o wzmocnieniu nie tyle warsztatu dydaktycznego nauczyciela o kolejne metody aktywizujące, ale wzmocnieniu takiej konstrukcji moralnej nauczyciela i trochę takiego kręgosłupa, na którym ten autorytet się buduje, bo wiele o nim mówimy, a tak naprawdę musimy coś zrobić, i to nie jest tylko rzeczywiście finansowa gratyfikacja tego zawodu, żebyśmy potrafili budować swój własny autorytet jako nauczycieli. Dziękuję za każde słowo, które tutaj padło, wszystkim prelegentom, bo notowałam, jak zresztą na każdym wykładzie, żeby potem także zapamiętać to, co jest istotą i sensem, i sednem tego dzisiejszego spotkania. Chciałam nawiązać trochę do wypowiedzi pana profesora Bobko, który powiedział, że wartości tworzą pewną przestrzeń spotkania ucznia z nauczycielem, przestrzeń właśnie wychowania. Dużo tutaj o wychowaniu mówiliśmy dzisiaj, cytowany profesor Gaś wielokrotnie. Ja też do niego chciałam się odwołać, żeby przedstawić państwu definicję wychowania, ale zdefiniowanie tego procesu zostawiam już państwu. Żeby zrozumieć dobrze, czym jest wychowanie i jaka jest rola na nasza, nauczyciela, w tym procesie, warto przeciwstawić wychowanie innym działaniom nauczycielskim, które obserwujemy w naszych szkołach albo możemy zaobserwować także w postawach rodziców. Też była tutaj o tym mowa dzisiaj. Otóż często w szkołach albo w domu po prostu chowa się dzieci. Normalnie chowa się je, tylko one po prostu są, one nie przeszkadzają nikomu. Pani profesor mówiła tutaj, że po prostu rodzice mają dzieci, kochają je, ale generalnie ich nie lubią, czyli nie spędzają z nimi czasu, więc takie dzieci się chowają. Gdzieś tam w domu są, coś jedzą, coś oglądają, czasami coś powiedzą albo i nie, czasami coś odpyskują – wtedy jest gorzej, i taki proces chowania oczywiście dzisiaj możemy obserwować we współczesnym świecie i nie tylko w rodzinach. W szkole – również; brak reakcji nauczyciela na jakies działania ucznia jest także chowaniem tych uczniów, czyli po prostu: niech się tam pobiją, zobaczą albo i nie. Brak reakcji mojej jako wychowawcy, nauczyciela świadczy o tym, że tak naprawdę nikogo nie wychowujemy w taki sposób, tylko go chowamy, pozwalamy mu w sposób taki pobłażliwy zachowywać się tak, a nie inaczej. Drugim takim działaniem szkoły wobec uczniów jest drenaż. Uczniowie są drenowani. Mówiliśmy tutaj dzisiaj o tym, że... pani Krystyna Wróblewska mówiła o tym, że właśnie nacisk na rankingi, na osiągi, na wyniki, na testy, konkursy, taki pragmatyzm typowy, właściwy dla współczesnych uczniów to nie jest nic innego jak tylko drenaż taki intelektualny, któremu poddawani są uczniowie w naszych szkołach. Nacisk na oceny, na wiedzę, na mój przedmiot itd., itd. I tak ich drenujemy. I intelektualnie tak naprawdę oni spełniają wszystkie te nasze oczekiwania, ale z drugiej strony nie ma tutaj w tym drenażu żadnego procesu wychowania. Oni się nie kształtują jako ludzie, tylko wychowujemy osoby takie, o których mówimy, że one pragmatycznie podchodzą do rzeczywistości i tylko pytają

państwa, po co ja się mam uczyć geografii, jak ja będę lekarzem? To po co mi to? Po co ja mam się uczyć matematyki? A my mówimy: no tak, rzeczywiście, dziecko, no fakt, ale musisz się uczyć, bo to jest w programie. Chyba nie o to chodzi. Ale drenaż jest bardzo mocno we współczesnym świecie tak zaakcentowany i my temu też kibicujemy, i tu wcale nie chodzi wyłącznie o testy i egzaminy końcowe, bo wokół tego zrobiono całą machinę, która bardzo ładnie się wszczepiła już w system edukacyjny rankingu wszelkiego rodzaju, którym ja absolutnie jestem przeciwna. I trzecie takie działanie albo oddziaływanie, które przeciwstawić można wychowaniu, tj. tresura. Wszelkie absolutne normy, absolutne zakazy, nakazy, w przypadku których wyłącznie można powiedzieć o takim żołnierskim drylu, najlepiej, żeby uczniowie chodzili. I właściwie do tego sprowadza się szkoła: do kar, nagród, rzadko jakichś tam krytycznych ocen. Oczywiście to jest takie przerysowane, to co powiedziałam, bo dopuszczam różnego rodzaju modele i warianty tych wszystkich procesów, które się w szkole odbywają. Ale dobrze jest się zastanowić nad tym, co się dzieje takiego w naszej szkole albo co się dzieje, w jaki sposób w naszej rodzinie my podchodzimy do właśnie procesu wychowania (jeżeli jeszcze nie pracujemy w szkołach, nie funkcjonujemy w tych systemach) i jaki system rzeczywiście stworzymy, atmosferę tego spotkania z drugim człowiekiem. I moim zdaniem wszystko sprowadza się do jednej takiej wartości. Tak naprawdę w tym procesie wychowania po prostu ważny jest człowiek. Że jeśli umknie nam ten człowiek, to nie ma tam żadnego procesu wychowania. Nic nie jest ważne tak jak to dziecko, które zasługuje na nasz szacunek, dlatego że jest, a nie dlatego, jakie jest – dobre, grzeczne, prawda? Wtedy jest najlepiej. Natomiast ono, gdy jest niegrzeczne, to też zasługuje na nasz szacunek. I te relacje właśnie, które budują tę przestrzeń wychowania, chyba są w tym wszystkim najistotniejsze. Wszystko to, co nie jest chowaniem, co nie jest drenażem i tresurą, jest wychowaniem. A co to jest? Myślę, że tutaj dzisiaj była tego znakomita definicja. I po prostu jako nauczyciel to mówię, który ma też wieloletnie doświadczenie, i wiem, że po prostu cały wysiłek mojego kształcenia się skierowałam tak naprawdę na wzmocnienie właśnie tych kompetencji. Siedzącym to studentom doradcy medyczni, którzy właśnie po tej drodze prowadzą również młodych nauczycieli, polecają właśnie wzmocnienie tych swoich kompetencji i odkrycie w sobie tych kompetencji wychowawczych, bo one pomogą wam stać się dobrymi nauczycielami i znakomitymi wychowawcami. Myślę, że to jest cała kwintesencja. Panie profesorze, bardzo serdecznie dziękuję za to, że pan po prostu podjął ten temat. Proszę się nie zrażać małą frekwencją. Pewnie nie będę mogła być na kolejnych spotkaniach, dzisiaj specjalnie na tę okoliczność wzięłam urlop, żeby móc być. Po prostu te osoby, które dzisiaj tutaj są, niech przeprowadzą tylko jedną kolejną. To już nas będzie tutaj na tej sali o wiele

więcej. Warto właśnie dzisiaj poświęcić swój czas. Nie na to, żeby być na metodach aktywizujących gdzieś tam, bo coś jest ważniejszego, tylko po prostu zastanowić się w ogóle. Najpierw zatrzymać się nad istotą tego procesu bycia nauczycielem, własnego autorytetu i na czym ja go chciałabym zbudować, bo jeśli nad tym się nie zastanowię, to potem już będąc w tym jadącym pociągu w szkole, ciężko jest wysiąść z niego i popatrzeć na to wszystko z boku. Dzisiaj jako studenci macie na to szansę, niesamowitą szansę właśnie popatrzeć na to wszystko z boku i dlatego cieszę się, że już tutaj jesteście. Bardzo serdecznie dziękuję za zaproszenie, za to, że po prostu ta konferencja jest, i mam nadzieję, że będzie owocowała przede wszystkim nie tylko refleksją, znakomitą, tutaj także prowadzących, ale również refleksją tutaj siedzących na tej sali nauczycieli, wychowawców i studentów.

Prof. Krzysztof Bochenek

Proszę państwa, generalnie projekt obejmuje 100 osób. Szczególnie się cieszę ze studentów właśnie, że są. Myślę, że pointą będą takie dwa zdania podsumowania wszystkich wystąpień – kształtujemy w sobie prawdę, dobro i piękno i dzielimy się nimi z innymi. I to będzie takie przesłanie dla nas. Dziękuję bardzo.

ETOS NAUCZYCIELA

ROZMOWY O WARTOŚCIOWEJ EDUKACJI

JAK WZMOCNIĆ AUTORYTET NAUCZYCIELA WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE?

Prelegenci:

dr hab. Krzysztof Bochenek, prof. UR
(Instytut Filozofii UR)

prof. dr hab. Roman Pelczar
(Instytut Pedagogiki UR)

mgr Nina Kitlińska
(Dyrektor Zespołu Szkół w Jasionce im. Jana Pawła II)

dr Anna Pięta-Szawara
(Dyrektor Dwujęzycznego Liceum Uniwersyteckiego w Rzeszowie)

mgr Marek Plizga
(Dyrektor III Liceum Ogólnokształcącego im. Cypriana Kamila Norwida
w Rzeszowie)

mgr Piotr Wanat
(Dyrektor I Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisława Konarskiego
w Rzeszowie)

23 KWIETNIA, GODZ. 12:30-15:00
UNIwersytet Rzeszowski, BUD. A1
(AL. REJTANA 16C), DUŻA AULA



Uniwersytet Rzeszowski
Kolegium Nauk Humanistycznych
Instytut Filozofii



Społeczna
odpowiedzialność
nauki



Podkarpacki
Kurator
Oświaty

**Transkrypcja spotkania „Jak wzmocnić autorytet
nauczyciela we współczesnym świecie?”
realizowanego w ramach projektu „Etos nauczyciela.
Rozmowy o wartościowej edukacji”,
Uniwersytet Rzeszowski, 23 kwietnia 2024**

Prof. Roman Pelczar

Pozwolę sobie ograniczyć przestrzeń mojego wystąpienia i zamknijemy to je tą grupą nauczycieli, która uczyła w szkołach powszechnych. Gdy mówimy o autorytecie, etosie nauczyciela i koncentrujemy się na okresie międzywojennym, należy pamiętać o tym, że ten autorytet nauczyciela nie był wymysłem dwudziestolecia międzywojennego, nie był wymysłem społeczeństwa tego okresu. On miał swoją genezę, miał swoją już wcześniejszą historię. Na początku zwrócę uwagę na to, co się wcześniej działo. Ten autorytet, on nie powstał, nie eksplodował w jednym momencie. Jego tworzenie było procesem, który w realiach ziem polskich zapoczątkowany został w drugiej połowie XIX w. Czyli tutaj, jeżeli państwo pamiętacie, mamy okres zaborów. I ja, zajmując się od wielu lat oświatą galicyjską, zwróciłem uwagę na to, że Galicja wniosła najwięcej do oświaty polskiej, gdy mówimy o okresie zaborów. W tym także w odniesieniu do osoby nauczyciela, jego statusu, jego roli, jego znaczenia itd. Więc tutaj pozwolę sobie na wstępie, króciutko przynajmniej, zagaić ten właściwy problem poprzez ukazanie sylwetki nauczyciela szkoły ludowej, bo w tym czasie szkoła podstawowa, ta szkoła elementarna, nazywała się szkołą ludową. Właśnie tego nauczyciela i jego roli w tych lokalnych społecznościach galicyjskich. Jeszcze króciutko też dopowiem dla tych, którzy nie pamiętają może o tym, że ten okres, którym ja się zajmuję (teraz się zajmę właśnie galicyjskim), to jest okres autonomii, czyli druga połowa XIX w., początek XX w., i w tym okresie jednym z elementów autonomii była też w dużej mierze autonomia oświatowa. I tutaj te konteksty polityczne, społeczne miały bardzo istotny wpływ na rodzenie się autorytetu nauczyciela. Muszę zwrócić uwagę na to, że gros nauczycieli pracowało w środowiskach wiejskich. Szacuje się, że właśnie w Galicji w tym okresie 80% społeczeństwa stanowili chłopci, więc siłą rzeczy tych miejscowości zasiedlonych przez ludność chłopską było bardzo dużo. Mieszczan było stosunkowo niewiele, do tego jeszcze dochodzi szlachta, więc tutaj podstawową grupą, stanem społecznym, byli chłopci mieszkający na wsiach i właśnie w tych środowiskach

wiejskich nauczyciele musieli się znaleźć. Grupa zawodowa, która dopiero krystalizowała się w tym czasie, w okresie zaborów, gdy mówimy o zaborze austriackim, tworząca się, która konstituowała się poprzez ustawy austriackie, ustawy galicyjskie, w tych swoich obowiązkach szkolnych także musiała wykazać się aktywnością na polu oświatowym, ale poza tym otrzymywała od państwa i od lokalnych samorządów rolę takiego animatora życia społecznego, życia kulturalnego. Więc to było bardzo ważne na tej pustyni, można powiedzieć, kulturalnej, intelektualnej w tym czasie, jaką była wieś. Nauczyciele ludowi mieli do odegrania bardzo ważną rolę. I żeby tak nie przedłużać, bo mógłbym bardzo długo o tym mówić, ale może tak, żeby jakoś się zdyscyplinować, to może kilka zdań jeszcze na temat właśnie tego okresu galicyjskiego, żeby tylko pokazać państwu, jakie były oczekiwania. To społeczeństwo miało ogromne oczekiwania w stosunku do nauczycieli. Ja pozwolę sobie jakiś taki fragment państwu przedstawić, zaprezentować, żeby unaocznic właśnie tę sytuację. W okresie zaboru w autonomicznej Galicji ideał nauczyciela szkoły elementarnej został dokładnie wkomponowany w proces edukacyjny, który opierał się na wychowaniu religijnym, będącym podstawą funkcjonowania społeczeństwa. W sferze moralnej nauczyciel miał być osobą wierzącą, respektującą wyznania swoich uczniów. Taka postawa uczącego powinna być widoczna zarówno w jego działalności pedagogicznej, jak i w życiu codziennym. Moralność nauczyciela miała wyrażać również jego stosunek do obowiązków służbowych, władz szkolnych, uczniów lokalnego środowiska, w którym żył i pracował. Normy moralne stanowiące treść etyki zawodowej nauczyciela obejmowały takie cechy osobowościowe i postawy, jak pracowitość, sprawiedliwość, prawdomówność, obowiązkowość, pozytywny stosunek do dzieci oraz nienaganny tryb życia. Opinia społeczna akceptowała tak rozumiany sens etyki nauczycielskiej i stawiała temu zawodowi wysokie wymagania, zwłaszcza w sferze moralnej i emocjonalnej. Natomiast tak wygórowanych żądań nie stawiano wobec sfery intelektualnej nauczyciela. Aby nauczyciele mogli realizować te oczekiwania społeczeństwa, powinni być wzorem cnót. Jako fundamentalne przymioty nauczyciela współcześnie wymieniali religijność, moralność, sprawiedliwość, miłość do dzieci, Boga i ojczyzny. Ta ostatnia cecha miała szczególnie ważne znaczenie w ówczesnej sytuacji politycznej, autonomicznej Galicji oraz w obliczu panującej tu idei wychowania narodowego i wyznaczania nauczycielowi roli stróża uczuć narodowych. Ja tutaj jeszcze wspomnę o tym, że w ówczesnej literaturze pedagogicznej, w czasopiśmie pedagogicznych, nauczyciela określano na różne sposoby. Uważano, że jest kapłanem w sensie takim po prostu pracującym w lokalnej społeczności, cechującym się określonymi cechami itd., spełniającym określone ważne społeczne funkcje. Nazywano go człowiekiem posła-

nym do ludu, więc też takie określenie wskazujące na to, jaką funkcję miał spełniać, itd. Tutaj znaleźlibyśmy jeszcze: „stróż uczuć narodowych”, kolejne określenie, które zaznaczyłem. Jak państwo widzicie, bardzo złożone i wielorakie były oczekiwania w tym zakresie. Jak to się przekładało na pracę nauczycieli? Przekładało się to właśnie w ten sposób, że nauczyciele byli animatorami, animatorami życia lokalnego. Żądano wręcz tego od nich. Władze austriackie, władze autonomiczne nakazywały angażować się w lokalne działania, czyli nauczyciel, zwłaszcza tu przebywający, pracujący na wsiach, miał organizować życie społeczne, gospodarcze, inicjować tworzenie różnych instytucji wiejskich, chociażby ochotniczych straży pożarnych, kas Stefczyka, spółdzielni, kółek rolniczych, sklepów, bibliotek wiejskich, czytelni wiejskich itd. Więc tutaj te oczekiwania były bardzo duże. Nauczyciele wchodziłi też w skład rad gminnych, czyli władz samorządowych poszczególnych miejscowości. Widzicie państwo ogromne zaangażowanie i ogromne oczekiwania społeczne w stosunku do nauczycieli, którzy, co trzeba podkreślić, stanowili bardzo nieliczną grupę inteligencji w danych środowiskach. W sytuacji, gdy np. miasteczko czy wieś posiadała parafię, byli jeszcze księża, była czasami też oczywiście szlachta, która tam miała swoje dwory. Byli pewnie jeszcze urzędnicy austriaccy czy jacyś lokalni itd. Ale to było wszystko, było wąskie grono i tutaj nauczyciele rzeczywiście stanowili ważny element tej inteligencji lokalnej. Ale już żeby nie przeciągać i przejść do tego właściwego zagadnienia, chciałbym wskazać najpierw na etykę zawodu nauczycielskiego w okresie międzywojennym. Rozwijające się w niepodległej Polsce szkolnictwo w znacznym stopniu nawiązywało do tradycji szkolnictwa ludowego w poszczególnych zaborach. W okresie dwudziestolecia międzywojennego istotną rolę w procesie nauczania odgrywały zagadnienia wychowawcze i opiekuńcze, dla realizacji których ważna była etyczna postawa nauczyciela. W latach 1918–1926 kwestie etyki zawodu nauczyciela wypracowywane były przez samych nauczycieli, bez większej ingerencji władz szkolnych. Pewne wartości czerpano też z nieobowiązującego modelu wychowania narodowego. Z kolei w latach 1926–1939 w funkcjonującym wówczas modelu wychowania państwowego zasady etyki zawodu nauczyciela były narzucane przez władze szkolne i przez nie dość ściśle egzekwowane. W ramach działań etycznych szczególnie ważny był przykład osobisty nauczycieli. Przykładowo w Księdze Protokołów Rady Pedagogicznej Szkoły Żeńskiej im. Sienkiewicza w Tarnowie (zapisano szkoła żeńska, dlatego tutaj przykład nauczycielki): „przykład nauczycielki to żywa księga moralności dla wychowanki, w której ona ustawicznie czyta i niby w zwierciadle się przegląda, a stosownie do charakteru nauczycielki dobre lub ujemne strony w siebie wchłania. Nauczycielka zatem przestrzegająca zawsze instrukcji, miłująca swe obowiązki i z zapalem wyko-

nująca pracę, kochająca dzieci, wyrozumiała, cierpliwa, religijna, szanująca bez różnicy wszystkie choćby najniższe stany, do których rodzice, uczennic należą. Potęgą własnego przykładu pociągnie uczennicę za sobą, zaprowadzi dokąd zechce, wykształci w nich te wszystkie zalety i cnoty, jakimi sama jaśniej i ożywi chęcią i zapałem gorliwego wypełniania obowiązków”. Jak państwo widzicie, również cały wachlarz oczekiwań spoczywających właśnie na nauczycielkach. Warto zwrócić uwagę, że tak samo jak i w Galicji, w okresie dwudziestolecia międzywojennego nauczyciele byli urzędnikami państwowymi. Były to osoby, które musiały złożyć przysięgę wierności państwu, więc to jak gdyby wzmacniało ich pozycję, czyniło ich właśnie osobami z pewnej grupy, takiej wyselekcjonowanej wyższej grupy społeczeństwa. I to jeszcze wzmacniane było ustawami szkolnymi i ustawami adresowanymi bezpośrednio do nauczycieli. Zatem w tym krótkim okresie dwudziestolecia międzywojennego mamy szereg ustaw, najpierw rozporządzeń, później ustaw właśnie dotyczących zawodu nauczycielskiego. Tu chciałem jeszcze zwrócić uwagę na jeden taki ciekawy moment. Mianowicie już w okresie galicyjskim, w okresie autonomii, taka pierwsza ustawa dotycząca stanu prawnego nauczycieli w tytule zawarła pojęcie właśnie „stan nauczycielski”. Stan nauczycielski, czyli nie nauczyciele, nie jakaś grupa, tylko stan, czyli ważna jakaś część społeczeństwa. To też wskazywało już w tym czasie na rosnącą funkcję nauczyciela, w tym przypadku nauczyciela szkoły ludowej, i właśnie na pewne oczekiwania i nadzieje, jakie państwo wiązało z tą grupą zawodową. Warto wspomnieć, że w okresie dwudziestolecia międzywojennego tak się złożyło historycznie, nieszczęśliwie – można powiedzieć, że praca nauczyciela natrafiała na szereg problemów. Pierwszym było odzyskanie niepodległości, więc jak gdyby stworzenie czegoś, całości z części, a było to bardzo trudne, ponieważ trzy zabory, trzy systemy, chociażby oświatowe, i w zasadzie tylko Galicja miała rozbudowaną sieć szkolną i system kształcenia, rozbudowany system kształcenia i funkcjonowania nauczycieli. Dwa pozostałe zabory – ani rosyjski, ani pruski – nie poszły w tym kierunku i dlatego w okresie dwudziestolecia międzywojennego to właśnie Galicja dała najlepszych nauczycieli, stała się, można powiedzieć, wzorem organizacji oświaty dla odradzającego się państwa polskiego. Chciałbym, żebyście państwo o tym pamiętali, bo nieraz mówimy: ta Galicja, jakaś bieda galicyjska i generalnie nam się z tym kojarzy Galicja, ale jeżeli chodzi o odbudowę państwa polskiego, otworzenie struktur państwowych, o kadry, to właśnie Galicja dała najlepszą część. Więc tutaj chcę ten element podkreślić. Ale tak się, jak już mówiłem, złożyło, że odbudowa, te pierwsze lata i tworzenie państwa, i te konflikty to fatalny okres dla państwa, dla finansów państwowych, a również pośrednio dla nauczycieli, bo trudno z pustego nalać, jeżeli nie było. To, co cechowało ówczesną spo-

łeczność nauczycielską, to ogromna bezinteresowność, zaangażowanie w pierwszym okresie, chęć podejmowania tych wysiłków. Jeżeli chodzi o zabór austriacki, to można powiedzieć, że prawie 100% nauczycieli, tych, którzy przetrwali I wojnę światową, po wojnie włączyło się w proces edukacyjny, w proces odbudowy szkolnictwa i zaangażowało się właśnie w działalność oświatową. Znacznie gorzej było pod tym względem w pozostałych zaborach, bo tam raz, że ten system szkolny praktycznie był bardzo ograniczony, to właśnie poza tym kadry były niewykształcone, były takie czynniki, które nie sprzyjały przechodzeniu w ten nowy system Polski niepodległej. Bardzo często nauczyciele zaboru austriackiego byli wysyłani nawet na Pomorze, do Wielkopolski czy do innych części odradzającego się państwa polskiego, żeby tam uczyć, bo po prostu tam nie miał kto tego robić. Dlatego właśnie takie trudności w zapewnieniu kadry i również w konsekwencji tych różnych sytuacji problemy finansowe nauczycieli. Później mamy z kolei koniec lat 20., do połowy lat 30. mamy wielki kryzys gospodarczy, więc kolejnych kilka lat jak gdyby wyjętych z takiego normalnego funkcjonowania. I to też wpływało bardzo negatywnie na sytuację nauczycieli. Zaczęły się pojawiać protesty. W tym przypadku chodziło o to, że chleb był potrzebny, ale tego chleba nie było, dlatego właśnie zaczęły się pojawiać protesty różnych grup nauczycielskich. W 1930 r. konstituuje się Związek Nauczycielstwa Polskiego, więc taka organizacja gromadząca nauczycieli i działająca w ich imieniu. Tu pozwolę sobie skoncentrować się na tym, żeby państwu unaocznic, jakie zadania posiadali ówczesni nauczyciele, z jakimi sytuacjami musieli się zmierzyć. W okresie dwudziestolecia międzywojennego ta sfera oczekiwań społecznych była ogromna, więc pozwolę sobie przynajmniej ten fragment znowu odczytać: „obowiązki nauczycieli nie ograniczały się jedynie do przekazywania wiedzy z zakresu różnych przedmiotów. Dydaktyka musiała iść w parze z wychowaniem młodego pokolenia. W szkołach powszechnych dążono przede wszystkim do przygotowania uczniów do życia zarówno w lokalnej społeczności, jak i w społeczeństwie obywatelskim. Starano się wpoić im poczucie obowiązków wobec społeczeństwa polskiego i chęć podejmowania działań na jego rzecz. W ramach realizacji celów wychowawczych przekazywano uczniom określone wzorce osobowościowe, na przykład szacunek i posłuszeństwo wobec rodziców, nauczycieli, przyszyłych przełożonych. Wyrabiano u nich zamiłowanie do porządku zarówno w szkole, jak i w domu, i w najbliższym otoczeniu. Program wychowawczy, który wynikał z przepisów ministerialnych, realizowano, wykorzystując bezpośredni wpływ na uczniów tak na terenie szkoły, jak i poza nią. W tym drugim przypadku należało utrzymywać stały kontakt z rodzicami lub opiekunami wychowanków. Niebagatelne znaczenie miał też sam proces dydaktyczny. Ponadto każdy na-

uczyciel był zobowiązany do wspomagania samowychowania swoich podopiecznych. Miał współuczestniczyć w organizowaniu życia szkolnego. Bezpośredni wpływ na uczniów nauczyciele wywierali przede wszystkim przez własną postawę wobec życia, innych ludzi oraz powierzonych im obowiązków. Wskazane było, aby okazywali życzliwość swym wychowankom. Oczekiwano również od nauczycieli, żeby mieli baczenie na zdrowie i bezpieczeństwo uczniów, a w związku z tym także na warunki, w jakich oni mieszkają, i na ich sytuację rodzinną. Nauczyciele musieli zatem wzbudzać zaufanie rodziców i posiadać umiejętność przekonania ich do aktywnego włączania się w życie szkoły. W tym celu udzielali rodzicom informacji dotyczących kierunku pracy szkoły, warunków nauczania oraz bieżących problemów danej placówki edukacyjnej. Praca wychowawcza nauczycieli nie kończyła się na współpracy z rodzicami uczniów w tym zakresie. Kontynuowali ją oni bowiem w trakcie zajęć lekcyjnych, które musiały być przez nich starannie przygotowywane. Wybór odpowiedniego toku lekcji i przekazywanych treści stosownie do wieku i poziomu intelektualnego uczniów służył kształtowaniu u nich takich cech, jak: pracowitość, rzetelność, systematyczność, aktywność, samodzielność w wykonywaniu zleconych zadań. Niezmiennie jednak nauczyciele w codziennej pracy z dziećmi musieli charakteryzować się autentycznością i pozytywnym stosunkiem do swojej pracy, a właściwie do powołania. Program wychowawczy nie był realizowany przez nauczycieli jedynie na prowadzonych przez nich lekcjach. Szanse na kształtowanie charakteru młodych ludzi dawały bowiem świetlice szkolne, samorządy szkolne i różnego rodzaju organizacje uczniowskie. Duże znaczenie miał też udział dzieci w uroczystościach organizowanych z okazji świąt patriotycznych, organizowanych głównie przez kadrę nauczycielską danej szkoły. Nauczyciele szkoły powszechnej mieli obowiązek przepracowania 30 godzin zajęć lekcyjnych w ciągu tygodnia. Później pojawiały się głosy żądające obniżenia tego pensum o parę godzin, uważając, że nauczyciele są przeciążeni dydaktyką itd. Ale w zasadzie to nie zostało zrealizowane, ograniczało się tylko do pewnych postulatów w dyskusji. W sposób całościowy obowiązki nauczycieli określiła ustawa o stosunkach służbowych nauczycieli z 1 lipca 1926 roku. Między innymi w jednym z artykułów jest taki zapis: nauczyciel obowiązany jest wiernie służyć Rzeczypospolitej i w tym duchu wychowywać młodzież, przestrzegać ściśle ustaw i rozporządzeń, pełnić obowiązki swego zawodu gorliwie, sumiennie, bezstronnie oraz dbać według najlepszej woli i wiedzy o dobro sprawy publicznej. Szczególnie w zakresie wychowania i nauczania powierzono swojej młodzieży i spełniać, co temu dobru służy, a unikać wszystkiego, co by mu mogło szkodzić. W tej ustawie znajduje się także wiele zapisów, które przyznawały nauczycielom liczne przywileje, jak chociażby, iż nauczy-

cielowi służy prawo do ochrony, przyznanej ustawami karnymi urzędnikom państwowym. Ustawa przyznawała nauczycielom także prawo do opieki lekarskiej na koszt państwa, zwrotu kosztów przesiedlenia, prawo emerytury, płatnego lub bezpłatnego urlopu dla poratowania zdrowia, dla załatwienia spraw osobistych, rodzinnych i majątkowych, dla kształcenia się, dla celów naukowych lub oświatowych. Uposażenie i wynagrodzenie dodatkowe nauczyciela mogło być zajęte administracyjnie lub sądownie jedynie do wysokości 1,5, a tylko w przypadku zasądzonych alimentów do wysokości 2,5². I tutaj o tych kategoriach nauczyciele stali i nauczyciele tymczasowi, ale to nie będą o tym wspominał. Były też oczywiście przewidziane kary dyscyplinarne. Były to kary porządkowe, upomnienie oraz pięć kar dyscyplinarnych, czyli nagana, przeniesienie do innej placówki, wstrzymanie na 3 lata uprawnień do dodatków służbowych, przymusowe przeniesienie w stan spoczynku z zachowaniem prawa do emerytury oraz złożenie z urzędu z pozbawieniem prawa nauczania w szkołach publicznych i prywatnych. Przygotowanie zawodowe, bo też warto o tym może pamiętać, że szkoła w dwudziestoleciu międzywojennym wchodziła w ten swój okres funkcjonowania z tym dobrodziejstwem inwentarza, jakbyśmy powiedzieli, czyli generalnie takim podstawowym miejscem zdobywania wiedzy przez przyszłych nauczycieli były seminaria nauczycielskie. Zwłaszcza tutaj Galicja tych seminariów nauczycielskich miała dość dużo; przeważały męskie, ale i żeńskich też było kilka. Później w okresie dwudziestolecia międzywojennego następowała jak gdyby reorganizacja tych seminariów nauczycielskich, ale stało się to dopiero w 1932 r., w okresie reformy jędrzejewiczowskiej, i wtedy zaczęto wprowadzać licea pedagogiczne oraz pedagogia, a te seminaria nauczycielskie stopniowo były wygaszane. Warto też zwrócić uwagę, że nauczyciel nie tylko zdobywał określoną wiedzę i na niej bazował, ale on cały czas był zobowiązany do doskonalenia zawodowego. Tutaj zresztą wcześniej o tym wspominałem. Ta idea doskonalenia zawodowego znowu, można powiedzieć, sięga czasów Galicji, bo właśnie w szkolnictwie galicyjskim ten system doskonalenia zawodowego, konferencji dydaktycznych, takich doskonalących, metodycznych itd., doskonale funkcjonował, był powszechnie stosowany i nauczyciele byli zobowiązani w tym uczestniczyć regularnie. Także i w tym okresie właśnie, dwudziestolecia międzywojennego, istniała potrzeba i praktyka doskonalenia zawodowego. Podstawy organizacyjne, zakres działania i cele konferencji rejonowych określał okólnik z 1926 r. Rocznie w poszczególnych rejonach należało zorganizować pięć konferencji. Rejon tworzyła grupa nauczycieli powstała z podziału powiatu, tworząca się w zależności od zainteresowań, np. grupa przedmiotowa. Konferencje rejonowe miały za zadanie podnoszenie poziomu realizacji programów nauczania, doskonalenie metod pracy i wspieranie nauczycieli w działalności

wychowawczej. Rozwijały również zainteresowania naukowe uczących. Nauczyciele chętnie korzystali z tej formy doskonalenia pracy zawodowej. Szkoleniowy charakter miały też posiedzenia rad pedagogicznych, więc na spotkaniach tych rad omawiano m.in. problemy wychowania państwowego, rozkładu zajęć, materiałów nauczania, korelacji treści programowych, wykorzystania pomocy naukowej, czytania przez nauczycieli prac pedagogicznych, wypełniania dokumentacji przebiegu nauczania, analizy nowych programów nauczania. Wydaje mi się, że chyba od tamtych czasów współcześnie niewiele się zmieniło, jeżeli chodzi o organizowanie rad pedagogicznych. Więc to były najważniejsze elementy. Warto też zwrócić uwagę na społeczność nauczycielską. Kim byli nauczyciele? Moglibyśmy tak powiedzieć, że były to osoby, które pochodziły ze środowiska wiejskiego, część ze środowiska miejskiego. Pewną grupę stanowiły także osoby wywodzące się z rodzin inteligenckich. Gdy mówimy o szkolnictwie powszechnym, to warto zwrócić uwagę też na taki jeden ciekawy aspekt, otóż na taki, iż bardzo dużą grupę wśród nauczycieli, nawet przeważającą, stanowiły nauczycielki, czyli kobiety. Dlatego właśnie, że ówczesna struktura społeczna, struktura zawodowa jak gdyby zachęcała czy zmuszała nauczycielki-kobiety do podejmowania jakichś działań zawodowych, podejmowania jakichś prac zawodowych i właśnie uznawano, że szkoła jest takim miejscem dobrym dla kobiet. I tutaj mamy bardzo dużą grupę tych nauczycielek w szkolnictwie. Duża część nauczycieli pochodziła z miejscowości, w których później uczyła, więc po zdobyciu wykształcenia, po edukowaniu się w seminariach nauczycielskich, później wracała do swojej rodzinnej miejscowości i tam podejmowała pracę. Warto też zwrócić uwagę na ogromną rolę nauczycieli szkół powszechnych w lokalnych społecznościach. To jest konsekwencja tego, o czym wspominałem na wstępie, mówiąc o oświacie galicyjskiej autonomicznej. Tam też wtedy właśnie angażowano nauczycieli do różnych inicjatyw lokalnych. Okres dwudziestolecia jest dalszym ciągiem tego procesu zaangażowania społecznego nauczycieli i zaangażowania politycznego, bo trzeba wspomnieć o tym, że nauczyciele nie tylko działali na niwie społecznej, ale również włączali się w ruch polityczny. Bardzo popularny był ruch ludowy, ale np. także ruch socjalistyczny, więc zaangażowali się na niwie politycznej, działając, powiedzmy, na zasadach agitatorów w lokalnych społecznościach. Ówczesni politycy bardzo mocno akcentowali rolę nauczycieli i bardzo doceniano działalność nauczycieli w tych lokalnych społecznościach. Jednym z wyrazicieli takiej pozytywnej opinii o roli nauczycieli i działalności nauczycieli był Józef Piłsudski, bo tutaj mam taką jego wypowiedź w trakcie V zjazdu delegatów Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych z 1923 r. To już na koniec pozwolę sobie odczytać jego wypowiedź adresowaną do nauczycieli: „stanęliście do pracy odrodzenia w odrodzonej ojczyźnie, aby odro-

dzić dusze, które się w niewoli splugawiły i znikczemniały. Odrodzić dusze ludzkie, zmienić człowieka, zrobić go lepszym, wyższym, potężniejszym, silniejszym. Oto wasze zadanie. Obok pracy wojskowej, która byt nasz utrwaliła krwią wylaną, jesteście tymi, którzy w odrodzeniu Polski człowieka macie największe prawo do zasługi. Życie wasze płynie w tej samej ciężkiej pracy, w jakiej płynęło życie żołnierskie. Życzyc wam jedynie mogę, abyście w tej pracy mieli powodzenie i odczuwali płynące z niej szczęście, aby te dzieci, co przez wasze nauczycielskie ręce przechodzą, o was serdecznie wspominały”. I tym akcentem, tymi samymi życzeniami dziękuję bardzo za uwagę.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję bardzo, panie profesorze. Wydaje mi się, że jak chodzi o wymagania, obowiązki, to jest chyba tylko różnica języka. Archaicznego pewnie bardziej takiego... z tamtej epoki, natomiast te same obowiązki, tylko pewnie dzisiaj są inne wyzwania, inni są ludzie po prostu, inni nauczyciele, inni rodzice i przede wszystkim inni uczniowie. I teraz mam nadzieję, że panowie dyrektorzy nam powiedzą, jak oni to widzą. Serdecznie zapraszam panią dyrektor Ninę Kitlińską.

Nina Kitlińska

Witam serdecznie i bardzo dziękuję za zaproszenie na to spotkanie, że mogę tutaj swój głos wyrazić, jeśli chodzi o rolę autorytetu nauczyciela we współczesnym świecie i jak go wzmacniać. Widzę na sali studentów – myślę, że państwo są tym tematem najbardziej zainteresowani, ponieważ mówimy o przyszłości edukacyjnej w naszych szkołach. Ja ze swojego doświadczenia jako wieloletni pedagog, dyrektor szkoły, a to już 15 lat, przechodziłam różne reformy (bo i był moment, kiedy były to gimnazja). W tej chwili w moim zespole mieści się przedszkole, szkoła podstawowa, ale też mam spojrzenie na najmłodsze dzieci, bo jestem dyrektorem żłobka. Przygotowując się dzisiaj do tej refleksji na temat autorytetu i wzmacniania jego roli, analizowałam, co jest tak naprawdę najważniejsze. Przesłuchując się dzisiaj wykładowi pana profesora Romana Pelczara, taką mam refleksję, że tu się za wiele nie zmieniło, jeśli chodzi o to, jaki ma być ten nauczyciel, jakie ma mieć cechy osobowościowe, co jest najważniejsze dla jego autorytetu i co warunkuje kształtowanie jego autorytetu. Była tu poruszana kwestia wychowania do etyki, wartości moralnych, jakie dana osoba, która ma zostać nauczycielem i chce zostać nauczycielem, powinna posiadać, bo to też jest jedna z kluczowych prawidłowości, że ja chcę być tym nauczycielem. Oprócz tego, że mam te cechy osobowościowe, które tutaj pan profesor wymieniał, nic się nie zmieniło. To zawsze jest to

samo, czyli: empatia, wrażliwość, cierpliwość, chęć dążenia do samodoskonalenia. I tutaj piękne słowa pana profesora z okresu dwudziestolecia międzywojennego sobie nawet zapisałam, kim ten nauczyciel miał być – animator życia społecznego i kulturalnego, to nadal tak jest. To nie jest sama dydaktyka, to jest wychowanie i to jest opieka. Następną refleksja, którą tu dzisiaj podjęłam, dotyczy tego, że wciąż jest ważne wychowanie, bez wychowania nie będzie wykształcenia. Cóż z tego, że nauczyciel jest merytorycznie przygotowany, wykształcony, jeżeli nie potrafi on tej wiedzy przekazać w odpowiedni sposób uczniom, żeby oni mogli tę wiedzę osiąść i jeszcze ją rozwijać, zaciekawić się. To są takie ważne elementy w tej chwili dydaktyczne, żeby umieć, potrafić tę wiedzę sprzedać. Więc te elementy związane z tym, co się składa na autorytet nauczyciela, to to, jak zostaliśmy wychowani, jak sami przeszliśmy ten proces wychowania, w jakim środowisku się kształtowaliśmy, to, że mamy marzenia zostać nauczycielem, nasze predyspozycje zawodowe, ale też kształcenie. I tu jest bardzo ważna sprawa kształcenia. Teraz mamy inne czasy i na pewno nie jest to już nieliczna grupa (czy w obszarze miasta, czy w obszarze wiejskim), że jest to mało liczna grupa intelektualna nauczycieli, tylko jest nas więcej. Ale ważne jest to, jaka jest to grupa i jak jest wykształcona. Ja bym tutaj zwróciła się właśnie do tego pionu edukacji, żeby mieć to na uwadze w budowaniu tego autorytetu nauczyciela już w okresie kształcenia. Nie sama teoria, ale praktyka. Na pewno są praktyki na uczelniach pedagogicznych, bo sama przyjmuję studentów u siebie i wiem, jak są one bardzo ważne. Ważne jest angażowanie się studentów przed podjęciem pracy nauczyciela w życie społeczne. Również wychowanie, tj. obecność na koloniach, obozach czy działanie w jakichś organizacjach społecznych. Właśnie wtedy jesteśmy w stanie osiąść te kompetencje wychowawcze, a one są nieodzowne w pełnieniu roli nauczyciela, bo dobry nauczyciel to taki nauczyciel, który potrafi i przekazać wiedzę, i wychować, i zaimponować uczniowi swoją wiedzą, doświadczeniem, inteligencją, wrażliwością, zrozumieniem. A jak już się znajdziemy w szkole, po studiach przechodzimy do pełnienia tej swojej roli, mamy klasę, mamy uczniów i musimy ze swoimi cechami osobowościowymi, ze swoimi predyspozycjami i ze swoją wiedzą przekazać tę wiedzę uczniom w środowisku, w którym się znajdziemy. Czyli ważna jest placówka edukacyjna, szkoła, w której będziemy mogli ten autorytet swój wzmacniać i rozwijać, to środowisko, w którym będziemy funkcjonować. Tutaj mam na uwadze dyrektorów szkół, którzy pomagają rozwijać swój autorytet, bo ten autorytet musi się rozwijać, więc w pewien sposób go pozyskujemy ze swoimi kompetencjami, ale zaczynamy od tego, że my po prostu sami w sobie mamy tę chęć bycia nauczycielem, mamy tę kompetencję. I myślę sobie, jeszcze tu wsłuchując się w poprzednie wystąpienie, że te wspomniane wartości moralne, etyczne są nadal aktualne i bardzo ważne. To, jakie

my wartości reprezentujemy, jakie mamy zasady, jak te zasady chcemy przekazać uczniom. Powinniśmy mieć te zasady jasne, czytelne i konsekwentne, ponieważ uczniowie potrafią wyczuć odstępstwa od tych zasad w złym kierunku. Dlatego kręgosłup moralny nauczyciela i etyka nauczyciela są bardzo ważne. Nie można uzależniać tego od swojego humoru albo od tego, że jestem zły na rodzica albo pokłóciłem się w domu, albo coś innego. Nie mogą uczniowie odczuwać naszych różnych humorów. Dlatego współczesny świat wymaga tej postawy nauczyciela właśnie takiej szacunku, godności, ale i wymagań. Z tym się spotykałam jako pedagog wielokrotnie, rozwiązując problemy uczniów, i do dzisiaj się spotykam mimo tego, że pełnię rolę dyrektora, ale problemów jest coraz więcej w szkole. Jeżeli godność ucznia jest zachowana, to i takiej samej godności i szacunku możemy się spodziewać w drugą stronę. Podkreśliłabym też bardzo ważną rolę rodziców we współczesnej edukacji. Bardzo trudna jest teraz rola nauczyciela. I bardzo ważna umiejętność porozumiewania się – dobrego, nawiązywania właściwych relacji nie tylko z uczniami, ale i z rodzicami. To jest bardzo trudna sprawa w obecnym czasie, ponieważ pewnie gdybyśmy się mogli przenieść w tamten okres dwudziestolecia międzywojennego, byłoby nam łatwiej, bo inny był prestiż nauczyciela. A teraz wyzwaniem jest dla współczesnego pedagoga umiejętność rozmawiania z rodzicami, na tyle ważna, żeby rozwiązywać problemy, ponieważ narzędzia są dla rodziców inne. Teraz rodzic pomija nauczyciela, pomija wychowawcę, jest internet, wyczyta sobie akta prawne i umie posługiwać się również pisaniem skarg, wie, gdzie ma iść, ale pomija w tym wszystkim wychowawcę; to nie jest dobre. Ja uczę swoich rodziców tam, gdzie pracuję, i od zawsze to mówiłam, że najważniejsze jest zachować właściwy kierunek w wychowaniu, czyli nie pomijanie tego wychowawcy, a rozwiązywanie problemów z wychowawcą, z nauczycielem. Docieranie do tego nauczyciela – on nie może być pomijany, bo w ten sposób podważa się autorytet tego nauczyciela. Oczywiście jeśli zadzwonię od razu do kuratorium, kuratorium przyśle wizytatora jednego, drugiego, ale co z tym autorytetem nauczyciela? Bardzo ważna jest ta kolejność: nauczyciel, jeżeli dotyczy to nauczyciela przedmiotu; wychowawca, jeżeli dotyczy to problemu wychowawczego. Jeżeli zawiodą wszystkie działania, problem zostanie nierozwiązany, można się zwrócić... przecież jeszcze do pedagoga, psychologa, a potem dopiero do dyrektora, jeżeli są jakieś, że tak powiem, powtarzające się trudne sytuacje. Oczywiście kuratorium zawsze pomoże w takich sytuacjach, ale nie na zasadzie skarg, nie na zasadzie zastraszania tego nauczyciela. I tu jest bardzo ważna dla mnie kwestia jako wieloletniego pedagoga, że dziś ten autorytet nauczyciela trzeba wzmacniać, że jest ta gradacja, kierunek. Nie można mówić dziecku w domu, że ta nauczycielka zrobiła kartkówkę, ja jej pokażę, zaraz do dyrektora, do kuratorium, a jeszcze Policja może na dodatek.

Tak to w tym współczesnym świecie jest, ale myślę sobie, że jako nauczyciele, pedagodzy, dyrektorzy, profesorowie z uczelni, w tym momencie uklon w stronę pana profesora jednego, drugiego i obecnych tutaj, że na to trzeba zwracać uwagę ze spokojem oczywiście, bo nauczyciel musi reprezentować ten spokój, ale i przekonanie dotyczące swojej wiedzy i swojego doświadczenia, swojej racji w tym względzie, bo to jest najważniejsze. Nie możemy patrzeć na to w inny sposób, bo od wychowania się zaczyna. Już będę kończyć, bo tutaj myślę, że za bardzo rozwinęłam swoją myśl, ale praktyczną, z własnego podwórka, ale tak mi się już przez te wszystkie lata nasuwa refleksja, że to są najważniejsze elementy składające się na nasz autorytet i to wymaga wzmocnienia. Nie wiem, czy państwo to znacie, ale ja ostatnio się spotkałam z tym w mediach cyfrowych. Kiedyś pewien profesor na tablicy napisał cyfrę 1 i spojrzawszy na studentów, wyjaśnił: to jest wasze człowieczeństwo, najważniejsza wartość w życiu. Następnie do cyfry 1 dopisał 0 i powiedział: a to są wasze osiągnięcia, które w połączeniu z człowieczeństwem zwiększyły swoją wartość 10 razy. Jeszcze jedno zero to doświadczenie, co daje już 100. I tak dodawał kolejno sukces, miłość, odpowiedzialność. „Każde dodane zero uszlachetnia człowieka” – powiedział profesor. Nagle zmazał cyfrę 1, która stała na początku. Na tablicy zostały nic nieznaczące zera. Profesor powiedział: jeśli nie będziecie zachowywać się jak ludzie, cokolwiek byście nie zrobili, i tak pozostaniecie zerem. I tak bym to spuentowała. Dziękuję bardzo.

Dr Anna Pięta-Szawara

Dzień dobry państwu. Bardzo dziękuję za zaproszenie na to dzisiejsze spotkanie. Dziękuję również za wykład, który rozpoczął nasze zebranie dzisiaj, poprzedził nasze wystąpienia. Ja myślę, że on będzie doskonałą bazą do tego, żebyśmy się przyjrzeni, przede wszystkim pokazali tę zmianę, z jaką dzisiaj nauczyciele się muszą zmierzyć. Bo stoimy przed takimi wyzwaniami, w których percepcja, ale i rola autorytetu nauczyciela jest zdecydowanie inna niż jednak, uważam, w dwudziestoleciu międzywojennym, choć wymagania są równie wysokie, ale jednak okoliczności są zupełnie inne. Funkcjonujemy w erze cyfrowej. Co to zmienia? Przede wszystkim fakt, że mamy właściwie nieograniczony dostęp do wiedzy. Wiedza nie jest wymaga już jak kiedyś w swoim zgłębianiu pójścia do biblioteki, czytania książek, dostępu do tych książek. Wiedza jest dzisiaj w kieszeni każdego z nas. Jest na wyciągnięcie ręki – sięgamy do telefonu i właściwie mamy wszystko w mediach społecznościowych. Ta wymiana jest bardzo płytka, ale mamy również możliwości cyfrowe czytania poważnych artykułów, poważnych publikacji. I proszę państwa, w kontekście właśnie tych zmian autorytet nauczyciela, uważam, zyskuje zupełnie nowe

wymiary, które są kluczowe do tego, żeby skutecznie kształcić i skutecznie wychowywać młodych ludzi. I to, żebyśmy my jako nauczyciele, państwo jako studenci zrozumieli te zmiany i potrafiliby się do nich zaadaptować, jest niezbędne po to, żeby skutecznie edukować i wychowywać. Te dwie role są standardem. Wychowujemy i edukujemy, edukujemy i wychowujemy. Trudno jest rozważyć, które z tych zadań jest ważniejsze. Więc tradycyjnie ten nauczyciel służył czy był postrzegany jako główne źródło wiedzy, jako autorytet moralny, który przekazuje pewne umiejętności, kompetencje kolejnym pokoleniom. A dzisiaj my już wychodzimy z tej roli, tzn. z bycia wyłącznym źródłem informacji, z powodów, o których wspomniałam. My mamy za zadanie prowadzić uczniów przez świat danych, bardzo skomplikowanych danych, ale w tym sensie, żeby im niekoniecznie dostarczać wiadomości, które oni mają na wyciągnięcie ręki, jak powiedziałam, ale żeby uczyć ich krytycznie oceniać i efektywnie wykorzystywać te informacje. To jest nasza, uważam, rola. Zatem pierwszy wniosek możemy wysnuć taki, że ten autorytet w nowej rzeczywistości nauczyciela nie jest oparty tylko i wyłącznie na posiadanej wiedzy, choć ona jest niezbędna i oczywiście najdrobniejsze uchybienia w tej kwestii są skrupulatnie przez uczniów zauważane i nie służy to też budowaniu wizerunku. Ale my przede wszystkim musimy mieć kompetencje interpersonalne. My musimy mieć kompetencje cyfrowe, o czym mówiła już pani dyrektor. I my musimy przede wszystkim, proszę państwa, mieć zdolność do inspirowania i do motywowania uczniów. Czyli nie tylko przewodnik, który pokazuje wiedzę, a już w ogóle nie ma mowy o tym, żeby być nauczycielem zza katedry, który podawczo tę wiedzę uczniom przekazuje, ale my musimy ich, i to jest nasza główna rola, wspierać w rozwoju osobistym i uczyć się odnajdywać w tym dynamicznie zmieniającym się świecie. Proszę państwa, tutaj są wszystkie te kompetencje, które my określamy jako kompetencje miękkie. I my tego mamy uczyć uczniów. A to we wszystkich strategiach, jak sobie otworzymy narodowe, międzynarodowe, europejskie, inne, możemy właśnie o tym przeczytać. Kompetencje miękkie, uczenie uczniów pracy w zespole, a nie tego, żeby oni chociażby grali wyłącznie na siebie, bo dzisiaj świat tak nie funkcjonuje, bo dzisiaj nie będziemy pracować zero-jedynkowo, ja i tylko ja, bo musimy się odnaleźć w różnych rolach, w różnych zespołach. Więc to jest ta pierwsza kwestia. Druga kwestia to jest na pewno to, że my musimy jako nauczyciele sprostać również presji przygotowania uczniów do egzaminów, które w sposób także zero-jedynkowy, taki jak egzamin ósmoklasisty, egzaminy maturalne, mierzą efektywność, skuteczność nauczania. I czy my tego chcemy, czy nie, czy nam się podobają rankingi, czy nie, dyskusja na ten temat trwa. Musimy uczniów w ten sposób przygotowywać. Czyli tutaj mówimy o tym, że nauczyciel staje się oceniany przez pryzmat wyników swoich

uczniów. A nie zawsze nauczyciel pracuje wyłącznie z uczniem zdolnym, a nawet jak pracuje z uczniem zdolnym, to musi mieć superekstrakompetencje, jeszcze większe niż w przypadku pracy z uczniem standardowym, bo to wymaga zupełnie innego podejścia. I ja śmiem twierdzić, że nasz system edukacji studentów tej kompetencji nie uczy. I obserwując nauczycieli, szukając przez 8 ostatnich lat swojego zespołu nauczycielskiego, z tym się mierzyłam. Nauczyciele sobie świetnie radzą w rzemiośle, ale z byciem artystą i w pracy z uczniami zdolnymi, z wyjątkowymi uczniami już jest dużo gorzej. Dlatego np. mamy stosunkowo ograniczoną liczbę finalistów, laureatów różnego rodzaju olimpiad itd., co też nie jest tylko oczywiście efektem pracy nauczycieli, bo trzeba znaleźć tych uczniów indywidualistów, ale później ich za sobą pociągnąć. I tu dochodzi zestaw znowu kompetencji osobistych nauczyciela, który musi mieć w sobie coś. Coś, co szumnie możemy nazwać charyzmą, choć to pojęcie charyzmy Weber określał i używał go do osób publicznych, do sfery władzy itd., ale ja uważam, że też możemy spokojnie przekopiuować to na nauczyciela. Jeżeli nauczyciel nie ma takiego daru, to charyzmy nie da się nauczyć, więc nie zyska sobie słuchaczy, nie zyska sobie uczniów, nie pociągnie ich za sobą po prostu. Widzicie państwo, że wyzwań jest bardzo wiele. Ja tylko niektóre takie wątki podejmuję. Panowie dyrektorzy jeszcze, którzy po mnie będą występować, z pewnością uzupełnią. Ale chciałabym pokazać państwu to, że my stajemy oczywiście przed bardzo trudną pracą, każdy z nauczycieli. Wymagań jest bardzo dużo. Mowa była tutaj o tych oczekiwaniach ze strony rodziców, społeczeństwa, tym, jaki nauczyciel ma być, jakie ma mieć cechy, czy ma być pracowity, czy ma być mistrzem itd. Ale proszę państwa, popatrzmy też w drugą stronę – że skoro my tak wiele wymagamy od tych nauczycieli, to żeby oni mogli odnaleźć się w tych oczekiwaniach i je realizować, to oni powinni cieszyć się tym autorytetem z drugiej strony, to znaczy ze strony przede wszystkim społeczeństwa. I tu wchodzi bardziej już coś, co byśmy określili mianem etosu, czyli też to, jak nauczyciel jest postrzegany. Po pierwsze, uważam, że istotne jest bardzo to, jak nauczyciel jest wynagradzany, jakie są warunki jego pracy, jak jest traktowany właśnie z perspektywy swoich warunków, czy pracuje w przepelnionych klasach, czy ma niewystarczające zasoby edukacyjne, czy ma niskie wynagrodzenie. To wszystko oczywiście utrudnia skuteczny proces edukacyjny, a z drugiej strony frustruje nauczyciela. Nauczyciel nie jest funkcjonariuszem publicznym, ale z Kodeksu karnego przysługuje mu, jak wiemy, taka ochrona jak funkcjonariuszom publicznym. I tak jak jest w każdym z tych zawodów funkcjonariuszy publicznych, tam oczekiwania są również ogromne, a z drugiej strony ze strony społeczeństwa z tym szacunkiem bywa różnie. Więc to jest problem, na który na pewno trzeba zwrócić uwagę. I jeżeli nauczyciel pracuje w trudnych warunkach, w stresujących warunkach,

to na pewno może mieć problem z utrzymaniem relacji. Mogę tutaj na swoim osobistym przykładzie o tym opowiedzieć, ponieważ akurat w mojej szkole założeniem jest praca w małych grupach. To znaczy nie mamy zespołów klasowych po trzydzieści kilka czy czterdzieści nawet osób. Nigdy nie mieliśmy. Pracujemy nawet w grupach 12-osobowych. I to jest właśnie ten moment, w którym nauczyciel może mieć komfort swojej pracy. I może budować relacje, może mieć czas na współpracę z uczniem, na współdziałanie. Jeżeli te warunki są takie, jakie są, że sala liczy 42 osoby, a my oczekujemy od nauczyciela kształtowania kompetencji miękkich, czyli nauczania przez działanie, to od razu stawiamy pytanie, jak to zrobić. I ta frustracja przekłada się siłą rzeczy później na jakość pracy, a to z kolei na ocenę ze strony społeczeństwa i pętla się niestety zamyka. Cóż jeszcze trzeba z pewnością dodać? Proszę państwa, jestem politologiem, pracuję w Instytucie Nauk o Polityce na co dzień, więc nie mogłabym pominąć wątku władzy, rządów, polityki oświatowej. Nie umiem znowu wycenić znaczenia i wpływu tych wszystkich czynników, o których mówiłam, o których mówiła moja poprzedniczka, o których będą mówili państwo dyrektorzy po mnie, w stosunku do znaczenia polityki właśnie oświatowej, czyli tych działań, które są prowadzone przez rząd, które mają bezpośredni wpływ na codzienną pracę nauczycieli i na autorytet nauczyciela w społeczeństwie. Jeżeli my widzimy, a wszyscy doświadczyliśmy tego, jak zostali nauczyciele potraktowani podczas strajków. Jeżeli my słyszymy w mediach publicznych określenia przez ostatnich 8 lat takie, a nie inne w stosunku do nauczycieli. Jeżeli my widzimy, jak są traktowani nauczyciele negocjujący z rządem, i nic się nie dzieje, że my nie przyjdziemy do szkoły. Na nikim to nie robi wrażenia. Jeżeli taka będzie polityka rządu, no to proszę państwa... Z budowaniem autorytetu nauczyciela będzie nam niezwykle trudno, bo społeczeństwo bardzo łatwo podchwytuje tego typu sformułowania i tego typu krytyczną ocenę, więc my będziemy budować coraz wyższe wymagania, że nauczyciel musi być doskonale wykształcony, musi mieć kompetencje miękkie, cyfrowe, musi po prostu umieć wszystko na pstryk i być przed swoimi uczniami, ale z drugiej strony my mu pokażemy miejsce w szeregu społecznym. My go potraktujemy odpowiednio, tak? My będziemy wprowadzać raz za razem zmiany, nie wiem, w programach nauczania, w standardach egzaminacyjnych, w systemach oceniania, w finansowaniu, we wszystkich obszarach oświaty i będziemy oczekiwać tego, że nauczyciel ma się dostosować w sposób błyskawiczny. No to również, proszę państwa, pytam jak? Czy to będzie szansa na jego rozwój? Czy to będzie umacnianie jego autorytetu? Z pewnością nie. I jeszcze wątek, który też już pani dyrektor wywołała przede mną. Ostatni, przedostatni może. Rodzice, proszę państwa. Rodzice i to, w jaki sposób traktują w ogóle oświatę, oddając nauczycielom właściwie wszystko. To znaczy

zrzucając nie tylko kwestię nauczania dziecka, przygotowania go do egzaminów, ale najchętniej również wychowania i jeszcze pouczenia nauczycieli, jak mają to robić. I ja, proszę państwa, doszłam do takiego etapu, że uwierzcie mi, mam na to dowody. 1 września na rozpoczęcie ostatniego roku szkolnego [2023/2024 – przyp. red.], zwracając się w tym słowie wstępnym do rodziców, zapytałam ich wprost, czy jeżeli idą do lekarza, to mówią mu, jaką ma postawić diagnozę, czy jeżeli idą do prawnika, to mówią mu, jak ma prowadzić postępowanie, czy jeżeli idą do jakiegokolwiek specjalisty, to mówią mu, co zrobił dobrze, a co zrobił źle. Nie, tak się dzieje tylko w przypadku, mam wrażenie, nauczycieli, gdzie to rodzice są najlepszymi specjalistami. Oni wiedzą, jak edukować, oni wiedzą, jak oceniać, oni wiedzą, jak pracować z dzieckiem, i wiedzą, że na pewno nauczyciel zrobił to źle. Jest to nasza wada narodowa, uważam, że na wszystkim znamy się najlepiej, ale na edukacji i sporcie, zwłaszcza na piłce nożnej, to już jesteśmy w ogóle ekspertami, proszę państwa. Oczywiście w tej kwestii panuje pełna zgoda – wszyscy mamy podobne zdanie i zajmujemy wspólne stanowisko. I teraz uważam, proszę państwa, że ten nauczyciel osamotniony sam sobie nie da rady. Po prostu on się podda tym rodzicom, bo ileż można słuchać krzyków, pretensji, pouczenia, skarg itd. Ile kontroli można przechodzić, ile razy tłumaczyć, że nie jesteśmy wielbłędami. Cierpliwość się w którymś momencie wyczerpuje, ale tu upatruję roli właśnie dyrektora. I niestety, ale doświadczenia też mam różne. I powiem, jakie jest moje stanowisko. Moje stanowisko jest takie, że dyrektor bezwzględnie powinien stać po stronie nauczyciela. Po to są nasze pokoiki i inne miejsca, w których my sobie *face to face* możemy z tym nauczycielem porozmawiać. Mamy narzędzi mnóstwo, mamy możliwości zweryfikowania, jak było naprawdę, ale proszę państwa, przy rodzicach to dyrektor jest absolutną ostoją tego nauczyciela. Jakie mamy doświadczenia? Różne. Ja osobiście w ciągu ostatniego miesiąca mam dwa złożone zawiadomienia do prokuratury. Przeze mnie osobiście. Bo uważam, że jeżeli nie postawimy jasnej zapory dla rodziców, że my się na to nie zgadzamy, że ja nie zgadzam się na publiczne obrażenie moich nauczycieli, że ja nie zgadzam się na pomówienia moich nauczycieli, to oni tego nie zrobią. Nie zrobi tego nauczyciel, bo stwierdzi, że nie będzie oskarżenia prywatnego wnosił, bo nie będzie chodził, tłumaczył się itd., a jeszcze trafi na policjanta, który będzie go przesłuchiwał i powie mu, że no wie pan, pan przesadza w ogóle, a dlaczego pan tu jest, a kto pana obraził, a jak to się stało i w ogóle, w ogóle. Zatem rola dyrektora szkoły to jest rola podwójnie trudna w kształtowaniu tego właśnie etosu, nie tylko jako perfekcyjnych nauczycieli, bo my mamy być wzorowymi dla naszych nauczycieli, ale my mamy też stać po ich stronie właśnie po to, żeby kreować, kształtować i bronić tego, co nazywamy autorytetem nauczyciela. Bardzo dziękuję.

Marek Plizga

Dzień dobry państwu. Jestem dyrektorem III Liceum w Rzeszowie. U mnie jest takie motto: uczyć, wychowywać, opiekować się. I tym moi nauczyciele, oczywiście również dyrektor, bo dyrektor jest nauczycielem po prostu, nauczycielem się jest, dyrektorem się bywa, się kierują. Tutaj koleżanki wcześniej powiedziały o etosie nauczyciela. Ja bym zaczął od czegoś innego i chciałbym się skupić bardziej na pragmatycznych rzeczach. A mianowicie dlaczego do zawodu nauczyciela w Polsce brakuje kilku tysięcy osób? Dlaczego? To jest ważne pytanie i można było tutaj sobie je zadać. A przede wszystkim powinno sobie zadać to pytanie Ministerstwo Edukacji. Dlaczego? Dlaczego nabór do zawodu nauczycielskiego, nie mówię oczywiście o nas, jest naborem w części negatywnym? Bywa, że ludzie, którzy są, ludzie w zawodzie – powiem jako dyrektor – nie powinni uczyć młodzieży. Dlaczego tak jest? Nauczyciel musi mieć nie tylko bezpieczeństwo prawne. Zawsze myślałem, że nadzór pedagogiczny należy do dyrektora szkoły, a tutaj nie należy do dyrektora szkoły, tylko do rodziców. Oni wiedzą, jak uczyć, jak oceniać, dlaczego pani tak robi itd. Właśnie takie spotkania odbywamy z rodzicami. Ale ważna jest też kwestia bezpieczeństwa finansowego. Wiemy, że nauczyciele zarabiają tyle, ile zarabiają, i potem kiedy ludzie odpoczywają, nauczyciele niejednokrotnie dorabiają, powiedzmy, na wakacjach czy w jakikolwiek inny sposób. Ja myślę, że Ministerstwo Edukacji powinno się zająć przede wszystkim tym. Teraz otrzymaliśmy jako nauczyciele podwyżkę, co daje jakiś parytet bezpieczeństwa, ale np. moim marzeniem jest to, żeby nauczyciele mieli poczucie bezpieczeństwa finansowego. Tak jak tutaj padło, pan profesor powiedział o Związku Nauczycielstwa Polskiego, zbieraliśmy podpisy pod tym, żeby uzależnić pensję nauczyciela od średniej krajowej. Wtedy czy wygra X partia, czy Y, czy ktokolwiek inny, my mamy bezpieczeństwo finansowe. Następna sprawa to kwestia awansu zawodowego. Nie może być tak, że zmieniamy zasady w trakcie gry. Zasady muszą zostać opisane i muszą być czytelne, bo nikt do takiego zawodu nie przyjdzie. Nie przyjdą ludzie wartościowi, którzy będą chcieli po prostu być przewodnikami dla młodzieży, bo my jako nauczyciele jesteśmy już teraz przewodnikami. Kiedyś, jak tutaj pan profesor mówił, przed wojną, kiedy powiedzmy w Galicji było około 63% analfabetów, to trzeba było uczyć ich czytać. Dzisiaj tego nie musimy robić, bo wszyscy umieją czytać. W każdym razie my jesteśmy przewodnikami. Kwestia awansu zawodowego, kwestia emerytur... Teraz się mówi o tym wszystkim. Kwestia najniższej emerytury – w jaki sposób będziemy po prostu wynagradzani na emeryturze. Kwestia emerytury pomostowej itd., itd. Następna sprawa to jest kwestia kształcenia. Nauczyciele w Polsce są najlepiej według wszystkich badań wykształconą grupą społeczną. Jakbym tak zapytał swoje koleżanki, to ja myślę, że tutaj taka średnia to

z pięć studiów podyplomowych każdy z nas po prostu posiada. Dlaczego? Dlatego, że chcemy oddziaływać na młodzież. Jeżeli ktoś potrzebuje, powiedzmy, oddziaływać na młodzież, brakuje mu czegoś, to szuka wiedzy – czy to będzie psychologia, pedagogika. Ja już nie mówię o kierunkach typowo merytorycznych, ale takich, żeby w jakiś sposób można było oddziaływać na młodzież. Proszę państwa, ja się nigdy nie spodziewałem, że jako dyrektor szkoły będę rozwiązywał problemy rodzinne, które kiedyś rozwiązywała rodzina, a nie szkoła. Jest taka psychologia rodziców po prostu, że problem wychowawczy ma rozwiązać szkoła. My nie jesteśmy w stanie, my nie mamy kompetencji, żeby robić, a trudno jest to rodzicom wyjaśnić. Tak że kwestia dokszałcania, kwestia zarobków, czyli ten taki typowy pragmatyzm, da taką możliwość, że jak studenci skończą studia, będą chcieli podjąć tę pracę – wartościową pracę, która będzie jakąś misją, o której my tutaj mówimy, będzie nacechowana wartościami, ale będzie również godnie opłacana. I wtedy takie będą Rzeczypospolite, jakie młodzieży chowanie, jak powiedział kanclerz wielki korony. To da możliwość patrzenia optymistycznie w przyszłość. Nauczyciel teraz nie musi się już porywać na to, że będzie więcej wiedział od swoich uczniów. My mówimy akurat teraz o szkole średniej. Mamy być przewodnikami, my mamy im po prostu pokazywać rzeczywistość, oddzielać dobro od zła i pokazywać prawdę. Natomiast tak jak zostało tutaj powiedziane, wszystkie informacje mają w komórkach. Cokolwiek chcą wiedzieć, tam znajdują, tylko jednej rzeczy nie wiedzą. Wchodząc w internet, nie wiedzą, czy to jest prawda, co tam jest napisane. To jest kwestia tego, w jaki sposób oddzielać ziarno od plew. I my powinniśmy im to pokazać. Uważam za porażkę transformacji naszej szkoły to, że nie nauczyliśmy młodzieży właśnie odróżniania tego ziarna od plew. Żeby wiedzieli, w jaki sposób podchodzić i czerpać z różnych źródeł i żeby można było pewne rzeczy porównać. Proszę państwa, mamy przez pewien czas – to jest dla mnie szokując – tzw. alternatywne fakty. To jest po prostu dla mnie szok. Jeżeli mamy alternatywne fakty, bo fakt jest jeden, to prawda jest kwestią poglądów. Ja mogę z kimś rozmawiać, że 2 dodać 2 to jest 5. Ja uważam, że 4, ale wszystko jest w porządku. Ale jeżeli 2 dodać 2 to jest krokodyl, to my nie mamy o czym rozmawiać. Tak że tak jak mówiłem, pragmatyzm, dobrze wykształcona, przygotowana kadra, która spokojnie patrzy w przyszłość, bo nie musi dodatkowo dorabiać, udzielając korepetycji, i może poświęcić się rzeczywiście przekazywaniu wiedzy czy towarzyszeniu młodym osobom. No i jeszcze jedno, tutaj do ogródka znowu Ministerstwa – rozluźnienie systemu klasowo-lekcyjnego. Ja tu zazdroszczę koleżance, no bo to jest jednak liceum akademickie, to oni mogą po prostu tyle mieć dzieci, ile chcą w klasach. U nas sytuacja wygląda zupełnie inaczej. Szkoła jest prowadzona przez gminę miasto Rzeszów i sytuacja jest jaka jest. Można to będzie wyko-

rzystać w tym roku i powinno się wykorzystać, żeby rzeczywiście zmniejszyć liczbę młodzieży w klasach, ale też nie ograniczać pewnych rzeczy. Tak jak tutaj zostało powiedziane, niewiele się zmieniło. Pan profesor mówił o okresie międzywojennym. Dlaczego tutaj tak się stało? Wszyscy wiemy o autonomii galicyjskiej. Wszyscy wiemy, że stolicą Galicji był Lwów. Wszyscy wiemy, że tam był Sejm. Rolą własną było tworzenie zrębów edukacji. Dlatego tutaj te szkoły dobrze funkcjonowały i potem ci nauczyciele również byli zapraszani do innych zaborów, kiedy po prostu powstała już II Rzeczpospolita i mieliśmy własne niepodległe państwo. Do jego budowy wykorzystani zostali ci, którzy tutaj wcześniej pracowali. Nauczyciel ma misję, jest etos nauczyciela, mamy własne prawo. Tu bardzo mi się podobało, że jesteśmy pewnym stanem, który wyróżnia się spośród innych. Mamy Kartę Nauczyciela, to jest nasze prawo, które po prostu funkcjonuje. Jeżeli nauczyciel będzie odpowiednio wynagradzany, przyjdą bardzo wartościowi ludzie do tego zawodu, to wówczas ja będę bardzo spokojny o swoich następców i edukację w Rzeczypospolitej. Dziękuję.

Piotr Wanat

Witam państwa bardzo serdecznie. Dziękuję za zaproszenie w mury uczelni, którą kiedyś miałem przyjemność skończyć. Troszkę inaczej się nazywała. Cieszę się, że na sali są dyrektorzy szkół, nauczyciele, studenci. Jestem chyba ostatnim mówcą, w takim razie pozostaje mi spuentować i dotknąć tych wielu tematów. Rozpoczynając od wykładu pana profesora, który pokazał nam rys historyczny od czasów galicyjskich, dwudziestolecia międzywojennego, kiedy nawiązał do stanu nauczycielskiego. Proszę państwa, dzisiaj raczej mówimy o grupie zawodowej nauczycieli. I to, co buduje status każdej grupy, w tym nauczycieli, czyli tę pozycję, to prestiż, władza i pieniądze. Więc takie są wyznaczniki statusu społecznego. Proszę państwa, dziś hasłem wywoławczym jest autorytet. Autorytet, już tu koleżanka dyrektorka do tego nawiązała, to potocznie można powiedzieć charyzma, to taki dar boży, atrybut, jakaś wyjątkowa jakość inna od innych osób. Proszę państwa, to oczywiście zawiera się w bardzo wielu cechach, ale ja w pierwszej kolejności chcę zwrócić uwagę na fakt, że według mnie edukacja, oświata powinna być przedmiotem powszechnej zgody narodowej i powinna być wyłączona z bieżącej polityki i takiej totalnej bitwy politycznej. Rozumiem tutaj, że powinna być określona ciągłość. Ciągłość, a w mojej ocenie każda kolejna ekipa, która dochodzi do władzy, poczytuje sobie za zaszczyt (a pracuję w oświacie już ponad 30 lat i prawie dziesiąty rok jestem dyrektorem), co by tu jeszcze w oświacie zmienić, zepsuć, schrzanić. I tutaj tego, czego najbardziej oczekują nauczyciele, dyrektorzy, to spokój, ciągłość, dać nam chwilę spokoju. Rola państwa, rozwiązania systemo-

we są tu nie do przecenienia. Przede wszystkim państwo powinno podkreślać tę wartość edukacji. Tak było w okresie galicyjskim, w dwudziestoleciu międzywojennym. Tutaj mogę przywołać postać Tadeusza Łopuszańskiego, naszego nauczyciela fizyki i matematyki, który budował zręby oświaty w II Rzeczypospolitej. Był wiceministrem, ministrem, pisał te wszystkie dokumenty, tworzył kuratoria. Proszę Państwa, inwestowanie w oświatę. Ileż razy słyszymy z ust naszych rządzących, że oświata to koszt. Do oświaty dokładamy tyle i tyle pieniędzy. To nie koszt, to przecież inwestycja. Dlatego państwo w mojej ocenie powinno wspierać autorytet nauczyciela. Nie zawsze tak się dzieje. Ten zawód musi być atrakcyjny finansowo. Te bądź co bądź wywalczone podwyżki, które słyszymy teraz, mają być dodatkowo obciążone podniesieniem pensum, na co oczywiście tu zgody nie ma, pozwalają nam jedynie trochę godniej żyć. Ale czy to podnosi autorytet? No niestety nie. Autorytet stanu nauczycielskiego, tej grupy zawodowej, to jest wypadkowa i suma autorytetów poszczególnych nauczycieli. A przecież to nie jest tak, że jak przychodzi młody nauczyciel do szkoły, to on posiada autorytet. Nie, nie można go zadekretować, ten autorytet nie jest *a priori*. Trzeba go sobie po prostu zbudować. A jak go zbudować? Przez ciężką, żmudną pracę. Ja jeszcze do tego za moment nawiążę. Proszę państwa, rolą państwa jest także dbanie o nowoczesny system kształcenia nauczycieli. To ogromne zadanie. Od 18 lat przyjmuję studentów historii, wiedzy o społeczeństwie z racji uprawianej profesji. To nie może być tak, że studenci z uczelni pedagogicznej dowiadują się o nowinkach metodycznych czy technicznych od nauczycieli szkoły ponadpodstawowej. A raczej, proszę państwa, ten system kształcenia powinien być systemem nowoczesnym. To my, nauczyciele, od środowiska akademickiego powinniśmy się uczyć. Opinia o zawodzie nauczyciela kształtowana w przestrzeni publicznej jest przerażająca. Jestem zanurzony również w świecie cyfrowym. Szczególnie media społecznościowe w okresie przedwakacyjnym, okres ferii to taka totalna nagonka na nauczycieli. Ileż oni mają wolnego, ileż mają wakacji. To jest bardzo irytujące. Nawet rozmawiałem o tym w tym tygodniu z sąsiadem, że już niedługo wakacje. Człowieku, każdy ma prawo do urlopu. Ty masz urlop? To jest po prostu urlop, tyle tylko że przymusowy, w przymusowym okresie, w najdroższym okresie urlopowym, za co nauczyciel powinien być może dostać rekompensatę. Poza dyrektorami szkół, tak jak my możemy w dowolnej części roku szkolnego wziąć sobie urlop, nauczyciel poza tymi dwoma dniami z powodu wyższej konieczności nie może. Żeby pójść z dzieckiem do lekarza, musi kombinować. Kto to wie, kto to rozumie? A tak, proszę państwa, urzędnik ma stertę akt, nie ma go dwa tygodnie i wraca do tej sterty. A tutaj ten czas w szkole już biegnie, już nie możemy wrócić dwa razy do tej samej rzeki. Proszę państwa, powtarzanie stereotypów o 18-godzinnym pensum. Kto

z tych sąsiadów z opinii publicznej wie, ile pracy nauczyciel zabiera do domu. Przecież nie można tego do znudzenia powtarzać. To są być może sprawy małe, ale one naprawdę środowisko bołą. Więc ta specyfika pracy nauczyciela oczywiście jest wszystkim znana. Tu koleżanka się odnosiła już tak pięknie do tego faktu. Każdy chodził do szkoły, teraz chodzi wnuk, chodzi dziecko, więc każdy na oświacie z założenia, z definicji się zna. Zna się lepiej niż ten nauczyciel, który jest wykształcony, który jest specjalistą, który posiada ogromne doświadczenie. Proszę państwa, boli także brak solidarności zawodowej. Cóż, dwa związki zawodowe, największe Solidarność, ZNP, które niejednokrotnie ze sobą rywalizują, zamiast współpracować. Rozbicie środowiska nauczycielskiego – temat został przywołany w okresie strajku, kiedy próbowano wykorzystywać i szkalować nauczycieli. Przy tej okazji mówi się o tym etosie, o powołaniu, gdzie to jest jakby rola nauczyciela, a przecież każdy za swoją pracę chce otrzymywać godne wynagrodzenie i godnie żyć. Jeszcze skostniały system prawny. Kolega odnosił się do Karty Nauczyciela. Z jednej strony zabezpiecza to jakoś, daje to bezpieczeństwo socjalne, gwarancję zatrudnienia, ale z drugiej strony krępuje niesamowicie dyrektora szkoły. Cóż, do zawodu nie zawsze trafiają te osoby, które powinny tam trafić. I z zawodu też proszę państwa dyrektor szkoły, władze oświatowe powinny mieć możliwość rugowania osób, które się po prostu nie nadają. To się zdarza. Oczywiście mamy komisję dyscyplinarną przy wojewodzie podkarpackim, ale to już są sprawy, że tak powiem, kolokwialnie bardzo grube, żeby ktoś z tego zawodu został usunięty. Zwracam uwagę na fakt budowania autorytetu nauczyciela – to bardzo osobista sprawa. Ja mam tu wyliczone chyba dwadzieścia parę cech, które ten nauczyciel powinien posiadać. Ale przede wszystkim powinien traktować uczniów na serio, podmiotowo, stawiać także wyraźne granice, interesować się uczniem, wspierać go, być wyrozumiałym. Proszę państwa, o kulturze osobistej, o angażowaniu się już tu nie będę wspominał. Oczywiście powinien dostrzegać słabe i mocne strony, ale przede wszystkim być ekspertem w swojej dziedzinie. To prawda, dziś już szkoła nie jest jedynym źródłem wiedzy. Już dawno przestała nim być. Dziś tym źródłem wiedzy jest, proszę państwa, internet, sztuczna inteligencja niejednokrotnie. W związku z tym musimy się pogodzić, że nauczyciel nie jest alfą i omegą, że ma prawo do błędów, ma prawo do potknięć i nie trzeba nigdy, proszę państwa, w to brnąć. Dziś, żyjąc w kulturze błędów, każdemu powinniśmy przyznawać prawo do błędów jako pouczającego doświadczenia, z którego trzeba wyciągać wnioski. My, uczniowie i rodzice. Budowanie współpracy i relacji to też bardzo ważne. Otwartość na nowe pomysły. Może nie będę już wyliczał, nawiążę tylko do maksymy starożytnych. Nauczyciel powinien *primum non nocere* – po pierwsze, nie szkodzić, i niejednokrotnie to już wystar-

czy. Współpraca z rodzicami to chyba jedna z trudniejszych dziedzin, jeden z trudniejszych aspektów naszej pracy poza ocenianiem, bo tego nauczyciele też nie lubią. Zresztą wielu ludzi nie lubi i oceniać, i być ocenianym. Proszę państwa, trzeba być dziś otwartym na sugestie rodziców, ale przede wszystkim tych rodziców musimy traktować jako partnerów. Nigdy jako wrogów. Mamy mnóstwo szkoleń organizowanych przez różne placówki. Jak rozmawiać z trudnym rodzicem? Proszę państwa, jeżeli z założenia i z definicji uznamy, że ten rodzic jest trudny, to będzie się kiepsko rozmawiać. Musimy przede wszystkim budować wspólnotę szkolną opartą na wzajemnej komunikacji, wzajemnie się wspierając. Myślę, że to jest klucz do sukcesu. Oczywiście mamy szkolnych specjalistów czy specjalistki raczej w większości, które w tym aspekcie nam bardzo, bardzo pomagają. Nie jest to łatwe, ale ja osobiście odradzałbym z konfrontacją rodzicami. Raczej tak długo rozmawiamy w myśl zasady, którą ja stosuję w życiu: sprawy nie załatwiłem, ale wychodzę zadowolony z gabinetu. Proszę państwa, nie każdą sprawę da się załatwić. Podsumowując, budowanie autorytetu to proces bardzo długi, bardzo wymagający, tu trzeba naprawdę wytrwałości. Powiem tak, musimy być przede wszystkim autentyczni, szczerzy, słuchać młodzieży. Z mojej perspektywy mówię: młodzież. Rzeczywiście dzisiejszy świat jest taki nieco dziki. Na naszych oczach, proszę państwa, zmieniło się wszystko. Zmienił się nie tylko ustrój polityczny, ekonomiczny, zmieniły się stosunki społeczne, relacje międzyludzkie. One się przeniosły ze świata rzeczywistego w świat cyfrowy. Niejednokrotnie nasze pokolenie nie jest już w stanie za tym nadążyć. Powinniśmy jednak robić wszystko, żeby być tam, gdzie jest nasza młodzież. Młodzież pomimo niejednokrotnie pogubienia się w tym świecie pełnego relatywizmu, bo taki on jest, oczekuje od nas granic przede wszystkim, ale także poszukuje i dobra, i piękna. Czasami przyjmując określone maski albo jakieś różne reakcje, w ostatecznym rozrachunku młodzi ludzie jeżeli nie tu i teraz, to po kilku latach, po kilkunastu latach cenią to wszystko, co spotkało ich w szkole, w tym dla nich najtrudniejszym okresie, okresie dorastania. Naszą rolę, proszę państwa, pedagogów, niezależnie od tego, na którym etapie edukacji jesteśmy, jest mądre towarzyszenie tym młodym ludziom we wzrastaniu do dorosłości, bo przecież oni w tym okresie, kiedy są nastolatkami, budują swoją własną tożsamość w separacji od swoich rodziców. Dziękuję bardzo.

Prof. Krzysztof Bochenek

Kiedy miesiąc temu pomyślałem o debacie dyrektorów, to nawet się nie spodziewałem, że będzie tak owocna. I powiem szczerze, że nie musimy się bać o dyrektorów. Jak chodzi o swobodę wypowiedzi i wiele fajnych, trafnych uwag,

dyrektorów mamy dobrych. Niestety gorzej pewnie będzie z autorytetem, ogólnie rzecz biorąc. Ja bardzo dziękuję dyrektorom za te interesujące wypowiedzi. Trochę się bałem, że każdy kolejny będzie miał trudniej, ale nie umawiając się, każdy mówił coś innego. Natomiast na końcu wysłuchamy mojej doktorantki, jednej z pierwszych.

Dr Magdalena Bobro

Dzień dobry, witam państwa. Bardzo dziękuję również za zaproszenie, tak jak i moi poprzednicy. Myślę, że i w moim wystąpieniu będzie to taka kompilacja, dotycząca tego, jak wzmacniać autorytet nauczyciela we współczesnym świecie. Chciałabym też podziękować, tak jak moi poprzednicy oczywiście, za możliwość wypowiedzenia kilku uwag odnośnie do autorytetu, etosu i pracy nauczyciela. Wiemy doskonale, że troska o wychowanie młodego pokolenia towarzyszy nam od zarania dziejów. Już w XI w. Piotr Eremita mówił, że nasza młodzież nie myśli dzisiaj o niczym, zajmuje się tylko sobą. Nie ma uszanowania dla rodziców i dla starszych. Młodzi nie mają w sobie żadnej pokory, wypowiadają się tak, jakby wszystko wiedzieli. Wszystko to, co my, starsi, uważamy za ważne, oni nazywają głupim. Nasze dziewczęta są próżne, nieroztropne, lubieżne, nie zwracają uwagi na to, co mówią, jak się ubierają, a także jak żyją. Patrząc głębiej w przeszłość, 2400 lat temu wielki grecki filozof Sokrates mówił w podobnym tonie, że nasza młodzież jest przywiązana do luksusów, młodzi ludzie zostali źle wychowani, szydzą sobie z autorytetów, nie powstają na widok starszych. I żeby było jeszcze ciekawiej, 4 tysiące lat temu, w epoce babilońskiej, w podobnym tonie pisano, że młodzież ma zepsute serca, jest zła i leniwa i nie będzie w stanie obronić swojej kultury. Jak widzimy, problem wychowania, problem autorytetu jest zawsze zadaniem trudnym. Również przed nami postawione zostało zadanie, bardzo ta poprzeczka została postawiona bardzo wysoko. Niestety, ale na owoce wychowania trzeba czasem poczekać bardzo długie lata. Ci, którzy zajmują się wychowaniem, kształtowaniem młodego pokolenia, wiedzą o tym doskonale, że jest termin bardzo odroczonej. Pojęciem, które jest nierozdzielnie związane z procesem wychowania, jest autorytet, natomiast ja uważam, że jest to też część składowa takiego większego słowa „etos”, będącego słowem przewodnim, tutaj słowem kluczem projektu, w którym uczestniczymy. Jeśli spoglądniemy przez szkiełko kulturowo-historyczne, to dostrzeżemy, że moi poprzednicy prelegenci już o tym też wspomnieli, o stanie nauczycielskim, stanie kapłańskim, również o prawnikach i innych ważnych osobach. W przeszłości po prostu, wchodząc do tego zawodu, otrzymywało się autorytet już jakby z automatu. Było się po prostu kimś. Słyszac, że ktoś

jest nauczycielem czy prawnikiem, wiadomo już było, z jaką osobą ma się do czynienia. To jest niestety, proszę państwa, rzeczywistość dnia wczorajszego. Dzisiaj jest inaczej. Wygląda już zupełnie inaczej. Jak tutaj państwo dyrektorzy też zauważyli, trzeba ten autorytet budować od zera, od podstaw. To już nie habit, nie toga, żadne inne akcesorium określa wartości człowieka, a jego ciężka praca i to, jak realizuje właśnie to swoje powołanie w dniu codziennym, czyli w zetknięciu z osobami, które zostają oddane pod jego opiekę, czyli z uczniami, a także ze społeczeństwem. Jednym słowem, jak wypełnia etos swojej pracy. I tu ważna kwestia, właśnie sprawa tego etosu, czym etos w ogóle jest, jak my go w ogóle rozumiemy. Jeżeli popatrzymy na ten problem z perspektywy ogólnej, to na pewno dostrzeżemy w literaturze takie spójne przesłanie, że etosem jest zespół pewnych wartości, który spaja grupę ludzi, jest takim spoiwem. W starożytnej Grecji podobnie rozumiano to słowo jako pewne postępowanie moralne i hierarchię wartości, jaką kieruje się dana osoba, wzorzec pewnego postępowania. Obecnie mamy też do czynienia z antyetosem, czyli z takim dyshonorem. Kiedy pojawia się takie pojęcie? Wtedy, gdy zbyt zabiegamy o szacunek, kiedy troszczymy się o tanie zaszczyty po to, żeby tutaj miłość własną po prostu ugłaskać, mamy do czynienia z taką sztucznością, z takim czymś, co jest zupełnie nieprawdziwe i staje się antyetosem, po prostu takim mitycznym tworem. W dzisiejszych czasach takimi mitami, z którymi spotykamy się codziennie, jest apoteoza pracy, kult sportu, kult rzeczy, który zagraża depersonalizacją człowieka, erotyzacją kultury, magią reklamy, dążeniem do luksusu, który charakteryzuje nadmierny konsumpcjonizm. Niestety to prowadzi do wypaczenia pojęcia „etos”, powoduje jego uśmiercenie, a jednocześnie uśmiercenie człowieka w sferze aksjologicznej, ponieważ bez etosu życie ludzkie ulega rozkładowi. Jeżeli spojrzymy na etos przez pryzmat zawodowy, to tu się nam jawi oczywiście temat przewodni, czyli etos zawodowy nauczyciela. Wiem, że był to zawsze zawód zaufania publicznego. Czy tak jest dzisiaj, to już jest kwestia sporna. Zapis art. 6 Karty Nauczyciela mówi nam o pewnych obowiązkach, które wyznaczają etos zawodowy nauczyciela. Tu znajdują się wszystkie cechy, które państwo wcześniej wymienili, czyli szacunek dla ucznia, opieka nad nim, edukowanie go, umiłowanie ojczyzny. Samodoskonalenie i przekazywanie całego systemu wartości, czyli pokoju, przyjaźni, prawdy, dobra, piękna. W aspekcie ogólnym każdy człowiek, a już w szczególności nauczyciel, powinien dążyć do tego, by się rozwijać, by prezentować sobą jak najwyższy poziom tej kultury osobistej, poszerzać horyzonty myślowe, natomiast w przestrzeni intelektualnej dbać, rozwijać takie cnoty, jak logiczność, ścisłość myślenia, krytycyzm, kształtowanie własnego sumienia, pogłębianie wiedzy o moralności, oczywiście przede wszystkim nie tylko mówienie o tym, ale pokazywanie tego wła-

snym życiem, że tymi wartościami się żyje. To czyni człowieka szlachetnym i wiarygodnym oraz predysponuje nauczycielom do pełnienia pewnych ważnych funkcji społecznych. Czym etos jest dla współczesnych? Tutaj chciałybym się oprzeć na badaniach, które były przeprowadzane zarówno w XX w., jak i współcześnie i dotyczyły tego, jak etos jest rozumiany przez samych nauczycieli, uczniów i rodziców. W latach 70. XX w. w warszawskich szkołach została przebadana grupa nauczycieli, którym zadano pytanie o to, czy istnieje w ogóle skryształizowany i żywy etos nauczycielski. I niespodzianka – niestety nauczyciele odpowiedzieli na to pytanie negatywnie, uważając, że czegoś takiego po prostu już nie ma. Było to bardzo smutne, dlatego że grupa, która chce kształtować młode umysły, jeżeli nie posiada takich kwestii bazowych, jasno rozumianych i po prostu takich trwałych i stałych, to będzie mieć wielki problem i przełoży się to na kryzys. Niestety my jesteśmy świadkami tego kryzysu. W 2014 r. przebadano grupę nauczycieli i rodziców dzieci ze szkół podstawowych i przedszkoli. Zadano im to samo pytanie o etos. W tym przypadku, jeżeli chodzi o rozumienie słowa, miało miejsce bardzo pozytywne zaskoczenie, bo prawie 100% badanych znało, wiedziało, co to pojęcie oznacza. Natomiast połowa z tych ankietowanych odpowiedziała, że po prostu są pewne wartości, które już w obrębie tego etosu są nieaktualne. Tymi wartościami, które rodzice i nauczyciele po prostu usunęli z pojęcia „etos”, są właśnie te kwestie kluczowe – kwestie moralne. Etos został przez nich zawężony jedynie do dziedziny życia zawodowego, bo stwierdzono, że wiedza fachowa i umiejętności metodyczne są tym, co po prostu świadczy o tym, że ktoś jest dobrym nauczycielem, i jedynie na tym można budować swój autorytet. Podobnie było 2 lata później, w 2016 r., kiedy uczniom już ze szkół średnich, czyli z liceów i z gimnazjów, zadano także to pytanie. Wówczas już tylko 10% odpowiedziało, że wie, czym jest etos. Znakomita większość, czyli 65%, nie wiedziała w ogóle, co to jest etos, a 25% osób zastanawiało się, czy kiedykolwiek w swoim życiu spotkało się z takim pojęciem. Tutaj oczywiście również podnoszono kwestię przypisywania szkole przede wszystkim funkcji pragmatycznych, czyli uczymy się w szkole wyłącznie wiadomości, które będą nam potrzebne w życiu. Wszystko, co jest poza, co jest ponad, nie ma sensu, by poświęcać na to czas. Taka jest niestety smutna rzeczywistość. I jeszcze jedno badanie, które ja sama przeprowadziłam w ubiegłym tygodniu w szkole, w której pracuję, na grupie 50 uczniów. To jest młodzież w wieku 16–19 lat. Zadałam im pytanie o autorytet właśnie. Zgodnie odpowiedzieli, że jest to pewien system wartości, pewien katalog wartości, które się ogniskują w osobie np. nauczyciela, jakiegoś idola. Te cechy po prostu są takim katalizatorem, pociągają ku tej osobie i jesteśmy w stanie po prostu działać, próbować postępować jak ta właśnie osoba przez nas wybrana, ten nasz autorytet,

ten nasz idol. Kolejne pytanie dotyczyło tego, czy nauczyciele są dla uczniów autorytetem, i tu niestety, ale bardzo rozczarowująca odpowiedź – ponad 90% uczniów odpowiedziało, że nauczyciele nie są dla nich w ogóle autorytetem. Zapytałam też uczniów, dlaczego tak uważają. Odpowiedź była zaskakująca – uczniowie stwierdzili, że co prawda nauczyciele wykonują swoją pracę dobrze, czyli egzekwują od uczniów wiedzę, ale to jest czynnik opresyjny, który źle się im kojarzy – z zabieraniem pewnej wolności, wolnego czasu, który oni mogliby poświęcić budowaniu relacji ze swoimi rówieśnikami. Trzeba się starać, ktoś od nich czegoś wymaga i to nie jest trendy. Skąd takie pomysły, koncepcje? Dlaczego w ogóle nauka, zdobywanie wiedzy dla samej wiedzy, dla bycia mądrym człowiekiem już straciło w dzisiejszych czasach na aktualności? Zajmowałam się w swojej pracy badawczej kulturą współczesną, tutaj w perspektywie zarówno postmodernizmu, jak i personalizmu chrześcijańskiego. Dla mnie ta odpowiedź była oczywista, że przyczyną takiego podchodzenia do sprawy jest właśnie kultura, w której żyjemy, w której jesteśmy zawieszeni. Jeżeli chodzi o taką cezurę czasową, to lata 70. XX w. są momentem, kiedy zakończyła się epoka modernizmu i nowoczesności, zastąpiły ją postmodernizm, czyli to, w czym obecnie funkcjonujemy. Czym się ten postmodernizm charakteryzuje, bo wiemy już na pewno, że przeniknął wszystkie sfery ludzkiego życia i ludzkiej aktywności, odciskając tam właśnie swoje piętno tych wartości, z którymi przyszedł, a w zasadzie antywartości? Ponieważ w literaturze spotyka się takie przesłanie, że wszystko, co dla poprzedniej epoki było świętością, czyli prawda rozumiana jednoznacznie, jedność zasad, wszystko oczywiste i mające ten sam mianownik, w postmodernizmie niestety, ale już rozchodzi się bardzo szeroko. Jest hołubiony pluralizm, czyli każdy ma swoją prawdę i każda prawda jest ważna, brak więc wspólnego mianownika. Wchodzi różnorodność, która nas różnicuje, dzieli. Wchodzi chaos, ambiwalencja, relatywizm przede wszystkim. Są to takie zagrożenia, które niestety czyhają na także młodych, bo te treści pojawiają się w internecie, a oni tym internetem żyją, to jest w zasadzie takie przyklejenie telefonu do ręki i ciężko z tym walczyć. My to sami obserwujemy, też jesteśmy w tym zanurzeni i doskonale sobie zdajemy z tego sprawę, że świat się zmienił i takie są teraz te realia. Jakie są natomiast i co z tego wynika, to już jest kwestia naszej mądrości, jak my do tego podejmiemy. Postmodernizm również odcisnął się w kwestii wychowania i doprowadził do powstania nurtu, którego wcześniej nie było, tzw. antypedagogiki. I ja tutaj bardzo byłam krytyczna, jeśli chodzi o postmodernizm w mojej rozprawie. Na pewno jego pojawienie się jest takim momentem w historii, który powoduje wzmożoną dyskusję na temat wartości, na temat tego, co jest ważne, gdzie ten kryzys zaistniał, dlaczego, jakie były przyczyny takiego stanu rzeczy. Bezsprzecznie obserwujemy kry-

zys w obszarze wartości, kultury, człowieka. Postmodernizm po prostu tutaj koresponduje bardzo ściśle z liberalną edukacją, dla której wolność jest tą taką najważniejszą wartością – wolność absolutna, wolność od wszystkiego, zwłaszcza wolność od jakichkolwiek zakazów, nakazów, od stawiania w prawdzie przed sobą, przed światem i stawianie sobie wysokich wymagań. Każdy robi więc to, co chce, i wyłączamy wszystkie bezpieczniki. Każdy system, który temu przeszkadza, jest złym systemem, należy go unicestwić. Nurt ten pojawił się na przełomie lat 60. i 70. XX w. najpierw w Stanach Zjednoczonych, później Niemczech, Szwajcarii i Francji, a w latach 80. we Włoszech, Belgii, Holandii i Polsce. Przyszedł do nas, obserwujemy go w naszych szkołach i trzeba stawiać mu czoła. Na czym polega antypedagogika, czyli innymi słowy – antymetoda? aby uczenia, a nawet już nie uczenia, tylko nawet swoje dzieci wspierać, zamiast wychowywać? Proszę państwa, to bardzo niebezpieczny trend wyłączania wychowania w ogóle w rodzinie. I z tym niestety spotykamy się, bo rodzice przychodzą do szkół i mówią, że nie radzą sobie ze swoimi dziećmi. To jest pokłosie właśnie tej bezstresowego wychowania, takiego po prostu uznania, że dziecko wie najlepiej i należy mu na wszystko pozwolić, bo ono jest wtedy szczęśliwe. Nie można mu stawiać żadnych wymagań, żadnych poprzeczek, nie należy od niego totalnie nic wymagać, bo po prostu to go stresuje, a my tego przecież nie chcemy. I pierwszym takim zderzeniem tutaj z życiem realnym, z życiem prawdziwym, a nie tylko tym wirtualnym, jest np. pokolenie płatków śniegu, czyli *snowflakes*, o czym państwo na pewno słyszeli. To są młode osoby, które po prostu bardzo szybko się poddają. W ogóle nie walczą – idą do pracy, nie spędzają w niej nawet czasami jednego dnia i po prostu rezygnują z niej, bo uważają, że ktoś na nich się krzywo popatrzył, coś im powiedział, zwrócił im uwagę i po prostu nagle potrzebne są psychoterapie. To już troszeczkę przybrało niebezpieczny kierunek. Także antypedagogika i wychowanie bezstresowe niestety do niczego nie prowadzą, wyjaławiają i szkodzą. Na pewno należy z tym walczyć, ale kto może tego podjąć? Jeszcze ostatnie pytanie, które zadałam moim uczniom: Jak nauczyciel może w dzisiejszych czasach budować autorytet? I powiem państwu, że odpowiedzi były spójne. Uczniowie oczywiście nie byli przygotowani do tego badania. Odpowiadali spontanicznie. Ich wypowiedzi mam na kartkach, więc sobie je będę jeszcze analizować i czytać, ale odpowiedzieli szczerze, na pewno z głębi serca. Pokrywa się to z pewną postawą. Znalazłam nazwę tej postawy nauczyciela, który aspiruje do tego, żeby być autorytetem. I to pojęcie niestety nie jest moje, to jest ukute przez księdza Jana Zimnego w publikacji *Współczesny model autorytetu nauczyciela* wydawnictwa KUL – inspirander, czyli połączenie influencera i osoby, która inspiruje. Kim jest inspirander? To osoba, która skupia w sobie trzy funkcje: inspirującą, moty-

wacyjną i aktywizującą. Aby zapalać innych, trzeba też samemu płonąć. To wiemy doskonale, to są nie tylko slogany, puste hasła, ale to są po prostu słowa, które niosą treść. Tutaj państwo też wspomnieli, nie można z pustego nalać. To jest oczywista oczywistość, truizm, który wiemy, że funkcjonuje. Nauczyciel inspirujący, nauczyciel, który chce zapalać uczniów, musi mieć, czym się podzielić, więc na pewno ten kręgosłup moralny, pewien system wartości, który jest zakorzeniony w aksjologii takiej, która stoi za człowiekiem, nie takiej, która go redukuje jedynie do pewnego wymiaru czy np. wymiaru jedynie fizycznego, zdobywanej wiedzy bądź zajmowanego stanowiska, ale ujmuje człowieka całościowo. I taką receptą, takim remedium jest na pewno wychowanie w duchu personalizmu chrześcijańskiego. Ja to też właśnie tutaj w swojej pracy podkreślałam i to była ta moja recepta na przewycięzanie kryzysu. Kim jeszcze jest inspirander? Przynagła do doskonałości, czyli nie tylko wymaga od uczniów, ale też wymaga od siebie. Jest motorem osiągnięcia jak najlepszych rezultatów, jak najwyższych wyników, ale nie chodzi oczywiście o wyniki tylko egzaminów, bo tutaj wiemy, że nie jest to miarą człowieczeństwa. Na pewno powinien być animatorem integralnego rozwoju, świadkiem wartości, motywować wychowanka do samokształcenia, pokazywać mu swoim życiem, że też jest to dla niego jakaś wartość. Powinien być człowiekiem dialogu, nie wolno mu ignorować swoich uczniów. Trzeba, by przyglądał się wartościom, jakie konkretni uczniowie właśnie prezentują. Powinien to konfrontować w dyskusji, nie tylko stać z boku i przyglądać się, ale być takim czynnym uczestnikiem. Przez to będzie na pewno budował autorytet, bo będzie wchodził w te relacje, umacniał je, cechował się taką wielką cierpliwością, co też jest cnotą w dzisiejszych czasach, gdy oczekuje się czegoś, co będzie natychmiast. Tutaj będzie się przeciwstawiał takiej filozofii *melting* bądź *instant*, że coś mamy mieć natychmiast. W tym miejscu przychodzi mi do głowy taki filozoficzny termin – macdonaldyzacja społeczeństwa. Bardzo ciekawy termin, który mówi nam o tym, że nasza kultura została sprowadzona po prostu do kultury konsumpcji, czegoś, co powinno się zadziać natychmiast. Natychmiast powinny zadziać się relacje, natychmiast powinniśmy uzyskać szacunek, natychmiast powinniśmy być wspiani, lubiani i wszelkie przymioty, niemalże bóstwa, powinny nam być dane z góry. Niestety tak nie jest. Inspirander powinien po prostu umieć czekać na zasiane ziarno. Stawiać wymagania, szanować niepowtarzalność, oryginalność swoich wychowanków, być innowacyjny, dostosowywać metody pracy do możliwości różnych uczniów, bo wiemy również z wystąpień moich poprzedników, że uczniów mamy różnych i nie da się wszystkich po prostu traktować jednakowo, bo jeden ma większe możliwości, większe szanse, większy talent, inny tego nie ma i trzeba od niego też

pewne rzeczy wyciągnąć, pomóc mu po prostu rozkwitnąć. To jest zadanie inspirandera. Powinien być on wzorem osobowym, szanować tradycję, nawiązywać do niej i o niej uczyć, bo jeżeli będziemy odcinać własne korzenie, to zostaniemy z niczym. To powinniśmy wiedzieć już chyba wszyscy. Wychowanie młodych ludzi to pomaganie im w otwarciu się na wartości. Nie tylko pokazywanie, nie tylko mówienie, ale też zabieranie ich do różnych miejsc, pokazywanie im tych wartości, które są ważne, tego, co buduje, bo to bardzo podupada niestety, ale wolontariat też. Zauważam to w naszej szkole. Uczniowie zawsze pytają: „Proszę Pani, a co ja z tego będę mieć?”. Więc to też nie może być tak, że my za cokolwiek otrzymujemy zawsze jakąś nagrodę, że nie potrafimy zrobić czegoś bezinteresownie. I my pokazujemy jako nauczyciele, jacy jesteśmy, że stanowimy grupę nauczycieli, którzy żyją pasją, że nauczanie jest po prostu naszym powołaniem, jesteśmy wszechstronnie, wielokierunkowo wykształceni, jesteśmy erudytami, potrafimy zainspirować. Jest jednak i część takich osób, które męczą się z sobą i męczą się z innymi, i tutaj jest właśnie ta trudność, jak takie osoby przekierować, żeby gdzieś bardziej były produktywne. Jest to bardzo trudne zadanie. Z takimi właśnie nauczycielami i uczniami spotykamy się w życiu codziennym. Ostatnią rzeczą, która powinna inspirandera charakteryzować, to przede wszystkim, operowanie w obszarze złotego środka, czyli pomiędzy pozwalaniem a ograniczaniem, czyli nie możemy tylko pozwalać, ale musimy też wymagać. I nie możemy też tylko wymagać, nie dając im jednocześnie przestrzeni do działania – nie chodzi przecież o to, by oczekiwać od nich wyłącznie suchych informacji. Uczeń ma być zaangażowany, tak samo zaangażowany powinien być nauczyciel. Inspirander powinien być nieustannie głodny wzorca osobowego, co pozwoli mu ciągle wzrastać, bo wiadomo, że jeżeli zatrzymamy się na pewnym etapie, skostniejemy i będziemy tutaj analizować kolejne kryzysy, które nam się będą pojawiały, a przecież nie o to chodzi. Szukamy rozwiązań po to, by inspirować siebie, by inspirować innych, by być wzorcem osobowym dla tych, którzy po nas. Bardzo dziękuję.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję bardzo, Magdaleno. Nawet dyrektorów zainspirowałaś, więc jestem dumny z mojej doktorantki. Tu wybrzmiało, że państwo ma coś do zrobienia. Będziemy wydawać książkę na koniec projektu za kilka miesięcy, więc wszystkie prelekcje z wszystkich spotkań będą dostępne. Postaramy się wysyłać wszystkim, czy będą chcieć, czy nie. Żeby mogli zajrzeć. Zapraszam i dziękuję.

ETOS NAUCZYCIELA

ROZMOWY O WARTOŚCIOWEJ EDUKACJI

SZKOŁA JAKO INSTYTUCJA INTEGRUJĄCA
SPOŁECZNOŚĆ LOKALNĄ CZY JEDYNIENIE INSTYTUCJA
USŁUGOWA?

WYKŁAD:

dr Agnieszka Iskra-Paczkowska (Instytut Filozofii UR) :
Paradoksy "bycia nauczycielem"

PANEL DYSKUSYJNY:

dr Dariusz Półciwiatek – Podkarpacki Wicekurator Oświaty

mgr Dorota Depa – Wicedyrektor Niepublicznej Szkoły Podstawowej
"Kraina Uśmiechu" w Rzeszowie

mgr Dorota Dominik – Dyrektor Poradni Psychologiczno-
Pedagogicznej w Rzeszowie

mgr Renata Drozdowska – Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 21
im. Armii Krajowej w Rzeszowie

mgr Sabina Hołówko-Rusin – Dyrektor Niepublicznego Przedszkola
oraz Niepublicznej Szkoły Podstawowej "Kraina Uśmiechu"
w Rzeszowie

mgr Renata Samson-Matysek – Dyrektor Szkoły Podstawowej
im. ks. Jana Twardowskiego w Niedźwiadzie Górnej

21 MAJA, GODZ. 12:30-15:00

UNIwersytet Rzeszowski, BUD. A1

(AL. REJTANA 16C), DUŻA AULA



Uniwersytet Rzeszowski
Kolegium Nauk Humanistycznych
Instytut Filozofii



Społeczna
odpowiedzialność
nauki



Podkarpacki
Kurator
Oświaty

Transkrypcja spotkania „Szkoła jako instytucja integrująca społeczność lokalną czy jedynie instytucja usługowa?” realizowanego w ramach projektu „Etos nauczyciela. Rozmowy o wartościowej edukacji”, Uniwersytet Rzeszowski, 21 maja 2024

Kamil Flaga

Szanowni państwo, witamy na spotkaniu. Jest to kolejne już, trzecie spotkanie z cyklu „Etos nauczyciela. Rozmowy o wartościowej edukacji”. Dziś rozważymy temat szkoły jako instytucji integrującej społeczność lokalną, bądź może jedynie instytucję usługową. To jest temat przewodni dzisiejszego spotkania. Zapraszamy wszystkich uczestników naszego panelu dyskusyjnego. Zapraszam serdecznie pana doktora Dariusza Półciwarka, podkarpackiego wicekuratora oświaty. Proszę o brawa. Zapraszam serdecznie panią magister Dorotę Depę, wicedyrektor Niepublicznej Szkoły Podstawowej Kraina Uśmiechu w Rzeszowie. Prosimy o brawa. Zapraszamy do stołu prezydialnego. Zapraszamy panią magister Dorotę Dominik, panią dyrektor Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Rzeszowie. Zapraszamy panią magister Renatę Drozdowską, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 21 im. Armii Krajowej w Rzeszowie. Prosimy o brawa. Zapraszamy panią dyrektor Niepublicznego Przedszkola oraz Niepublicznej Szkoły Podstawowej Kraina Uśmiechu w Rzeszowie, panią magister Sabinę Hołówko-Rusin. Zapraszamy panią magister Renatę Samson-Matysek, dyrektor Szkoły Podstawowej im. Ks. Jana Twardowskiego w Niedźwiadzie Górnej. Prosimy o brawa. Zapraszamy także panią harcmistrzyni Iwonę Ryndak, instruktorkę chorągwi podkarpackiej Związku Harcerstwa Polskiego. Czas na wykład inauguracyjny. Zapraszamy serdecznie Panią doktor Agnieszkę Iskrę-Paczkowską z wykładem pod tytułem *Paradoksy bycia nauczycielem*. Prosimy o brawa i oddaję głos.

Dr Agnieszka Iskra-Paczkowska – *Paradoksy bycia nauczycielem*

Dzień dobry państwu. Chciałam od razu zaznaczyć, że to są takie trochę moje subiektywne uwagi wynikające z bycia uczniem przez długi czas i bycia nauczycielem – też już przez długi czas. Według mnie w dużym uproszczeniu można powiedzieć, że kulturą figurę nauczyciela ukształtowały dwie tra-

dycje. Zacznę od tej późniejszej, bo ona miała szerszy charakter, szerszy zasięg. Przez stulecia dominował model uczenia, który opierał się na pamięciowym przyswajaniu materiału, z bezwzględnym posłuszeństwem wobec preceptora jako tą cnotą najwyższą i zasadniczą motywację do kształcenia się w takim modelu miał stanowić strach przed karą. Fizyczne, cielesne karanie, dyscyplinowanie było metodą powszechną i aprobowaną niezależnie od kondycji społecznej, stanu społecznego. Różgi brali także królowie. I model uczenia pamięciowego, przyswajania jak największej ilości faktów, bo trudno powiedzieć, że wiedzy pamięciowej, ciągle jeszcze gdzieś kulturowo funkcjonuje. Natomiast ten model zachęty do wiedzy, który wówczas dominował, szczęśliwie mamy za sobą. Został sfalsyfikowany jako metoda i wyrugowany jako nieetyczna przemoc wobec młodych ludzi o niższej randze pragmatycznej wobec nauczyciela. Ale taki model wynikał również ze społecznej wizji dzieciństwa czy wczesnej młodości, która się zmieniła stosunkowo niedawno, biorąc pod uwagę kulturę jako długie trwanie, bo nie więcej niż dwieście kilkadziesiąt lat temu. Wizja dzieciństwa, która dominowała właściwie do XVIII w., wizji dzieciństwa od Augustyna, ujmowała je jako czas, w którym trzeba naprostować to, co pokręcone, zdeformowane. To jedno ze znaczeń *educare*, tego łacińskiego słowa – wyprostowywać to, co nie ma właściwej formy. I drugi element związany z tym, o którym już mówiłam, który wpłynął na kulturowe postrzeganie nauczyciela, to upowszechnienie edukacji na poziomie podstawowym i poziomie powszechnym. W 1717 r. Fryderyk Wilhelm I, król Prus – i to jest pierwszy taki moment w kulturze Zachodu tego wielką literą pisanego – wydał nakaz, by wszystkie dzieci w całym kraju uczęszczały do szkół podstawowych. Ta edukacja, jaką wówczas zaproponowano, była literalnie podstawowa, czyli nauka rachunków, pisania i czytania, podstawy historii. Cele tak kształtowanej edukacji w lapidarnej formule ujął filozof Christian Wolf żyjący na przełomie XVII i XVIII w. Nie chodzi o to, by niewielu ludzi posiadało dużą wiedzę, lecz by ich maksymalnie szeroka rzesza dysponowała podstawowymi umiejętnościami i wiadomościami. I XIX w. to ten czas, kiedy przymus szkolny edukacji obowiązkowej na poziomie podstawowym funkcjonował właściwie w większości krajów europejskich, ale także np. w Japonii, Stanach Zjednoczonych. Ostatnim krajem, który w Europie wprowadził obowiązkową edukację na poziomie podstawowym, był Związek Radziecki w 1930 r. W Polsce powszechność nauczania wprowadzono po odzyskaniu niepodległości, czyli w 1919 r. i to był obowiązek szkolny 7-letni. W szkole powszechnej miały obowiązkowo brać udział dzieci od 7. do 14. roku życia. Od 1922 r. określana była jako publiczna, powszechna szkoła i w związku z tym nakładała określone obowiązki nie tylko na nauczycieli, ale także na państwo, które miało obowiązek zapewnić dostęp do takiej

bezpłatnej, powszechnej, publicznej edukacji. Ten egalitaryzm edukacji, jaki wraz z tym podstawowym upowszechnieniem został wprowadzony, poza oczywistymi konsekwencjami, czyli tą podstawową kompetencją, która dawała pewną samodzielność życiową i na rynku pracy, wprowadzał też dwa elementy może mniej dostrzegane dzisiaj. Pierwszy to ten podstawowy wspólny mianownik kulturowy – umiejętność czytania. My dzisiaj pewnie sobie nawet nie zdajemy sprawy z tego, jak ona była ważna, jak zmieniła działanie we wspólnocie i jak istotna była dla tego właśnie wspólnego kodu kulturowego. I to jest ten element pozytywny, bym powiedziała. A drugi to taki ambiwalentny, czyli ta egalitarna edukacja była jednym z czynników, który spowodował intensywną ekspansję i rozwój kultury masowej, także w tym kształcie, w jakim ona, ewoluując, do dzisiaj przetrwała. To jest ten jeden biegun, który ciągle gdzieś jeszcze jakby w myśleniu o tym, kto jest nauczycielem, jak ma działać edukacja, szkoła, funkcjonuje. Natomiast drugi biegun ukształtował się w antyku. To jest model edukacji, który ukształtował się przede wszystkim w antyku greckim. Tutaj również pojawiły się dwa modele – filozof kontra sofista. Szkoły filozoficzne, takie jak Akademia Platona czy Liceum Arystotelesa, to były te pierwsze wielkie szkoły, w których uczono filozofii. Co jest ważne w perspektywie tych toposów kulturowych związanych z rolą czy wizją nauczyciela? To, że wybór szkół na tym etapie był wyborem mistrza. Ten, który był założycielem szkoły, który tam edukował, był mistrzem i to ze względu na jego osobę wybierano tę szkołę. Natomiast to, że równoległe niejako występowały dwa modele edukacyjne – model filozoficzny i model sofistyczny – prowadziło do pewnego sporu kulturowego, dotyczącego tego, czego uczymy, jak uczymy i do jakiego świata, po co w ogóle ten rodzaj wiedzy młodym ludziom przekazujemy. Echa tego typu dyskusji ciągle są obecne w naszym myśleniu o szkole, w projektowaniu tego, jak powinna wyglądać dobra edukacja. To, co proponowali sofiści, czyli ci wędrowni, płatni (co ważne) nauczyciele, to była edukacja w literalnym słowa znaczeniu egalitarna, tzn. zakładająca, że każdego można tej podstawowej wiedzy nauczyć. To była wiedza w rozumieniu greckiego słowa *techne* – wiedza jako umiejętność, jako pewna kompetencja, która rządzi się określonymi regułami. Ten typ wiedzy, jaki oferowali sofiści, był przydatny w działalności publicznej, to była wiedza erudycyjna, także nauka historii, retoryki czy erystyki, czyli to wszystko, co było potrzebne człowiekowi, obywatelom do tego, żeby móc sprawnie, podkreślam, sprawnie wejść w życie publiczne. Natomiast rodzaj edukacji proponowany przez filozofów był wiedzą elitarną nie w znaczeniu wąskiego kręgu, tylko w znaczeniu tego, że nie wszyscy mają dyspozycję, by tę wiedzę zdobyć. A oparty był on raczej na formacji osobistej, na dążeniu do rozwoju osobistego ucznia, na etycznie nacechowanej umiejęt-

ności samodzielnego poszukiwania prawdy. Była to więc wiedza rozumiana jako *episteme* – wiedza jako prawda o świecie, ale także jako nauka szczęśliwego życia, by być w pełni człowiekiem. Sukces życiowy w ujęciu edukacji sofistycznej był mierzony prestiżem, powiedzielibyśmy dzisiejszym językiem – sukcesem zawodowym, politycznym i jakimkolwiek innym w przestrzeni publicznej. Natomiast sukces życiowy edukacji filozoficznej był mierzony szczęśliwym życiem, dobrym życiem. W tym przekonaniu nauka filozofii może uczynić życie człowieka lepszym w każdym wymiarze. Współcześnie tę różnicę między nauczaniem sofistów a filozofów porównuje się do różnicy między szkołą biznesu i klasztorem. I dopiero na początku III w. przed naszą erą, gdy szkół w Grecji było więcej, szkoła stoików odbywająca lekcje w ogrodzie, szkoła Epikura itd. zaczęły rywalizować o uczniów, wzrosło znaczenie doktryny, czyli tego, jaki program ma dana szkoła. Nie kto w niej uczy, tylko czego uczy. I wtedy zaczęła się też rywalizacja o to, kto ma najwięcej uczniów, czyja szkoła cieszy się największym wzięciem. Te dwa modele – sofistyczny i filozoficzny – starał się jako pewien ideał wychowawczy łączyć Rzym. Za Arystotelesem mówiono, człowiek to istota rozumna i istota społeczna, w związku z tym edukacja sofistyczna ma uczyć do życia w społeczeństwie, a edukacja filozoficzna do bycia lepszym człowiekiem, do osiągnięcia pełni możliwych dla siebie, niewyznaczonych kulturowo możliwości. I podobny status mistrza, mistrza nauczyciela wykształciło średniowiecze. Charakterystyczne dla tego okresu jest związanie cyklu edukacyjnego z osobą mistrza. Od XI w. w Europie wzrastała liczba szkół i sławnych mistrzów, którzy na tym etapie byli zasadniczo egezetami, tłumaczami myśli i doktryn innych, a nie twórcami własnej nauki. A wiek później, czyli w XII w., pojawił się mistrz szkoły, uczony, którego zawodem było pisanie i nauczanie. W związku z tym ówczesne szkoły powstawały wokół osoby wielkiego mistrza, który skupiał rzesze adeptów. Czyli znowu jakby nauka ogniskuje się wokół osoby, a nie wokół doktryny. Ta praktyka utożsamiająca szkołę z osobą nauczyciela została zachowana także na pierwszych powstających uniwersytetach. Wybór mistrza był chociażby formalnym warunkiem studiów na Sorbonie, co kodyfikował jeden z pierwszych statutów tej uczelni. Taki archetypiczny wzór mistrza, autorytetu opisał Jacques Le Goff w *Inteligencji w wiekach średnich*. Średniowieczni ludzie uniwersytetu byli rzecznikami sumienia. Łączyli nauczanie z twórczością własną i rozumieniem dobra wspólnego. W związku z tym i w starożytności, i w średniowieczu wybór nauczyciela, mistrza, autorytetu miał szersze konsekwencje. Był wyborem pewnego systemu wartości, sposobu patrzenia na świat, ale też etosu uprawianej przez siebie profesji. W związku z tym chciałabym chwilę powiedzieć na temat autorytetu. Termin „autorytet” etymologicznie ma dwa źródła, co jest moim zdaniem ważne dla

właściwego zrozumienia tego, czym on jest. Wskazują one na dwa istotne aspekty bycia autorytetem. Wpływ osobisty, przywództwo, *auctoritas* i sprawstwo, osobiste osiągnięcia w jakiejś dziedzinie, czyli autor. Autorytet jest więc kategorią relacyjną – w przypadku nauczyciela opartą na bezpośrednim, osobistym kontakcie. Nie da się go zadekretować, nawet prestiżem społecznym zawodu. Prestiż oczywiście jest przydatny. Jest jakby wejściowym ułatwieniem do zawodu. Prestiż, renoma, poważanie, szacunek, wszystko jedno, jak to określimy, estyma czy stratyfikacja społeczna, to są czynniki zewnętrzne, które mogą pomagać, ale nie zastąpią tego osobistego autorytetu. Dlatego że autorytet wymaga, i to jest warunek podstawowy moim zdaniem bycia uznany za autorytet. Nie da się go zadekretować, jak już powiedziałam. Oczywiście najpiękniejszy typ tej relacji przedstawia Platon, pisząc o Sokratesie. Znamy to wszyscy, więc nie będę tego rozwijała. Natomiast to jest ten wzór charyzmy, autonomii w myśleniu, nonkonformizmu w podejściu do tego, co zastane w kulturze, ten, który wprowadza w lepszy, piękniejszy świat, ku lepszemu „ja”, dzięki czemu jesteśmy w stanie sprostać każdemu życiowemu wyzwaniu, jakie się pojawi. I tak jak już mówiłam, dzisiejsze dyskusje wokół edukacji, wokół roli nauczyciela w tej edukacji ogniskują się na tym, jak, do czego mamy uczyć, jakie wartości edukacja w praktyce ma realizować. Paradoxs pierwszy, zgodnie z sugerowanym tytułem mojego wystąpienia, polega na tym, że okruchy tych wszystkich koncepcji, jakiegokolwiek się pojawiły, dotyczących praktyk pedagogicznych czy dydaktycznych, wszystkich, jakie pojawiły się w dziejach, właściwie dzisiaj współwystępują, mimo że część z nich jest antynomiczna albo wzajemnie się wykluczająca. Egalitaryzm, demokracja, inkluzywność jako wartości postulowane, ale z drugiej strony także jako wartości postulowane – wysoki poziom tejże edukacji, stawianie granic, uczenie dyscypliny. Dalej, rywalizacja osobista, osobisty sukces i rywalizacja instytucjonalna. Państwo to znają, my to znamy. Czyli rankingi szkół, uniwersytetów itd. Na przeciwnym biegunie współdziałanie, umiejętność kooperacji, działania w grupie, działania dla dobra wspólnego. Dalej... wiedza, również samowiedza, działania formatywne, rozwojowe. Na drugim biegunie hasło śmierci merytokracji, czyli koniec przydatności we współczesnej kulturze ludzi z dobrą edukacją, ludzi wykształconych. Lub inne przeciwstawienie: kontra pragmatyczna skuteczność, w której nadmiar wiedzy, a to za tym idzie – wątpliwości, dostrzegania złożoności rzeczywistości, może naprawdę przeszkadzać. To się wiąże jeszcze z jednym elementem. Jak mamy uczyć? Te dwa modele, o których tak bardzo schematycznie tutaj wspomniałam, różnią się także co do tego, jak ta wiedza jest przekazywana, abstrahując od tego, na jakim poziomie to się odbywa. Z jednej strony mamy maksymalnie obiektywne przekazanie faktów. Z drugiej strony mamy wiedzę, w której istotne

jest to, kto do nas mówi, tzn. kto nam tę wiedzę przekazuje, jakie wartości chce razem z tą wiedzą przekazać. Paradoks drugi, na który chciałabym zwrócić uwagę, dość oczywisty, to paradoks współczesnej kultury. Po pierwsze, wszystkiego w naszej kulturze jest dzisiaj za dużo. W związku z tym również oferty kulturalnej. To za dużo proszę wziąć w cudzysłów, ale to praktycznie działa. To znaczy bardzo trudno jest dzisiaj znaleźć z grupą, z klasą, ale także w grupie wspólny mianownik, czyli pewien rodzaj doświadczeń z muzyką, z literaturą, z filmem, z kulturą szeroko rozumianą, który by nas łączył. Bo nie znaczy to, że młodzi ludzie nie mają kompetencji kulturowej, tylko mają ją szalenie zróżnicowaną. Więc to jest jakby trudność dla tego, który uczy, znaleźć ten wspólny kod, na którym moglibyśmy się oprzeć, rozważając pewne kwestie bardziej abstrakcyjne. I drugi element, również oczywisty – zmiany następują tak szybko, że również trudno dzisiaj odpowiedzieć na pytanie, do jakiego świata my państwa uczymy. W związku z tym wydaje się, że na dłuższą metę pragmatycznie w perspektywie życia osób, które są podmiotem edukacji, lepszy jest model filozofa, czyli ten model, który kształtuje dyspozycje osobiste pozwalające nam radzić sobie z trudnościami życiowymi w różnych warunkach. Ale niestety instytucje edukacyjne rozliczane są z modelu sofisty. Kulturową pozycję, bycie nauczycielem można również analizować, odwołując się do koncepcji antropologii kulturowej Margaret Mead i zaproponowanej przez nią klasyfikacji kultur. Mead wyróżniła trzy typy kultur. W pierwszej kolejności kulturę postfiguratywną, czyli kulturę nieocenionych przodków, w której kanał przepływu wiedzy, ale i wartości jest jednokręgowy, jasno zdefiniowany – od starszych do młodszych. Nauczyciel mówi, uczeń słucha, przyswaja i żyje zgodnie z tym, co usłyszał. Drugi typ to kultura kofiguratywna – kultura odnalezionych rówieśników, w której współlistnieją wzorce starszych z wzorcami młodszych pokoleń. Zasadą ich przekazu jest wzajemna wymiana. Można ten typ nazwać egalitarnym, dlatego że żadne z pokoleń nie ma wyróżnionego statusu. Między nauczycielem a uczniem zachodzi cały czas wymiana. I kultura prefiguratywna – kultura zagadkowych dzieci, w której to najmłodsze pokolenie jest u siebie, w tym świecie, jaki jest. Zmiany techniczne, związane z nimi zmiany sposobów działania, komunikacji, statusu wiedzy, życia codziennego czy zawodowego sprawiają, że to pokolenie dzieci objaśnia świat, a starsi usiłują nie zostać w tyle, dogonić ten umykający im świat i go zrozumieć. W związku z tym układy odniesienia zmieniają miejsce. Wydaje się, że są po stronie dzieci, czyli następuje pewne odwrócenie ról: uczeń, nauczyciel. I pozornie wydaje się, że kultura prefiguratywna z jej indywidualizmem, zatarciem granic, zatarciem hierarchii we wszystkich aspektach życia, z wolnością jako, używając określenia Leszka Kołakowskiego, wartością samocelową ostatecznie falsyfikuje społeczną funkcję

autorytetu, bo także postuluje wolność od autorytetu jako tego, który ogranicza naszą inwencję. Paradoksalnie jednak, jak sądzę, autorytety raczej w liczbie mnogiej są dzisiaj nie tylko młodym, ale również osobom dojrzałym potrzebne bardziej niż kiedykolwiek. Tyle tylko, że one dzisiaj mają bardziej charakter rozproszony, punktowy, jakby zadaniowy, dotyczą innych aspektów życia. Natomiast są niezbędne, zwłaszcza wtedy, kiedy mówimy o pogubieniu młodego pokolenia, o depresjach, o trudnościach w kontaktach interpersonalnych, o samotności. Autorytet jako ktoś, kto przede wszystkim jest osobą zaufania, jest szczególnie ważny, a nauczyciel przecież należy do tych zawodów, które określamy mianem zawodów zaufania publicznego. W związku z tym pytanie, czy nauczyciel może być dzisiaj autorytetem. Zastanawiając się nad tym, też jakby analizując poprzednie nasze spotkanie, bo to było takim impulsem dla mnie do tych rozważań, próbowałam sobie przypomnieć, jacy nauczyciele w moim liceum, bo to lepiej pamiętam, mieli autorytet. Pierwsze, co mi przyszło do głowy – autorytet taki podzielany przez większość mojej bardzo licznej, 42-osobowej klasy, że to były osoby bardzo różne temperamentem, sposobem budowania relacji z klasą, uczyły bardzo różnych przedmiotów – łacina, historia, chemia. To są ci, którzy przyszedli mi do głowy. Natomiast zastanawiałam się, czy coś ich łączyło. Jakby poczucie nas, uczniów, że są autentyczni. Że to, jak się prezentują nam w klasie, to nie jest maska, to nie jest rola zawodowa, którą odgrywają i ściągają tak jak mundurek z siebie. Tylko że rzeczywiście są tacy. Ale także jakiś rys charakterystyczny, że to były osoby, przeproszam za tautologię, osobne, tzn. takie, których sposobu uczenia nie dało się z nikim pomylić, nie była to sztampa. Wyróżniali się czymś – albo wysoką kulturą osobistą, albo temperamentem, bo bywało i tak. Ale też to, co ważne – widać było, że lubili to, co robią. To jest oczywiste, że zawód nauczyciela może męczyć, że bywają grupy trudne, klasy trudne, momenty trudne. Wtedy zostaje tylko zawód, ale generalnie trzeba go lubić, żeby starać się być autorytetem. Nie ma nic gorszego niż uczący, którego nudzi to, co mówi na swoich zajęciach. No i nie ma nic gorszego niż uczący, który myli autorytet, bycie autorytetem z byciem autorytarnym. To bliskie słowa, prawda? Dziś pytamy zgodnie z tematem dzisiejszego panelu, czy placówki edukacyjne są obecnie tylko instytucjami usługowymi? Czy łączą wspólnoty lokalne? Ja bym powiedziała, że wspólnoty lokalne pewnie niekoniecznie, że dzisiaj mamy za dużo możliwości i ofert, by to rzeczywiście na taką dużą skalę mogło się dziać. Natomiast ważne jest coś, co w edukacji można robić i jest możliwe, czyli tworzenie wspólnot w ramach klasy, grupy, tzn. stwarzanie warunków do tego, żeby ludzie, którzy często przypadkowo przecież znaleźli się w jednej grupie, na jednym roku studiów, w jednej klasie, umieli stworzyć wspólnotę. Zespół solidarny,

wspierający się, życzliwy, nierywalizujący. I że to jest takie wielkie zadanie edukacji i nauczyciela dzisiaj, może najważniejsze. Dużo mówimy o miękkich kompetencjach, ale często mówimy w tym kontekście, że one nam, jednostkom, mogą pomóc. Natomiast w moim przekonaniu one mogą sprawić, żeby generalnie świat był lepszy. Ten wokół nas i ten w szerszej skali. I ostatni paradoks, na jaki chciałabym zwrócić uwagę już króciutko. Zawód nauczyciela należy do tych, w których najczęściej mówi się o wypaleniu zawodowym. I to jest jedna strona tego zawodu. Ale z drugiej strony jest to także zawód, w którym równie często mówić można o prawdziwej, wielkiej, szczerzej satysfakcji z tego, co się zrobiło. Dziękuję bardzo.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję bardzo, pani doktor Agnieszko, za wykład i za ostatnie słowa, które nas wprowadzają do dyskusji. Kiedyś byłem mediewistą, teraz jakoś mnie to znudziło. Jako mediewista mogę powiedzieć, że klasztory były pierwszymi szkołami i biznesu, i wszystkiego innego. Do dzisiaj przez tysiąc lat cystersi, benedyktyni sprzedają mikstury, zioła, wędliny itd. Niektóre klasztory do dziś są szkołami biznesu, jak wiemy. Teraz wspólnie spróbujemy się zastanowić nad głównym naszym tematem.

Sabina Hołówko-Rusin

Witam was bardzo serdecznie. Jest mi niezmiernie miło mówić do tylu młodych ludzi. Dzisiaj występuję w roli dyrektora szkół, ale w zasadzie powiem wam szczerze, że ja nie czuję się w tej roli. I zawsze jak ktoś mnie przedstawia mianem dyrektora, to zastanawiam się, o kim jest mowa. Dlaczego o tym mówię? Kochani, dzisiaj jesteśmy w niezmiernie trudnej sytuacji, jeżeli chodzi o oświatę. Mówimy o autorytetach, mówimy o etosie. Jakoś mam poczucie takiego czegoś patetycznego, czegoś dużego. Natomiast ja bym chciała „uziemić” trochę temat. Chodzi mi o to, że z jednej strony pracujemy w usługach, pracujemy w usługach edukacyjnych. Ja akurat jestem przedstawicielem niepublicznych placówek. Jakoś tak zastanawiam się, bo tutaj panie są z tej publicznej części, i bardzo się cieszę, że zostaliśmy dzisiaj zaproszeni, bo chciałabym wam też troszkę odczarować taki wizerunek, który bardzo często ciąży właśnie na nas, że ta edukacja jest dla nas usługą w tym biznesowym znaczeniu tego słowa. Nic bardziej mylnego. Bardzo utożsamiam się ze słowami pani doktor świadczącymi o tym, że relacja z drugim człowiekiem jest podstawą do jakiegokolwiek pracy. Jakiegokolwiek. Na co dzień jestem psychoterapeutą, więc dla mnie bycie dyrektorem to niekoniecznie jest tym, co lubię

najbardziej. Zarządzam ogromną liczbą nauczycieli. Mówiąc „zarządzam”, mam na myśli, że jestem z nimi. Jestem z nimi w relacji, jestem z nimi na co dzień i takich nauczycieli ja poszukuję, takiej edukacji poszukuję. Myślę sobie, że dzisiaj rola nauczyciela, ten etos nauczyciela to nie taka moralność, jaka była kiedyś, gdy mieliśmy określone wartości. Dzisiaj różnorodność jest piękna i to nas właśnie wyróżnia. Zatrudniam wielu nauczycieli i my poszukujemy ludzi z charyzmą, autentycznych, prawdziwych. Takich, jakimi oni są, niewchodzących w żadne role. Ludzi, którzy myślą twórczo, którzy potrafią myśleć krytycznie, którzy szanują drugiego człowieka niezależnie od jego poglądów, orientacji i wszystkich światopoglądowych kwestii. Szkoła to jest taki mały świat i rolą osób, które są w edukacji, jest po prostu bycie z drugim człowiekiem. Tu i teraz. Nigdy nie uważałam, że nasza szkoła, nasze przedszkole to jest taki biznes *stricte* usługowy. Moja kariera zawodowa jest taka, że założyłam placówki oświatowe nie dlatego, że tak chciałam od początku, bo ja zawsze byłam daleko od oświaty w sensie takim systemowym. Tylko dlatego, że trochę życie mnie do tego przymusiło, bo zauważyłam, że ludzie, którzy myślą inaczej, dzieciaki czy młodzież, które mają swoje problemy i swoje trudności, nie mają miejsca w oświacie systemowej. Dzisiaj trochę tak też funkcjonujemy, że przysyłają do nas często inne szkoły – powiem wam wprost – młodzież i dzieci, które „nie nadają się do oświaty systemowej”. Bardzo z tym walczę, bo dla mnie każdy się nadaje. Każdy ze swoimi słabościami, ze swoimi zasobami i naszą rolą dzisiaj jako ludzi – nazwijmy to oświaty – jest bycie z drugim człowiekiem, z tym wszystkim, co on wnosi. I to jest podstawa w ogóle całego funkcjonowania naszych placówek, tak jak my to widzimy. Z mojej perspektywy to nie jest biznes, to nie jest usługa taka jak przykładowo w banku – wchodzimy, coś załatwiamy. Nie da się. Tam, gdzie jest drugi człowiek, są relacje i one są najważniejsze, od nich się wychodzi. Gdy pani doktor mówiła o nauczycielach, których pamięta, pomyślałam o tym, kogo ja pamiętam. Przede wszystkim pamiętam tych nauczycieli, którzy właśnie wchodzili w relacje, którzy pytali, zaczynali lekcje od „jak się macie?, co u was słychać?”, którzy po prostu rozmawiali z nami. Ja taką kulturę kontaktu tworzę, tak sobie to wyobrażam. Kocham młodzież, kocham dzieci. Kolejną kwestią, którą tutaj chciałam poruszyć, jest to, że nie ma nauczania, nie ma autorytetu, nie ma etosu, szacunku do drugiego człowieka bez kochania i lubienia swojej pracy. Po prostu trzeba lubić ludzi. Jeśli ktoś takich kontaktów nie potrafi budować, to bardzo szybko się wypali, straci energię do wykonywania pięknego zawodu, który jest obarczony ogromnym stresem, ale naprawdę może być cudowny i piękny. Kiedy pytam moją młodzież i dzieciaki, które często są na psychoterapii czy prowadzimy jakieś badania w poradni, jaki przedmiot lubią, to odpowiedź jest jednoznaczna. Lubią te przedmioty, których nauczy-

cieli lubią. Lubię matematykę, bo pani z matematyki jest fajna. Lubię historię, bo pani z historii jest fajna. Ale nie lubię języka polskiego, bo pani z języka polskiego jest beznadziejna. I jeszcze jedna rzecz na koniec – myślę sobie, że najgorsze są podziały. I trochę tutaj też było na końcu o tej rywalizacji między instytucjami, o tym liczeniu się w rankingach. Ja mam szczęście prowadzić „budzącą się szkołę”. Szkołę, która nie jest nastawiona na ocenianie, które jest tak bardzo ważne w edukacji, do czego jesteśmy przyzwyczajeni. Mam to szczęście, że jestem tą osobą, która bardzo mocno walczyła przez kilka lat, żeby przekonać własnych nauczycieli, że można uczyć, nie oceniając kogoś w taki sposób etykietujący, że ocena może być kształtująca. Zeszło nam trochę czasu, natomiast to się udało. Naprawdę można stworzyć bardzo fajne środowisko edukacyjne, ale mówiąc kolokwialnie, trzeba być dzisiaj trochę wariatem. Trzeba mieć tę charyzmę, trzeba zainteresować ludzi młodych i trzeba jednoczyć się w swoim środowisku lokalnym, czyli trzeba włączać lokalną społeczność w postaci rodziców, różnych wspólnot, gdzie wspólnie możemy decydować o losach drugiego człowieka.

Dorota Depa

Ja również mam przyjemność być związana z „Krainą Uśmiechu”. Witam państwa bardzo serdecznie. I miło mi też tutaj zasiadać i dyskutować. Tym bardziej, że ze sobą mam różne doświadczenia też bycia w szkołach publicznych, w systemie. Przez wiele lat miałam okazję pracować w liceum też jako pedagog, bo tak jest moje wykształcenie, ale też jako dyrektor. Więc dotknęłam troszeczkę tego systemu i świadomie z niego wyszłam po to, żeby być w szkole trochę pozasystemowej, czyli w „Krainie Uśmiechu”. Też dlatego, że sama poczułam, że chciałabym trochę inaczej działać. W sposób taki trochę bardziej relacyjny. Oczywiście w szkołach systemowych też można tworzyć te relacje. I też można działać w taki sposób bardzo, że człowiek jest na pierwszym miejscu. To wszystko zależy od nas – od nauczycieli, pedagogów, od wszystkich pracowników szkoły. Tu pani doktor mówiła o tym, że w środowisku szkolnym, wśród nauczycieli najczęściej pojawia się wypalenie zawodowe. Właśnie aż ciekawa jestem, co mówią badania, z jakiego powodu, ale też myślę, że trochę Janusz Korczak o tym mówił. On powiedział kiedyś, że zanim będziesz poznawać dzieci, poznaj siebie. I zanim będziesz dzieci uczyć, to naucz siebie. I myślę sobie, że ta nasza własna edukacja, samoświadomość, rozbudzanie siebie i samorozwój jest właśnie takim elementem, który pomaga się nie wypalić. Jeżeli to robimy, to jesteśmy w stanie iść do przodu. Definicja kompetencji mówi, że jest to są wiedza, umiejętności i postawy. Wiedzę zdobyć łatwo, umiejętności się nauczyć pewnie też jeszcze łatwiej, ale naj-

trudniej formować te nasze nauczycielskie, pedagogiczne postawy. To jest, myślę, takie zadanie dla nas na całe życie jako nauczycieli, żeby weryfikować swoją postawę wobec edukacji, wobec osób, z którymi mam do czynienia, wobec uczniów. Czy rzeczywiście, tak jak mówił Korczak, nie ma dziecka, jest człowiek? Ja w tym momencie mam przyjemność pracować w klasach I–III i uwielbiam dzieciaki, dlatego że przy nich nie da się nie być autentycznym. One mają radarki – jeżeli ta autentyczność się nie pojawia, to one bardzo szybko dają o tym znać. I to jest dla mnie też świetna lekcja, to są moi najlepsi życiowi nauczyciele. A jeśli chodzi o integrację, to dziękuję pani doktor za te słowa na końcu, że naszą odpowiedzialnością jest zintegrowanie tych najmniejszych środowisk – klasowych, szkolnych, środowisk rodziców, czasem nawet w mniejszych grupach, niekoniecznie całej szkoły, ale żeby integrować się – my, nauczyciele, z nimi, bo czasem tworzymy taką niepotrzebną barierę. Dziękuję.

Dorota Dominik

Dzień dobry państwu, Dorota Dominik, dyrektor Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 2 w Rzeszowie. A ja lubię o sobie mówić, że jestem dyrektorem, z bardzo prostego powodu, ponieważ lubię mieć wpływ. Lubię mieć wpływ na to, co robię, lubię mieć wpływ na zmiany, przede wszystkim na wprowadzanie tego, co mogę zrobić właśnie dzięki temu, że pełnię stanowisko kierownicze. Natomiast pomyślałam sobie, cofnę się trochę, kiedy profesor Bochenek poprosił mnie do tego panelu, to pomyślałam sobie, Jezus Maria, etos nauczyciela, Matko Boska, brakuje nam jeszcze tego. Nie jestem etosowcem, drodzy państwo, nie jestem etosowcem i również do tego się przyznaję. Chcę dobrze wykonywać swoją pracę. Chcę mieć świadomość, że ta dobrze wykonana praca przynosi efekty, a pracuję z rodzinami, pracuję z dziećmi i pracuję z konfliktem. Pracuję w poradni jako diagnosta. Pracuję też jako psychoterapeuta i pracuję jako mediator właśnie w rozwiązywaniu konfliktów. Proszę państwa, tak sobie pomyślałam o tej polskiej szkole, że to jest taki biedny pacjent zagoniony do narożnika. Dlaczego tak jest? Przez wiele lat wymawiano nam, że wszystko, co mamy robić, wynika z jakiegoś etosu albo z powołania – już takie słowo mniej trochę modne, ale tak kiedyś było, że do zawodu trzeba mieć powołanie. Ludzie, jakie powołanie? Trzeba mieć z pewnością dobre, adekwatne wykształcenie. Trzeba umieć przekazywać pewne rzeczy, aczkolwiek ten czas już się skończył, bo nauczyciel dzisiejszej doby to już nie jest ktoś, kto jest mądralą przekazującą jakiś tam pakiecik skromny wiedzy. Tylko to jest ktoś, kto powinien pomóc dziecku, młodzieży uporządkować pewne rzeczy, które sobie ten młody człowiek

spokojnie znajdzie wiadomo gdzie, czyli w internecie. Uporządkować trochę świat i tak jak mówię, opieramy się na relacjach i to jest zgoda pełna, że relacje są bardzo ważne właśnie w tym byciu partnerem. I bardziej myślę sobie o nauczycielach dzisiejszej doby, nie o tak jak to wcześniej wybrzmiało, jakichś, nie wiem, mentorach, nauczycielach, tutorach itd., mistrzach, ale o partnerach. Partnerach w triadzie edukacyjnej, jaką jest dziecko, rodzic, nauczyciel. Tylko jak można to zrobić i właściwie pomysłów jest bardzo wiele, aby doprowadzić do tego, żebyśmy byli rzeczywistymi partnerami, a tak nie jest. Bo partnerami dziś nie jesteśmy. Żeby być partnerami, trzeba, tak jak w związku, każdym związku, najpierw zbudować zaufanie. Nie zbudujemy zaufania w partnerstwie, jeżeli nawzajem będziemy patrzeć na siebie jak na rywalizujących ze sobą współpracowników, wrogów. Ludzie są bardzo pogubieni, pogubieni są nauczyciele. Być może też dlatego tak szybko wypalają się zawodowo. Choć ja robiłam kiedyś diagnozę zespołu w poradni pod kątem wypalenia zawodowego i pani, która prowadziła tę diagnozę, powiedziała: „Dziewczyny, wy nie jesteście wypalone zawodowo, wy jesteście po prostu zmęczone”. I taka jest prawda. Nauczyciel, który jest przemęczony, nauczyciel, który nie jest autorytetem. Wystarczy otworzyć pierwsze lepsze medium, aby zobaczyć, że ten hejt, ta nagonka na status nauczyciela trwa wciąż. Bo wciąż nam mało, bo wciąż pieniądze, bo wciąż to czy tamto. Natomiast konflikty, które czasami gaszę z polecenia sądu albo na prośbę dyrektorów szkół, niestety tak wyglądają. Gdzie dzieci, młodzież traktują nauczyciela jak wroga nie dlatego, że ta relacja jest oparta na wrogości, ale dlatego, że taki właśnie dostają przekaz – że ten nauczyciel to jest nic niewart, że ten nauczyciel to jest taki, a nie inny. I w tym momencie nauczyciel może się bardzo starać budować relacje, ale co z tego, kiedy dziecko wraca do domu i słyszy pewien rodzaj komunikatów. Rywalizują ze sobą też rodzice. Rywalizują o dziecko, przekazują różne sprzeczne bardzo często komunikaty. A dzieci w pewnym sensie wychowywane są do rywalizacji, a nie do współpracy. A zatem mówiąc o roli nauczyciela, co z tego, że my wiemy, jak to zrobić, co z tego, że chcemy się postarać, jeżeli czasami rozbija się to o najprostsze rzeczy? Ja jestem przedstawicielem edukacji, poradnie psychologiczno-pedagogiczne są elementem systemu edukacji. Są taką trochę soczewką, w której skupiają się wszystkie najgorsze problemy. Troszkę działamy jak ta paskudna, niekochana przez nas, na którą wечно wszyscy narzekamy, ochrona zdrowia w Polsce. Na bieżąco, gdzie trzeba, to radzimy sobie jakoś, ale najtrudniejsze przypadki i tak trafiają właśnie do tej publicznej służby zdrowia, ochrony zdrowia. Z edukacją jest trochę podobnie i bardzo by mi zależało na tym, abyśmy mieli do czynienia w Polsce z wysokiej jakości usługami edukacyjnymi. Znowu ta kwestia, czy edukacja jest usługą. Dla mnie jest, ale tak jak to się mówi, wy-

sokiej jakości usługi publiczne są najlepszym dowodem na to, że państwo dobrze działa. I tego bym sobie życzyła, abyśmy mogli zapewnić dzieciom, przyszłemu pokoleniu wysokiej jakości usługi publiczne. Tylko wtedy jesteśmy w stanie mówić o tym, żeby nie być kolejną montownią gdzieś tam dla jakiejś wytwórni, żeby też i rozwijać naukę polską. I wreszcie żeby obywatele też dobrze się poczuli w zaufaniu do instytucji. A państwo doskonale wiecie, bo pewnie tego na studiach się uczyście, że pod względem zaufania nadal jesteśmy w ogonie Europy, jeśli nie świata. Odbudowa zaufania to jest chyba to, ale my jako pracownicy będziemy, ja przynajmniej chciałabym, odbudować to zaufanie właśnie w oparciu o strategię zapewniania wysokiej jakości usług publicznych. Dziękuję.

Prof. Krzysztof Bochenek

Pięknie. Chciałem podziękować za tę perspektywę. Mieliśmy panią dyrektor szkoły niepublicznej, właścicielkę tej szkoły, co też jest ważne, bo łatwiej właścicielce powiedzieć o kwestiach i usługowych, i biznesowych, itd. A teraz przejdziemy do sektora publicznej oświaty będącej na pierwszym froncie.

Renata Drozdowska

Dziękuję bardzo. Witam państwa bardzo serdecznie. Tak jak powiedział pan prowadzący, jestem dyrektorem szkoły publicznej i chcę odzarować system. Przypomnieć, że system zlikwidował analfabetyzm i jest konieczny, ponieważ w Polsce jest obowiązek szkolny i dzięki temu, że mamy ten obowiązek szkolny systemowy i szkoły systemowe tego przestrzegają, niektóre dzieci chodzą do szkoły. Taki paradoks, ale rzeczywiście tak jest. Nawet w mojej szkole uczęszczają też dzieci z różnych trudnych domów, ponieważ mam dom dziecka w swojej placówce, i proszę mi wierzyć, że czasami obowiązek szkolny jest bardzo ważny, żeby dzieci chodziły do szkoły, i to nam narzuca system. System nie jest zły. System powoduje, że możemy w ramach szkoły systemowej działać też nowoczesnie, czyli skoncentrować się na umiejętnościach dzieci. Jestem z wykształcenia historykiem i podkreślam, że to jest moje pierwsze wykształcenie. Jedyne, co umiem dobrze robić, to umiem uczyć dzieci, lubię to robić, a przy okazji pojawiło zarządzanie. Natomiast w szkole systemowej też może być fajnie, też możemy kształcić umiejętności, tylko cały czas musimy pamiętać o tym, że tkwimy w jakimś systemie. U mnie w placówce w klasach pierwszych wprowadzamy nauczanie bez ocen, oparte wyłącznie na informacji zwrotnej. Jeśli chodzi o klasy drugie, właśnie wczoraj zastanawialiśmy się, czy utrzymamy klasyfikację śródroczną, skoro

system nas do tego nie obliguje, tylko klasyfikację końcoworoczną. Idziemy pomału ze zmianami. Tylko ja cały czas zadaję sobie pytanie, swoim pracownikom, czy ja mam prawo wyrzucić dziecko z systemu. W mojej szkole jest 800 dzieci. Ja nie mogę ich wsadzić w system inny, którego nie spotkają później. Czy ja im nie zrobię większej szkody, jeśli moje dziecko, idąc np. innym systemem, pójdzie do szkoły systemowej średniej, gdzie będą oceny i ono może się nie odnaleźć? Dlatego cały czas teraz szukam odpowiedzi na pytanie, jak to zrobić dobrze. Pomału raczkuję, czyli zaczynam od klas I–III. Zobaczymy – może w miarę wzrastania tych dzieci coś zmieni systemowo, a idą zmiany do szkoły. Druga rzecz, jaka jest bardzo ważna w tym, żeby wypracować system motywacji nauczania. Wszyscy wiemy, mówimy o ocenach, ale my jesteśmy społeczeństwem oceniającym. My każdego oceniamy. Nie patrzymy na to, dlaczego, nie „wchodzimy w buty” człowieka, z którym rozmawiamy, natomiast na pewno wydajemy werdykt o małym dziecku, o studencie, o rodzicach. Tutaj ze strony Doroty Dominik padło słowo „zaufanie”. Proszę państwa, nie ma zaufania do systemu, do edukacji i do nauczyciela. Ja chyba nie słyszałam jakiejś audycji, w której by się dobrze o nauczycielu mówiło. Każdy miał złe wspomnienia. Każdy te wspomnienia pielęgnuje. Myślę, że dzisiejsze partnerstwo nie jest możliwe, jeżeli ktoś przychodzi z obawą. Ja w momencie, kiedy dzieci przychodzą do klasy I, rozmawiam z rodzicami. Zaczynam od zaufania – skoro posłali dziecko do mojej szkoły, do takiej szkoły, to widocznie ją wybrali, więc wiem, że jest obwód, ale mogli postąpić inaczej. Rodzice różnie wybierają. Mogą też iść do sektora niepublicznego. Więc jeżeli dokonali takiego wyboru, to niech ufają. Będzie im lepiej. My nienauczeni jesteśmy ufać. Dlaczego? Dlatego, że ci rodzice wszystko to, co ich spotkało w szkole, projektują na swoje dzieci na tej zasadzie, że ich też to spotka. I już z góry temu zapobiegają, a tym sposobem tego partnerstwa nie będzie. Więc ja głęboko liczę na to, że ci młodzi ludzie, którzy siedzą tutaj przede mną, nie będą projektować, bo wyjdą z innej edukacji, więc jak będą do szkoły szły ich dzieci, to będą patrzeć inaczej. Będą mieć większe zaufanie. Czy szkoła to placówka usługowa? Tak, jesteśmy placówką usługową, świadczymy usługi edukacyjne, wręcz bym powiedziała – wspomagamy wychowawczą rolę rodziny, świadczymy usługi opiekuńcze, natomiast nie można nas porównać do korporacji. Często zdarza się, że posyłają dzieci do mojej placówki pracownicy korporacji. Mówią, że to jest tak jak w korporacji. Nie, proszę pani, bo ja nie sprzedaję napojów. Ja mam człowieka. Człowieka z jego nastrojem, z jego bagażem doświadczeń, z pełnym plecakiem, w którym są różne rzeczy. I tego nie porównamy, czego nie wszyscy rozumieją. Ostatnio tutaj jeszcze była mowa o wypaleniu nauczyciela. Nauczyciele są w trudnej sytuacji. Powiem, że internet to dobra rzecz, natomiast powstają różne in-

stytucje, które jak gdyby zafiksowały się na obronie dziecka, któremu się tak naprawdę, proszę państwa, w szkole nic nie dzieje złego. W szkole pracują oddani pedagodzy. Opieką otoczone jest dziecko, jest rodzic, nie ma tego nauczyciel. Nie będzie dobrze w instytucji, jeżeli nie będzie takiego balansu. Mówi się, że ci nauczyciele są wypaleni, ale oni tak naprawdę nie są wypaleni – są przemęczeni, niedoceniani, często pozostawieni sami sobie. Oni może by chcieli wprowadzić coś nowego. Ja wiem, jak się gasi pasjonatów. Jak gasi entuzjazm to, że rodzic nie potrafi zrozumieć, że nauczyciel nie ma obowiązku wyjeżdżać na wycieczki. Są jednak nauczyciele, którzy to lubią, zrobią to z pasją, jeżdżą za groszowe sprawy. Są również, tak jak powiedziała moja poprzedniczka, zmęczeni nauczyciele. Nawet jeżeli są pasjonatami, nawet jeżeli chcieliby to lepiej realizować, czasami po prostu się wycofują ze względu na to, że rodzic projektuje to i nie ma tego balansu. I system też musi to zauważyć, że nauczyciel musi być wsparty systemowo, bo wsparcie dyrektora mu nie wystarczy. Żyjemy w takim świecie, że mamy wszyscy wymagania. Chcemy mieć dobre samochody, chodzić w dobrych butach, mieć odzież, która jest dobra, odzież ekologiczną. Takie więc będą wymagania rodziców wobec szkół. Tylko aby wprowadzić to, czym się zachwycamy, jakiś system fiński, musimy zmienić trochę społeczeństwo. Ci rodzice muszą nam zaufać i wtedy wszystkim po prostu będzie łatwiejsze. A zawód nauczyciela to fajny zawód, który pozwala np. mnie być wiecznie młodą. I ja za to dziękuję wszystkim młodym ludziom, że mogą być wiecznie młoda. Lubię robić to, co robię. Kocham młodzież i wydaje mi się, że dzięki temu lepiej mi się żyje. Tak że ja dziękuję.

Renata Samson-Matysek

Witam serdecznie. Jestem dyrektorem szkoły w mniejszej miejscowości, w szkole wiejskiej po prostu. Wcale nie wstydzę się o tym mówić. Jestem dumna z mojej szkoły, z mojej miejscowości pięknej, malowniczej, między Ropczycami a Wielopolem, z pięknej wsi Niedźwiada. Nasza szkoła funkcjonuje może trochę inaczej niż szkoły miejskie, które doświadczają jakiejś tam rywalizacji o ucznia. U nas są obwody i przeważnie mamy dzieci z naszego środowiska, w którym żyjemy. Są to dzieci, które tak samo zasługują na jak najlepszą naukę, na wszystko, co tylko możemy im dać. W naszej szkole mamy oddziały przedszkolne i oddziały do klasy VII, bo w tym roku nie mieliśmy egzaminów, tak że nie mamy klasy VIII po prostu, jednego rocznika nam brakuje. U nas, w środowisku wiejskim, szkoła właśnie jest taką instytucją, która niesamowicie integruje całą społeczność. Od nas, od naszej szkoły bardzo dużo się oczekuje. W przypadku miasta jest dużo możliwości i szeroki wybór choćby zajęć dodatkowych, natomiast my w naszej szkole musimy tak

dużo różnych atrakcji ściągać dla naszych dzieci czy zajęć organizować, żeby one mogły tak samo z tego korzystać. Mamy wspaniałe, cudowne, grzeczne dzieci, z którymi nie mamy większych problemów. Wracając do integracji szkoły, szkoła na wsi jest na takim świeczniku jak gdyby. Do tego parafia i jeszcze dom kultury. To są instytucje, które współpracują ze sobą blisko. O wszystkim tym, co robimy w szkole, wszyscy wiedzą, pomagają nam. Rodzice to takie środowisko trochę hermetyczne, które ma swoje tradycje, swoje zwyczaje. Często sami chodzili do tej szkoły. Organizujemy bardzo dużo różnych uroczystości, np. Dni Babci, Dziadka. Przychodzą dziadkowie, spotykają się, rozmawiają ze sobą, są wspomnienia, jakieś emocje. Organizujemy także na życzenie naszego środowiska, naszych dzieci, rodziców mnóstwo takich uroczystości i akcji, jak np. pikniki rodzinne, żeby pokazać talenty, możliwości, umiejętności naszych uczniów. Tego typu imprezy ściągają całą praktycznie społeczność plus jeszcze okoliczne miejscowości. Nasza szkoła jest otwarta dla środowiska, w którym funkcjonuje. Mamy całą masę wspaniałych, charyzmatycznych nauczycieli, którzy chcą dla naszych dzieci jak najlepiej. Szkoła Promująca Zdrowie to cudowny projekt, którego jesteśmy inicjatorami w naszym powiecie. Współpracujące ze sobą szkoły pozwalają integrować młodzież. Warto też wspomnieć o takich projektach, jak „Serce i pomoc”. Moim marzeniem jest szkoła bez ocen, aczkolwiek w naszej szkole, w szkole publicznej, wiejskiej, czy jakiegokolwiek, jeszcze do tego długa droga. Najpierw trzeba przekonać nauczycieli, później rodziców, bo myślę, że dzieci są za. Dzieci wszystko wiedzą doskonale i one są zawsze za, ponieważ my, realizując projekt „Serce i pomoc”, uczymy je, że one uczą się dla siebie, a nie dla ocen. Dzięki temu już jakąś tam namiastkę tego mają. Przy naszej szkole działa również stowarzyszenie, które pomaga nam pisać projekty, dzięki którym ściągamy dodatkowe środki finansowe na zajęcia dla naszych uczniów. Także w ten sposób pozyskujemy współpracowników, a dzieci mają dodatkowe atrakcje, np. półkolonie, ponieważ z naszego środowiska nie wszystkie dzieci wyjeżdżają przecież na wspaniałe wakacje. W związku z tym staramy się zorganizować im ten czas podczas wakacji czy ferii. Podsumowując, nasi nauczyciele są tacy sami jak inni. Są to ludzie, którzy bardzo dużo pracują, mają ogromny wkład w to, żeby nasze dzieci miały wszystko. Zbliżają się „nie-szczęśne wakacje”. Mówię tak, ponieważ nie wszyscy do końca to rozumieją, że to jest nasz urlop, a nie jakiś dodatkowy czas wolny. Każdy nauczyciel na to zasługuje, ponieważ to, co my robimy to jest dużo więcej, niż mona sobie wyobrazić. Oprócz tego, że jestem dyrektorem szkoły, jestem też wychowawcą również cudownej klasy VII. Wspaniale się dogadujemy. Nasze dzieci są wyjątkowe, cały czas to podkreślam. Uczymy ich, aby miały poczucie własnej wartości, aby się nie wstydziły, aby korzystały ze swojej wiedzy, umiejętności.

Nieważne, z jakiego środowiska pochodzą, czy jest to szkoła na wsi, czy jest to szkoła w mieście. Do średniej szkoły pójda najczęściej do miasta. Myślę, że udaje nam się realizować dobrze naszą pracę i dlatego jestem dumna ze swoich nauczycieli. Według mnie kluczowe znaczenia ma w tym kontekście integracja naszego środowiska wiejskiego i szkoły. Dziękuję.

Iwona Ryndak

Witam serdecznie państwa, czuwaj! Reprezentuję dzisiaj Związek Harcerstwa Polskiego – jedno z najstarszych stowarzyszeń zajmujących się wychowaniem młodego człowieka w Polsce, które na pewno jest dzisiaj dalej najliczniejsze, bo zrzesza ponad 100 tysięcy osób. Jego głównym zadaniem jest zajmowanie się właśnie wychowaniem, czyli tym, co robią też szkoły, placówki edukacyjne. Ja dzisiaj reprezentuję również taką placówkę, ponieważ jestem nauczycielem. Jestem zatrudniony w jednej z rzeszowskich szkół, w Szkole Podstawowej nr 17 w Rzeszowie z oddziałami integracyjnymi, gdzie pracujemy ze zdrowymi dziećmi i też nie całkiem zdrowymi, mającymi problemy zdrowotne. A mówię to dlatego, że harcerstwo i szkolnictwo współpracowały od początku. Także w Rzeszowie. Tak jak powiedziałam, ZHP ma już ponad 100 lat i ponad 100 lat temu, tutaj u nas, w Rzeszowie, gdzie mieści się obecnie Teatr im Wandy Siemaszkowej, był SOKÓŁ, gdzie spotykali się ludzie, pasjonaci, społecznicy, którzy chcieli coś zrobić dla młodzieży. Nie byli to tylko nauczyciele, byli to ludzie przeróżnych zawodów, służb mundurowych – bo Rzeszów był miastem jednostek wojskowych stacjonujących tutaj – i oni chcieli coś dla tych dzieciaków zrobić. Usłyszeli o skautingu i chcieli go wprowadzić na naszych terenach. Tak zrodziło się harcerstwo z połączenia skautingu i takiego dążenia do niepodległości. I oczywiście drużyny harcerskie miały swoje harcówki, swoje miejsce w szkołach. W naszych rzeszowskich szkołach w każdej właśnie te drużyny powstawały. Powstawały drużyny męskie i żeńskie i bardzo ściśle współpracowały ze szkołami, ale instruktorami harcerskimi byli ludzie, ci społecznicy, którzy mieli bardzo różne zawody – od lekarzy, adwokatów, żołnierzy, po nauczycieli oczywiście, których do dziś jest największa grupa. Dlatego Związek Harcerstwa Polskiego, cała idea harcerstwa, jego misja, czyli wychowanie młodego człowieka poprzez stawianie mu wyzwań, jest bardzo bliski temu, żeby współpracować ze społecznością lokalną. I na pewno szkoły, które mają drużyny harcerskie, mają to ułatwione poprzez właśnie harcerstwo. Dlaczego? Choćby przez samą markę Związku Harcerstwa Polskiego. Do dziś znana – jesteście młodzi, ale pewnie sami wiecie doskonale, co to jest harcerstwo, choć zapewne nie wszyscy byliście kiedyś w drużynach. Jest to stowarzyszenie bardzo znane i budzące za-

ufanie. Dlatego często dużo łatwiej komuś jest podjąć współpracę z drużyną harcerską, choć nie chce współpracować np. ze szkołą czy przedszkolem. To też się wiąże z rodzicami. Mam takie osobiste doświadczenie. Bardzo łatwo jest mi namówić rodziców, którzy mają przeróżne zawody, możliwości zawodowe do tej współpracy, gdzie jako nauczyciel już często nawet nie widzę tych rodziców w szkole. Z mojego doświadczenia oni są zawsze dużo bardziej chętni do tej współpracy. Szkoły, które mają drużynę, na pewno dzięki temu zyskują. Tak, szkoły bardzo chcą dalej mieć harcerzy i drużynę, ale jest ciężko, dlatego że to nie idzie, to się nie da tak zrobić, że dyrektor wyznacza nauczyciela: „Ty będziesz drużynowym i działaj”. To musi być człowiek, który to coś w sobie ma. Inne moje doświadczenie dotyczy pozyskiwania środków, współpracy z władzami lokalnymi. Tych harcerzy nie tylko widzimy na uroczystościach patriotycznych, gdzie reprezentują i drużynę harcerską, i swoją własną szkołę, ale też w wielu różnych innych sytuacjach, gdzie środki pozyskiwane, także przez właśnie drużynę, harcerskie hufce, pozwalają na to, że możemy wchodzić w przeróżne kombinacje, relacje z różnymi stowarzyszeniami szkołami i instytucjami. Na koniec chciałam się podzielić takim osobistym doświadczeniem. Jestem mamą maturzystki, która w tym roku właśnie zdaje egzaminy, i rozmawiamy o przyszłości. Córka zastanawiała się jako przyszła instruktorka harcerska, czy nie zostać nauczycielem jak mama. To skłoniło mnie do refleksji, do zastanowienia się nad tym, czy warto. Doszłam do takiego wniosku, że dzięki temu, że jestem instruktorką harcerską, moje myślenie o moim zawodzie jest troszkę jakby inne teraz, gdy rozmawiam z koleżankami. Mam takie poważanie i czuję to ze strony rodziców, którzy mi mówią, że powierzą swoje dziecko np. na kolonię suchową, na wakacje bez problemu. Brakuje mi miejsc, bo tylu mam chętnych. Rodzice powierzają mi dzieci z różnymi problemami zdrowotnymi, społecznymi itd. Cieszy mnie to, że mam takie zaufanie. Jest mi dużo łatwiej. Rodzice nigdy nie odmawiają, jeżeli o coś proszę, jeżeli potrzebuję jakiejś współpracy. Mam naprawdę w zasadzie same pozytywne doświadczenia w tym zakresie. Harcerstwo na pewno w tym pomaga – i w takim myśleniu o zawodzie nauczyciela, o etosie. Dziękuję.

Prof. Krzysztof Bochenek

Byłem tylko skromnym druhem i harcerzem. Niestety do godności harcmistrzowskich nie dotarłem. Spotkanie jest nagrywane, mamy na żywo transmisję, będzie transkrypcja, więc bardzo się cieszę i znowu jestem z siebie dumny, że tak dobrałem wspaniałe prelegentów. To jest może taka zła duma, ale czasami trzeba być dumnym, że są ludzie, którzy nam powiedzieli dużo faj-

nych rzeczy. Dobrze, że posłuchaliśmy siebie nawzajem, bo rzadko spotykamy się w takich gronach, często właśnie różnych, szkoły niepubliczne, publiczne, z mniejszych miejscowości, bardziej powiatowe itd. Tu mieliśmy wymianę ciekawych opinii, które w różny sposób ujmowały pewne problemy. I pytania oczywiście zostają zawsze. Nauka się zaczyna od pytań, nie od odpowiedzi. Wbrew temu, co sądzimy, wszystko zaczyna się od tego, że stawiamy pytanie, bo odpowiedzi mogą przyjść późno. My dzisiaj w ogóle nic nie wiemy o twórcach współczesnych samolotów, a znamy braci Wright, bo oni to zaczęli. Ta dyskusja dotycząca tego, w jakim kierunku ma iść szkoła, jest bardzo ważna.

Dorota Dominik

Jeszcze na koniec, drodzy państwo, powiem szczerze – znowu będę walczyć z profesorem Bochenkiem o ten etos, że ja go nie chcę. Ja nie chcę żadnych takich rzeczy, natomiast myślę sobie tak, że warto byłoby, aby każdy z nas zajął się swoją pracą. Co to oznacza? Oznacza to, że wpadliśmy w tej chwili trochę w pułapkę takiej nadopiekuńczej szkoły. Niech rodzice zajmą się wychowaniem dzieci. Niech nauczyciele zajmą się swoją pracą, uczeniem, a dzieci niech się zajmą tym, czym powinny, czyli bawieniem się, nawiązywaniem kontaktów społecznych, bo tego w ogóle w tej chwili nie ma. Nie mają takiej możliwości, to zresztą ograniczają też im pięknie rodzice. Ta nadopiekuńczość powoduje, że szkoła jako instytucja i nauczyciel jako człowiek w niej pracujący stoi w tym narożniku i tak trochę ogania się przed oczekiwaniami, pretensjami i żalami z każdej strony. I znowu nawiązując trochę przewrotnie do tego, o czym mówiliśmy, popatrzmy jednak na tę szkołę jak na firmę. Popatrzmy jednak na tę szkołę nie jak na jakieś miejsce szczególne, ale jak na instytucję, która powinna być dobrze zarządzana, która powinna dobrze wykonywać wysokiej jakości usługi. I powołam się na człowieka, który gdzieś tam pewnie kiedyś chodził do szkoły, jednego z najbogatszych ludzi w Wielkiej Brytanii, Richarda Bransona, pewnie jest państwu znany – Virgin Mobile, Virgin Linie Lotnicze itd. On ma ciekawe pomysły na zarządzanie i ciekawe pomysły na biznes, bo my postawiliśmy sprawę w tej chwili od wielu, wielu lat, pewnie zgoła ponad 30 lat, że klient ma być zadowolony. W momencie zmian ustrojowych klient ma być zadowolony, czyli rodzic, dziecko itd. A tymczasem szkoła stoi nauczycielem. Nie będziemy tutaj odwracać i szukać dziury w całym. Branson mówi tak: ty nie zastanawiaj się, prowadząc firmę, nad tym, żeby klient był zadowolony. Zadowolony ma być twój pracownik. Jeżeli on zostanie dopieszczony, zadbany, odpowiednio wynagradzany, to on już będzie wiedział, co zrobić, żeby zadowolić tego klienta. Bardzo bym chciała, aby to przesłanie odnalazło się też w oświacie.

Dorota Depa

Dziękuję. Ja tylko jeszcze króciutko, bo tak patrzę na was, młode osoby, i być może za chwilę ktoś z was z jakiegoś powodu będzie w szkole, ale właśnie po tej drugiej stronie, po tej stronie nauczycielskiej. Bardzo bym nie chciała, żebyście dzisiaj wyszli z przekonaniem, że środowisko edukacyjne jest w jakiś sposób podzielone na szkoły niepubliczne i publiczne. To środowisko się po prostu różnicuje. To jest coś, czego wcześniej nie było, a jest znakiem czasów. Usługi się po prostu różnicują. I tak ma być. Oczywiście to jest dobre. Ta różnorodność jest dobra. Edukacja się jeszcze będzie bardziej różnicowała, bo mamy też chociażby coraz bardziej popularne szkoły „w chmurze”. Po prostu to jest znak czasów i potrzeby ludzi, którzy się w tych czasach pojawiają, żyją. Nie bójmy się tego. My również mamy bardzo, bardzo dużo wspólnego i myślę, że wspólnie walczymy o to zaufanie. Bo tak jak powiedziała pani doktor – jeśli chodzi o autorytet, nie da się go narzucić. W przypadku zaufania również nie da się go narzucić. Jedno i drugie budujemy, więc myślę, że możemy sobie życzyć tego, żebyśmy umieli to zaufanie budować na co dzień. Dziękuję.

Prof. Krzysztof Bochenek

Absolutnie atmosfera walki jest nam obca. Zaczynaliśmy to nasze spotkanie od pani Agnieszki, więc jeszcze kilka zdań od niej na koniec.

Dr Agnieszka Iskra-Paczkowska

Tutaj w trakcie naszej rozmowy kilkakrotnie to padło, że pielęgnujemy swoje negatywne doświadczenia szkolne i je potem projektujemy na kolejne pokolenia. Ja osobiście mam bardzo dobre doświadczenia ze szkoły, nie mam żadnych złych, nauczyciele byli różni. Byli tacy do ściśnięcia zębów, do przejścia, byli fantastyczni, byli przyjacielscy, byli wymagający, ale szkoła była świetna i ja ją bardzo dobrze wspominam. A druga rzecz, bo to się też poprzednim razem ten problem pojawił i dzisiaj właściwie wszystkie panie o nim mówiły w różny sposób – relacja dom–szkoła. Odwołam do swoich doświadczeń rodzicielskich. Rzeczywiście, każda wywiadówka, każde spotkanie – część rodziców występowała od razu z bardzo ostrymi pretensjami, właściwie nie bardzo było wiadomo, o co, i żądaniami. Ale moim zdaniem na to jest prosty sposób. Statystycznie w każdej grupie rodziców jest przynajmniej jeden nauczyciel. Wystarczy, żeby ktoś się odważył i przeciwstawił. Głośno na zebraniu powiedział: nie widzę problemu, nie mam pretensji, moje dziecko się nie skarży. Pół tej grupy przynajmniej za nim pójdzie. I to

jest problem do rozwiązania. I od strony nauczyciela, i od strony rodziców. Że nie należy się bać, że chciałabym szkoły, w której nikt nie jest petentem. Ani nauczyciel wobec rodzica stojący na baczność, bo będzie bardzo niemiła informacja w internecie na jego temat, ani rodzic wobec nauczyciela. Tak naprawdę między nami jest to dziecko czy młodzież i jednej i drugiej stronie, zakładam, o to chodzi. Bo po to jesteśmy, prawda? I że to się da zrobić. Tylko ktoś musi zacząć, tak jak w klasycznych socjologicznych koncepcjach. 50 plus 1. I wtedy ta strategia w danej grupie przeważa, czego paniom życzę. Dziękuję bardzo.

ETOS NAUCZYCIELA

ROZMOWY O WARTOŚCIOWEJ EDUKACJI

CZY NOWE TECHNOLOGIE ZMIENIAJĄ ETOS PRACY NAUCZYCIELA?

PROGRAM SPOTKANIA:

Otwarcie dyskusji – dr hab. Krzysztof Bochenek, prof. UR,
Dyrektor Instytutu Filozofii UR

W okowach nowych mediów – dr hab. Beata Guzowska, prof. UR (Instytut Filozofii UR)

Etos nauczyciela w dobie edukacji cyfrowej: zachowanie tradycji czy adaptacja do nowych warunków – dr inż. Krystian Tuczyński (Instytut Pedagogiki UR)

Nowoczesne technologie wspomagające zarządzanie placówką oświatową
– mgr Dorota Kozioł (Dyrektor Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 8 w Rzeszowie)

Nowe technologie a zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży z perspektywy dyrektora szkoły szpitalnej – mgr Elżbieta Telesz (Dyrektor Zespołu Szkół przy Klinicznym Szpitalu Wojewódzkim nr 2 im. św. Jadwigi Królowej w Rzeszowie)

Technologie cyfrowe w edukacji przyszłości – mgr Andrzej Iskrzycki (Specjalista ds. IT w edukacji w Podkarpackim Zespole Placówek Wojewódzkich w Rzeszowie)

8 PAŹDZIERNIKA, START: 12:30
UNIwersYTET RZESZOWSKI, BUD. A1
(AL. REJTANA 16C), DUŻA AULA



Uniwersytet Rzeszowski
Kolegium Nauk Humanistycznych
Instytut Filozofii



Społeczna
odpowiedzialność
nauki



Podkarpacki
Kurator
Oświaty

**Transkrypcja spotkania „Czy nowe technologie
zmieniają etos pracy nauczyciela?” realizowanego
w ramach projektu „Etos nauczyciela.
Rozmowy o wartościowej edukacji”,
Uniwersytet Rzeszowski, 8 października 2024**

Prof. Krzysztof Bochenek

Bardzo się cieszę, że możemy dzisiaj pomówić o temacie technologii. Kiedyś się wydawało, że filozof o wszystkim może coś powiedzieć. Pewnie w czasach Sokratesa, Platona mogli o wszystkim mówić... Dzisiaj filozof często jest podobny do babci w supermarkecie, która pojechała i nie wie, gdzie co kupić. Ja nie wiem nic o nowych technologiach. Natomiast jest faktem, że technologia stwarza dla szkoły ogromne wyzwanie, ale też oczywiście szanse, bo tak jak przed chwilą rozmawialiśmy, absolutnie mówienie, że kiedyś było wspaniale, a dzisiaj jest źle, nie ma żadnego sensu. To są po prostu trochę inne czasy. Korzystamy z nowych możliwości, aczkolwiek jak chodzi o technologię, to takich optymistycznych filmów o nowych technologiach ja nie widziałem. Przeważnie są o tym, że to się skończy źle. Mało jest takich filmów, gdzie nowe technologie nas wprowadzą do jakiegoś raj. Kiedy Abraham usłyszał od Pana Boga, że ma iść do ziemi obiecanej, to przynajmniej wiedział, gdzie idzie. My jesteśmy nomadami, tylko nie bardzo wiemy, gdzie idziemy, więc spróbujmy o tym porozmawiać.

Prof. Beata Guzowska – *W okowach nowych mediów*

Szanowni państwo, myślę, że tutaj mój referat będzie pewnego rodzaju takim wstępem do dalszych, już bardziej konkretnych tematów, które państwo będziecie rozwijać i prezentować. Tytuł mojego wystąpienia to *W okowach nowych mediów*. Chciałam zacząć od odniesienia się do samego terminu „nowe media”, przy czym należy zaznaczyć, że określa się nimi wszystkie środki komunikowania, które wykorzystują elektronikę do przekazu sygnałów. Ich cechą charakterystyczną jest ciągłe i szybkie doskonalenie parametrów, miniaturyzacja, standaryzacja, obniżanie kosztów jednostkowych, dostępność, powszechność, interaktywność. Nie wszystkie cechy w jednakowym stopniu, wymiarze im przysługują, ale w swoim całości kształcie je razem charakteryzują. Analiza procesów zachodzących we współczesnej kulturze jest

w znacznym stopniu zdominowana przez obrazy oferowane ze strony mediów, które w delikatny sposób kształtują m.in. nasz stosunek do innych ludzi, nasze pomysły, ideały, preferowany styl życia. Od ich rozwoju, skomplikowania i sprawności zależy kształtowanie się warunków funkcjonowania człowieka w społeczeństwie, kulturze czy gospodarce. Nowe media, mass media, stały się trwałym elementem ludzkiego środowiska, wciąż wykształcając obraz bieżącego życia zawodowego i prywatnego, wyznaczając jednocześnie wszelkie trendy komunikacyjne. Bezpośrednia styczność i interakcja wpisująca się w konkretne ramy demograficzno-terytorialne została już w znacznym stopniu zastąpiona komunikacją w wymiarze medialnym, łamiącym bariery językowe, kulturowe i czasowo-przestrzenne. Pozwoliło to na wytworzenie specyficznych form komunikowania się na większą skalę i odległość oraz dostęp do informacji za pomocą telefonii komórkowej czy internetu. Dzięki temu odległość ma coraz mniejsze znaczenie w przekazywaniu informacji, wiedzy czy porozumiewaniu się. Stale rosnący poziom rozpowszechniania internetu oraz telefonii komórkowej daje szansę m.in. pracowania na odległość, również osobom niepełnosprawnym, zapobiegając wycofaniu tych osób ze społeczeństwa. Wiąże się z rozwojem nowych form edukacji, zdobywaniem wiedzy i wykształcenia na odległość. Jest to korzystne zarówno dla uczelni, które mogą pozyskać większą liczbę studentów, jak i dla samych studentów, którzy z różnych przyczyn nie są w stanie stawić się osobiście na zajęciach. Społeczeństwo informacyjne, z jakim mamy do czynienia obecnie, nie mogłoby powstać bez rozwiniętej, nowoczesnej oświaty, zapewniającej m.in. powszechną edukację informatyczną, systemu kształcenia ustawicznego, rozwiniętych badań naukowych oraz prac badawczo-rozwojowych. Warunkiem jego rozwoju jest inwestowanie w wysoce wykwalifikowanych pracowników, potrafiących posługiwać się technikami informacyjno-komunikacyjnymi i stale podnoszących swoje kwalifikacje, zdolnych także nabywać umiejętności w nowych dziedzinach. Wartości kształtowane są przez maksymalizujące zysk wizualno-werbalne media, które w znacznym stopniu odwołują się do emocji, a nie logicznej argumentacji, cofając nas do swoistego świata analfabetyzmu. W miarę jak kurczą się słowniki bohaterów nowych mediów, tak też kurczą się słowniki ich widzów. Korzystając z ludzkiego braku zastanowienia, braku krytycznego podejścia do rzeczywistości, wypacza się sens podstawowych słów, manipuluje się nimi, by uzyskać określony ogólnospołeczny efekt. Inną, także negatywną konsekwencją jest zniwelowanie przez nowe media podziału na to, co prywatne i publiczne, utrata prywatności, zacieranie podziału na nadawców i odbiorców, upodabnianie elektroniczny kontakt w formie czatu, Skype'a, bloga do rzeczywistego; postępujący kryzys dialogu i szeroko pojętych relacji

interpersonalnych, zacieranie podziału na wewnętrzne i zewnętrzne. Opozycja ta została zawłaszczona i zniesiona, upubliczniając prywatne sfery naszego życia i sprowadzając wszystkie przestrzenie, obrazy, sceny do jednego wymiaru informacji. Ciągłe nagromadzenie i spiętrzenie wiadomości prowadzi do ich coraz większej schematyczności i skrótów. Negatywne konsekwencje, o których wspomniałam to znoszenie granic, podobnie jak między kulturą wysoką, a niską, czyli także między tym, co prywatne, publiczne, utrata prywatności, utrata podziału na nadawców i odbiorców, gdzie w bardzo wielu współczesnych, nowych elektronicznych mediach nie wiadomo, kto jest rzeczywiście nadawcą, ponieważ można powiedzieć, że niemal każdy ma takie możliwości. Właściwie wszystkie informacje mogą mieć bardzo wielu autorów, jednego anonimowego. Brak jest czasami rzetelności i prawdziwości informacji we współczesnych mediach. Przechodząc dalej, ciągłe nagromadzanie i spiętrzanie wiadomości prowadzi do ich coraz większej, jak już przed sekundą powiedziałam, schematyczności, takiej skrótowości w sytuacji, kiedy odbiorcy informacji mają coraz mniej czasu. Zarówno dziennikarze, jak i nadawcy różnego rodzaju informacji stale je wycinają i skracają. W gęstej sieci informacji zaczyna brakować takiego mechanizmu sortującego, jakichś kryteriów, które pozwalałyby odróżnić informacje potrzebne od zbędnych, wiedzę od szumu. Innymi słowy, jak pisze Thomas H. Eriksen w książce *Tyrantia chwili*, kiedy coraz większe ilości informacji rozprawdane są z coraz większą szybkością, coraz trudniej jest tworzyć spójne narracje, porządki, sekwencje rozwoju. Grozi nastanie hegemonii fragmentów. Znajduje to odbicie w naszym stosunku do wiedzy, pracy i stylu życia w najszerszym sensie. Przyczyna i skutek, wewnętrzny organiczny wzrost, dojrzałość i doświadczenia – te i podobne kategorie znajdują się w takiej sytuacji pod silną presją. Nowe technologie stanowią współcześnie wiodący nurt rytmu ludzkiego życia. Są niezbywalnym elementem kultury jako środek komunikacji, ale też jako symbol nowoczesności i transformacji, jako źródło zachowań. Kultura przez nie tworzona ma charakter meta-, gdyż wytwarza odrębny świat wyobrażony, pewną totalność ekspresywną, symultaniczność tekstów w dziesiątkach różnych mediów, rozmaite języki, odmienne sytuacje społeczne, coraz więcej przekazów osobistych, ale także dostęp do szeroko pojętej kultury, kontakty z innymi ludźmi, działalność społeczno-gospodarcza odbywa się za pomocą nowych mediów, mimo iż cyberprzestrzeń nie jest miejscem w tradycyjnym znaczeniu. Stanowi ona społeczną arenę, na której miliony ludzi spotykają się ze sobą i rozmawiają. Można zatem zakładać, że duża część przyszłego życia cywilizowanego człowieka będzie w jeszcze większym stopniu toczyć się w elektronicznych światach. Elektroniczne przekazańniki komunikacyjne cieszą się ogromnym powodzeniem wśród indywidualnych konsumentów m.in.

dlatego, iż wyposażone są w swego rodzaju bezpiecznik pozwalający w każdej chwili przerwać komunikację w sposób, który część sieci pozbawi możliwości kontaktu zwrotnego. Wydaje się, że to poczucie bezpieczeństwa w większym stopniu nawet niż łatwość komunikacji stanowi zasadnicze źródło sympatii do elektronicznych spotkań oraz możliwości eksperymentów z samoidentyfikacją w przestrzeni wirtualnej pozwalającej rozpoczynać raz po raz od zera z nowymi „ja”, które sami wybieramy. Możliwość każdorazowego przybierania innej tożsamości Zygmunt Bauman określa mianem gry tożsamościami karnawałowymi. Z tej perspektywy pozbycie się ciężaru starań o uznanie jest pewnie najatrakcyjniejszym walorem internetowym, jak to określa, maskarady. Odnosząc się do negatywnych przejawów ery nowych technologii, należy tutaj wskazać również na wytwarzanie nowych form bezbronności – od wirusów komputerowych począwszy, po broń i destruktywne ideologie przepływające w sposób bardziej nieskrępowany niż kiedykolwiek wcześniej. Tak naznaczona współczesna kultura stwarza nową rzeczywistość, w której stosunki pomiędzy lokalnymi i globalnymi siłami, pomiędzy kulturą tradycyjną i multietniczną rzeczywistością wyznaczają nowy porządek dzienny. Ponadto kultura ta stwarza nową sytuację egzystencjalną dla wielu ludzi, którzy mogą albo muszą z dnia na dzień określać się na nowo w kontekście pozbawionym stabilności i przewidywalności, gdzie mają wolność dokonywania wyborów, a zarazem nie mogą ich nie dokonywać. Rewolucja elektroniczna ze wszystkimi jej hybrydycznymi formami, konfliktami i napięciami znajduje swój odpowiednik we fragmentarycznym, wielobarwnym i takim zagmatwanym świecie nowych mediów, które odrywają kulturę od miejsca, ludzi od gotowych opowieści o tym, kim są i kim mogą zostać, pracę od miejsca pracy, konsumpcję od rutyny, edukację od standardowych wzorów, wiedzę od ustalonych modeli tego, co się za wiedzę uznaje. Kolejnym istotnym aspektem jest wpływ nowych mediów elektronicznych na proces translacji, powodując ciągłą zmianę wcześniejszych znaczeń. W tym obszarze jednostki należące do pierwotnego przekazu modyfikowane są poprzez jedno z wielu równocześnie występujących znaczeń lub ich kombinację. Tego typu transformacji dokonuje się przede wszystkim poprzez graficzną ilustrację, wariacje tematyczne, parodię. W tym sensie strategie upowszechniane przez nowe media z powodzeniem odczytać można właśnie jako częściową transformację i potraktować jako przynależne do najszerszej rozumianych strategii translatorskich. Z tego punktu widzenia też kultura stymulowana przez nowe media nazwana może być kulturą niedokończonych translacji. Niedokończonych, ponieważ świadomie wypełnia tylko część możliwości, otwierając miejsca dla kolejnych typów transformacji. Nowe technologie informacyjne i komunikacyjne składające się z nowych technik produkcji, dystrybucji i konsumpcji wytworów

kultury niejednokrotnie zmieniają sposób oraz zakres ekspresji możliwych i dostępnych dla użytkowników. Tym bardziej iż nie dopracowaliśmy się jeszcze zasad przekładu, które pozwoliłyby nam płynnie dostrajać się do po wielokroć hybrydycznej rzeczywistości wytwarzanej przez nowe technologie. Zagadnienie hybrydyzacji jako kategorii opisowej pojawia się najczęściej w odniesieniu do języka nowych mediów będącego swego rodzaju krzyżówką różnorodnych kryteriów, jak chociażby fabularnych czy obrazowo-muzycznych. Ponadto tzw. sztuka lekka, łatwa i przyjemna wkracza w obszar sztuki poważnej, a reklama w narrację filmową. Podstawy techniczne hybrydyzacji przekazów medialnych stwarzają możliwość odejścia od koncepcji następowania po sobie zamkniętych jednostek programowych na rzecz nieprzerwanego strumienia informacji złożonego z segmentów przypominających raczej jednostki informacji w przekazie komputerowym niż tradycyjną narrację i rządzące nią reguły gatunkowe. Tendencja do skracania form, zbliżanie czasu telewizyjnego do czasu codziennej egzystencji, nieuchronna fragmentaryzacja otwierają drogę do nieograniczonej hybrydyzacji. Swoiste zapośredniczenie w medialnej enkulturacji sprawia, iż uczymy się być w świecie odbieranym przez nasze zmysły dzięki właśnie przekazom medialnym. Mniej istotne wydają się zatem różnice między filmem, telewizją a rzeczywistością wirtualną, jako że wszystkie te dziedziny tworzą realne bądź symulowane środowisko, w którym uczestnik doświadcza teleobecności, bycia tam, bycia na odległość. Dylemat, który jest z tym związany, dotyczy nie tego, że kultura wizualna towarzyszy codziennemu bytowi ludzi, bo tak było od zawsze, ale że wizualność w różnych jej przejawach fetyszyzuje rzeczywistość społeczną i postrzeganie świata. Innymi słowy, jeśli coś nie jest wizualne, to nie istnieje. I to właśnie media w znacznym stopniu stają się nie tylko dysponentem tej wizualności, ale również zaczynają mieć na nią całkowitą wyłączność. Inną kwestią jest też fakt, iż nowe media widziane są często jako taki rodzaj wypowiedania się, który jest zdolny antycypować nowe perspektywy rozwiązania w stosunku do problemów dotyczących rzeczywistości społeczno-kulturowej i wirtualnej. Pozwala to na prezentację nowych obszarów, poszerzenie horyzontów poprzez udostępnienie przestrzeni niegdyś nieosiągalnych, a to w znacznej mierze dzięki różnorodności mediów, ich sile rażenia i potencjale. Dotyczy on możliwości oddziaływania na ludzi nie tylko w mainstreamowej formie, ale także w zagospodarowaniu rozmaitych nisz umożliwiających rozwój intelektualny i podnoszących poziom kapitału kulturowego odbiorców. Należy jednak przy tym pamiętać, że w tym procesie komunikowania się musi być pewien etos wspólny, pewien poziom współodczuwania. Etos ten jest odczuwany jako wartość niezależna od wynikających z niej pożytków. W istocie rzeczy daje tu o sobie znać w sposób ukryty fakt, że ów etos stanowi

sytuację bazową, warunek konieczny tego, aby mogły być w ogóle pomyślane jakiegokolwiek inne ideały kultury. Poddając krytycznej analizie zjawisko nowych mediów, trzeba podkreślić, iż owe nowe media to nie tylko technologia, maszyna będąca narzędziem kreacji, ale również jej kulturowe konsekwencje prowadzące do radykalnej zmiany w postrzeganiu miejsc, czasu czy też wymiarów ludzkiej egzystencji. Kultura współczesna z coraz bardziej rozwiniętymi systemami informacyjnymi i przy udziale nowych technologii sprawia, iż mamy do czynienia z powstawaniem swoistych nowych przestrzeni i form porozumiewania się oraz interakcji. Wydaje się, że obecny udział mediów w zachodzących procesach mieszania się kultur określanych jako procesy kreolizacji, hybrydyzacji, synkretyzmu, znajduje objaśnienie w odwołaniu do całościowej koncepcji kultury, łączącej perspektywę komunikacyjną ze świadomością konieczności przemyślenia zagadnienia skali i relacyjności zjawisk społecznych. Zachodzące procesy coraz silniej wskazują na potrzebę nowej kultury, symulacji i obrazu. Wydaje się, że polityki kulturalne przyszłości powinny się przyczyniać do rewitalizacji autonomicznej działalności kulturalnej, indywidualnej i zbiorowej, aby cywilizacja wirtualna nie doprowadziła do rozpowszechniania społeczeństwa symulacji opartego na hiperkonsumpcji standardowych produktów kultury. I już na koniec, jakby podsumowując powyższe w znacznej mierze takie krytyczne refleksje dotyczące oddziaływania nowych mediów, należy zaznaczyć, że w sferze publicznej jest miejsce na to, aby dalej zachodził w niej trwający od dawna proces tabloidyzacji, ale również aby równoległe towarzyszył mu proces tworzenia się nowoczesnej kultury słowa i kultury obrazu. I tak już życzeniowo, aby na te obydwie było społeczne zapotrzebowanie. Proszę państwa, tak bardzo skrótowo, ze względu na formułę dzisiejszego spotkania, w takim teleekspresowym skrócie odwołałam się do wielu problemów, gdzie każdy z nich można by było zupełnie odrębnie analizować i poświęcić mu znacznie więcej czasu. Jest to jednak pewnego rodzaju zarys, zwrócenie uwagi na te najbardziej istotne, najbardziej kontrowersyjne czy w tej chwili najczęściej dyskutowane problemy związane z nowymi mediami. Ja bardzo serdecznie dziękuję za uwagę.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję pani profesor za to syntetyczne spojrzenie. No niestety trudno uniknąć, tak jak pani powiedziała, krytycznego spojrzenia. Mam nadzieję, że kolejne referaty, zbliżone bardziej już do tematyki szkoły, jakąś przestrzeń nadziei nam zostawią. Bardzo proszę pana doktora Krystiana Tuczyńskiego.

Dr inż. Krystian Tuczyński

Szanowni państwo, zanim zacznę swoje wystąpienie, chciałem bardzo podziękować panu profesorowi Krzysztofowi Bochenkowi za możliwość wystąpienia w tak zacnym gronie. Będę się starał państwa nie zanudzić, w syntetycznym skrócie przedstawić to, co mam do zaoferowania. Otóż tematem mojego wystąpienia brzmi: *Etos nauczyciela w dobie edukacji cyfrowej – zachowanie tradycji czy adaptacja do nowych warunków*. I właśnie ja jako czynny nauczyciel, osoba, która na co dzień zajmuje się edukacją – akurat w moim przypadku jest to informatyka – nieustannie spotykam się z tym, jakie wyzwania, jakie obowiązki na mnie ciążyą i jak one się różnią od tych, które sam pamiętam jako uczeń, czyli którym musieli sprostać moi nauczyciele. Już 25 lat temu zacząłem swoją przygodę ze szkołą, tak więc mam pewien obszar przemyśleń na ten temat. Wiem, jak to wyglądało lata temu, i wiem, jak to wygląda teraz. W głównej mierze to, na czym się skoncentruję to są te wyzwania związane z technologią, bo to tak naprawdę w tej kwestii zmieniły się wyzwania. Na początku taka krótka definicja etosu nauczyciela, jaką państwo oczywiście znacie. Przede wszystkim sam etos nauczyciela to zbiór zasad, których nauczyciel powinien przestrzegać. Są to normy moralne oraz etyczne, czyli próba wpływania na to, żeby nauczyciele przestrzegali postaw obywatelskich, społecznych, moralnych. Jest takie założenie bardzo wzniosłe, żeby nauczyciel był autorytetem. Nie wiem, czy ja jestem, będąc od 8 lat nauczycielem w szkole, nie wiem, czy mi się to kiedykolwiek uda. Chciałbym być chociaż w małym stopniu przez moich uczniów uważany za autorytet. Wiem, że na coś takiego trzeba sobie zapracować i w żaden sposób na to nie można wpłynąć jakby siłowo. Po prostu trzeba to nabyć, trzeba mieć od uczniów. Jakie są wyzwania? Wyzwania są przede wszystkim z tym związane. Dotyczyły one tak naprawdę w największej mierze sytuacji, gdy była pandemia, bo to ona nam pokazała, że zmieniło się przede wszystkim środowisko z tradycyjnego na online. To już było bardzo duże wyzwanie, bo nie mieliśmy tej bezpośredniej relacji nauczyciela z uczniami. W większości szkół korzystano z platformy e-learningowej Microsoft Teams, ale też Zoom. W konsekwencji proces dydaktyczny był bardzo zaburzony. Jednym z takich wyzwań, którym nauczyciel musiał sprostać, była przede wszystkim dostępność sprzętu. Przecież niejednokrotnie widzieliśmy sytuacje, gdzie nauczyciel nie mógł w żaden sposób wpłynąć na to, że np. w danym domu jest piątka dzieci, a tylko jeden komputer. Tu była już ogromna trudność, a wiemy, że wiele szkół przeprowadzało zajęcia w czasie rzeczywistym, więc jeżeli było np., trzech uczniów, to oni potrzebowali w tym samym momencie komputera i był z tym poważny problem. Problem z dostępem do internetu również. Wiadomo, że szkoły i przede wszystkim Ministerstwo starało się jakoś

wyść naprzeciw oddolnym inicjatywom, np. ten darmowy komputer dla czwartoklasistów, jednak takie problemy się pojawiły. Ogromny problem był przede wszystkim z zasadą indywidualizacją kształcenia. W przypadku, gdy zajęcia są realizowane w ten sposób jak w pandemii, zasada ta praktycznie nie istnieje. Bardzo trudno było realizować zadania i podejść indywidualnie do ucznia. Jest to nieporównywalne z sytuacją, gdzie nauczyciele, widząc jakieś trudności u danego ucznia, mogli podejść, mogli mu pomóc. Tu taka sytuacja nie miała miejsca. Uczniowie byli postrzegani jedynie przez ekran komputera – często z wyłączonymi kamerami – co sprawiało, że kontakt był zdystansowany, powierzchowny i całkowicie pozbawiony indywidualnego podejścia. Pojawiały się przeszkody technologiczne, które nie pozwalały włączać tych kamer. Przede wszystkim jednak te bliskie relacje, które wynikają z indywidualizacji, również nie istniały. Bardzo trudno było z uczniem się porozumieć, zobaczyć jego jakieś problemy, słabości, i to na każdym szczeblu edukacyjnym, bo dotyczyło to również studentów. Jako osoba, która na co dzień pracuje ze studentami, widziałem, że całkiem inaczej ten sam przedmiot prowadzi mi się chociażby teraz, czyli w czasach, gdy już pandemia minęła, niż wtedy, w latach 2019–2021. To są te wyzwania, ale jakie wartości są niezmiennie? Na pewno nauczyciel, niezależnie od tego, w jaki sposób jest realizowany proces kształcenia, na pewno musi dbać o rozwój intelektualny uczniów. Forma się zmieniła, jednak treść musi pozostać ta sama. Oczywiście dostosowana do tego, z czym się musimy zmierzyć. Na pewno musi być jakiś proces oceny prac uczniów. Wiem, że również to było bardzo utrudnione. Uczniowie znajdowali tysiące sposobów, jak obejść np. Microsoft Forms, ale już Portal był bardzo niechcianym przez studentów, przez uczniów, ponieważ dużo trudniej byłoby go obejść. Generalnie w czasie pandemii był bardzo duży problem z tym, żeby zweryfikować w sposób rzetelny wiedzę uczniów czy studentów. Jakie wartości ewoluują? Autorytet nauczyciela jest oparty na tej fizycznej obecności i na kompetencjach technologicznych. Problemy z tymi ostatnimi mieli nie tylko starsi nauczyciele, ale i młodszy ode mnie. Nauczyciel, który jest nieelastyczny, niestety w świecie cyfrowym przepada i może zapomnieć o autorytecie możemy zapomnieć. Nauczyciel powinien być elastyczny właśnie w dostępie do tych technologii, powinien wykorzystywać np. jakieś odpowiednie gry edukacyjne, multimedia, przeprowadzać weryfikację wiedzy w oparciu o takie metody, takie narzędzia, które rzetelnie sprawdzają wiedzę. Jakie są jeszcze wyzwania, przed jakimi staje edukacja w świecie technologicznym? Przede wszystkim trzeba zważać na to, że uczeń nie jest taki bezpieczny w sieci. Uważam, że zasady bezpiecznego korzystania z sieci powinny być podstawą na każdym szczeblu edukacyjnym. Edukacja, edukacja i jeszcze raz edukacja w kontekście bezpieczeństwa. Co jest ważne?

Nauczyciel – to też mogę powiedzieć z własnego doświadczenia – nie jest już jedynym źródłem wiedzy. Jest tylko facylitatorem, osobą, która powinna prowadzić i być takim przewodnikiem. Niejednokrotnie jestem w sytuacji, gdzie chcę przed uczniem zabłysnąć jakąś nowinką, ale oni wyciągają telefon, sprawdzają i po minucie okazuje się, to nieprawda. Ja jako nauczyciel, który stara się być w porządku, mówię: tak, rzeczywiście tak jest, pomyliłem się. Nie zaskoczmy ucznia już żadną wiedzą, bo on ma to na wyciągnięcie ręki. Naszym zadaniem jest, żebyśmy próbowali ucznia zachęcić do tego, żeby zgłębiał swoją wiedzę, żeby rozwijał swoje zainteresowania. Jako podsumowanie mojego wystąpienia niech posłuży ten cytat: „Tradycyjne wartości etosu nauczyciela, takie jak odpowiedzialność, troska i zaangażowanie, są ponadczasowe i muszą być pielęgnowane również w erze cyfrowej. Jednakże cyfrowa transformacja wymaga od nauczycieli elastyczności, otwartości i ciągłego doskonalenia technologicznego”. Nauczyciel, który wspomaga proces kształcenia, też nie zamienia go. To nie może być proces tylko oparty na technologii. To musi być kształcenie tradycyjne wsparte technologią. I takie osoby, które wprowadzają innowacje tego typu, kompleksowo uczą i realizują proces nauczania-uczenia się. Musimy się zastanowić, jak podążać tą ścieżką, aby pielęgnować to, co jest istotą pracy nauczyciela, czyli wszechstronny rozwój ucznia. Bardzo dziękuję państwu za uwagę.

Prof. Krzysztof Bochenek

Doktorze, ale profesorze już niedługo zapewne, dziękuję za ten syntetyczny wykład. Trochę teorii i praktyki łączącej perspektywy wykładowcy, pedagogiki i nauczyciela. Proszę teraz panią dyrektor Dorotę Koziół.

Dorota Koziół

Dzień dobry, szanowni państwo. Jestem zaszczycona, mogąc dziś w tak zacnym gronie przedstawić kilka uwag związanych z zarządzaniem, aczkolwiek zarządzanie placówką dla przyszłych studentów pedagogiki może być tematem mocno odległym. Nie do końca możecie się państwo, młodzi słuchacze, identyfikować z rolą dyrektora. Uwierźcie mi, każdy z nas, nauczycieli, a tutaj też obecnych dyrektorów, startował jako nauczyciel. 40 lat temu, bo prawie tyle lat mam kontakt z edukacją, szkoła była analogowa. Nie było komputerów, nie było telefonów, nie było oprogramowania. Dawaliśmy sobie radę. Każdy z nas, mając przygotować pomoce dydaktyczne dla swoich uczniów, stawał przed zadaniem wydawałoby się w tej chwili niemożliwym do realizacji, a mianowicie kalka techniczna. Starsi wiedzą, o czym mówię,

młodszy mają prawo nie wiedzieć. Kartka papieru, linijka, długopis i rysowaliśmy krzyżoweczki, wycinaliśmy, rysowaliśmy rebusy. Kserokopiarka w momencie, kiedy pojawiła się jako urządzenie pozwalające zwielokrotnić liczbę kopii, była prawie że objawieniem. Natomiast drodzy państwo, nie o tym chciałabym z wami porozmawiać. Myślę, że właśnie porozmawiać, bo mam też nadzieję, że będzie możliwość zadawania przez państwa pytań i dzielenia się doświadczeniem. Temat mojego wystąpienia to nowoczesne technologie w zarządzaniu placówką oświatową. Zarządzanie placówką oświatową to tak naprawdę zajęcie wymagające nie tylko wielu umiejętności, ale także elastyczności, ponieważ to jest interakcja. Interakcja z wszystkimi trzema podmiotami wchodzącymi w skład istoty szkoły, przedszkola, placówki edukacyjnej – nauczycielami, uczniami i rodzicami. I te interakcje tak naprawdę możemy realizować na różne sposoby, w różnych formach, oczywiście korzystając także z nowoczesnych technologii. To, o czym wspomniałam ja i wcześniej pan doktor, ta biegłość w korzystaniu z różnego rodzaju multimediów, jest zasadne. Rzeczywiście budowanie autorytetu w oparciu o nieumiejętność korzystania bywa trudne. Kiedyś mnie uczono na szacownej uczelni, którą kończyłam – nie nazywała się Uniwersytetem Rzeszowskim, tylko Wyższą Szkołą Pedagogiczną tutaj w Rzeszowie – że nauczyciel ma być przynajmniej o pół kroku przed uczniem. Oznacza to, że nawet w tym wieku, po prawie po 40 latach pracy, mam ochotę się doskonalić. To, że mogę uczestniczyć w spotkaniach zorganizowanych przez pana profesora – bardzo serdecznie dziękuję za ten pomysł, który się nam tutaj pojawił, i za ten projekt – pozwala nie na tylko wzbogacanie mojej wiedzy, osadzanie się w świadomości, że pewne rzeczy robi się dobrze, z pewnymi jeszcze się ma jakieś problemy, ale też taką świadomość, że jest grupa młodych ludzi, którzy zechcą kontynuować naszą pracę. Ludzi, którzy wzbogacają edukację właśnie o nowe umiejętności. Bo drodzy państwo, zwracam się tutaj do słuchaczy studiów pedagogicznych, tak naprawdę to wy będziecie kształtować potem przyszłe pokolenia. I wy też będziecie, stojąc po tej drugiej stronie, mieli za zadanie wyprzedzać ich o krok, żeby się nie okazało, że no jednak uczeń wie lepiej. Pan doktor tutaj słusznie zauważył, że może nas uczeń zweryfikować. Państwo również jako studenci słuchacie wykładów, uczestniczycie w zajęciach i możecie zweryfikować to, co wasz wykładowca mówi w dowolnym momencie, w dowolnej chwili. Drodzy państwo, my mamy pokazać uczniowi, jak się ma uczyć, gdzie ma szukać wiedzy i z czego ma korzystać. Jeśli są nowoczesne technologie, z których może skorzystać, okej, świetnie, że to jest. Ktoś kiedyś powiedział, że polski pilot może lecieć nawet na drzwiach od stodoły, a polski nauczyciel uczyć, korzystając tylko z czarno-białej, zadrukowanej gazety. Tak, oczywiście, tak się da, nie ma problemu, tylko dlaczego mamy być mniej atrakcyjni? Ale ktoś

powie: no dobrze, miała pani mówić o zarządzaniu. Zanim zostaniesz dyrektorem, najpierw jesteś nauczycielem. To tak od razu nie idzie. Czy nowoczesne technologie pomagają w zarządzaniu? Zdecydowanie tak. Gdzieś kiedyś, kończąc studia, robiąc studia podyplomowe z zarządzania, nie planując, że zostanę dyrektorem, tylko z tzw. czystej ciekawości poznawczej, uczyłam się tworzyć arkusz organizacji pracy, placówki, rysując płachty. Szanowni państwo, arkusze papieru A4 to chyba za mało. To już taki szary papier pakowy, posklejany, odręcznie wyrysowane linijeczki, wpisywało się każdego nauczyciela, klasę, godziny, przedmioty, ramowy plan zajęć. Zajmowało to sporo czasu. Dało się tego nauczyć naprawdę, nie było z tym najmniejszego problemu. A teraz siadam do komputera, mam stosowne oprogramowanie, mogłoby być lepsze. Uczestniczymy w szkoleniach, w których pokazują nam inne programy komputerowe, które są o wiele bardziej intuicyjne, bardziej przyjazne dla dyrektora, bardziej przyjazne pewnie też dla nauczyciela. Mamy to, co mamy, cieszymy się z tego, co mamy, klikamy, odpowiednio zaznaczamy, mamy. Zatem organizacja pracy szkoły to już jeden atut, rzecz, punkt wyjścia. Przypominam sobie czwarty, piąty rok mojej pracy zawodowej, co dziś można nazwać prehistorią, gdzie stawałam przed tablicą z kolorowymi guziczkami. My na to mówiłyśmy „żuczki”. Doświadczona nauczycielka uczyła nas – czytaj: dwie młode panie – jak układać plan lekcji, korzystając z tych magicznych „żuczków”. Powiem państwu tak – do tej pory w gabinecie wicedyrektora, czyli pani Joli, jest magiczna magnetyczna tablica z „żuczkami”, już nie wciskanymi, tylko przypinanymi magnesikami, bo dla nas akuratnie – mnie i koleżanki, wzrokowców, tak jest najlepiej. Wchodzę, patrzę na tablicę i widzę, a tu musiałabym uruchomić całą aplikację komputerową... Teraz, w dobie cyberataków i hakerstwa, żeby dostać się do dziennika, trzeba przejść podwójną weryfikację. To zabiera sporo czasu. Po co? Przychodzę do tablicy, patrzę, mam plan lekcji. Technologia, oprogramowanie – świetnie, fantastycznie, to pomaga. Dlaczego pomaga? Dlatego, że bez problemu możemy, korzystając z tego typu aplikacji, ułożyć zastępstwa. Wiecie państwo, nauczyciel też człowiek, ma prawo zachorować, zatem jeżeli go nie ma, no trzeba dokonać stosownych przetasowań w organizacji pracy placówki. Zastępstwa są teraz ustawiane komputerowo, wcześniej były odręcznie wypisywane. Jak państwo widzicie, ja weszłam na mównicę z takim ślicznym notesikiem. Co z tego, że w moim kalendarzu elektronicznym mam powpisywane daty, terminy, przypominajki? To też jest od czasu do czasu potrzebne. Każdy zresztą z nas pracuje i organizuje sobie pracę zgodnie ze swoim stylem. Stylem uczenia się, stylem pracy. To wynika z wielu teorii, o których państwo już wiecie albo będziecie się pewnie dowiadywać, natomiast organizujemy sobie życie, korzystając z tej technologii. Mamy zatem organizację pracy szkoły, mamy

zastępstwa, mamy plany lekcji, ale mamy też, chociażby korzystając z platform, spotkania z nauczycielami. Oczywiście główne narady, rady pedagogiczne już w tej chwili, jak to się mówi, odbywają się w realu, ale był ten czas, paskudny czas pandemii, kiedy my także spotykaliśmy się z naszymi nauczycielami online i uwierzcie, drodzy państwo, to, o czym wspominał pan doktor, nie jest komfortowo pracować z uczniem, nie widząc go. Równie niekomfortowo jest z pozycji dyrektora rozmawiać z nauczycielami o różnych trudnych sprawach, nie zawsze ich widząc, bo wszystko zależy od możliwości sprzętowych, a na to nie mamy wpływu. Tyle tylko, że szanowni państwo, popatrzcie, mamy coś takiego jak tajemnica rady pedagogicznej, a jeśli tak, to jaką mieliśmy pewność, że ktoś nie zhakował naszych spotkań? I teraz mówimy o danych wrażliwych, mówimy o sytuacjach związanych chociażby z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak omawiamy to na radzie pedagogicznej podczas spotkania bezpośredniego, doskonale wiemy, że informacje, które tam padną, nie mogą wyjść na zewnątrz. No i tu już mamy to ograniczenie, niby atut, ale mimo wszystko jest to swoiste ograniczenie. Drodzy państwo, co jeszcze, co mogłabym dodać, żeby uwypuklić wartość i ważność technologii w zarządzaniu? Ona z jednej strony naprawdę ułatwia nam życie, ale w kuluarach, przed rozpoczęciem naszego spotkania, rozmawiając z koleżankami i kolegami, stwierdziliśmy, że tak naprawdę to zabieramy te prace do domu. Drodzy państwo, nie wiem, może to zabrzmiało jak chwalenie się, ale ja mam taki paskudny nawyk już z pozycji dyrektora, nie nauczyciela, że sprawdzam czy nie ma jakichś nowych informacji, maili na kanale dla dyrektorów na Teamsie, poczcie służbowej. Potem przechodzę na stronę kuratorium oświaty i sprawdzam, czy przypadkiem nie ma tam czegoś nowego. Jeszcze WhatsAppie i grupa dyrektorzy... Niby fajnie, ale z drugiej strony, kolokwialnie mówiąc, smycz, i to nie jedna, więc jest dobrze, ale nie do końca komfortowo. Czy zatem chcielibyśmy wrócić jako dyrektorzy do analogowej szkoły? Chyba nie, aczkolwiek, o czym wspomnieli moi przedmówcy, istnieje pewne niebezpieczeństwo, na które zwracamy uwagę zarówno my, dyrektorzy, jak i nauczyciele, chociaż pewnie użyłam złej kolejności. Każdy z dyrektorów jest też nauczycielem, więc jeśli powiem: „my, nauczyciele”, to będzie najbardziej zasadne. Chodzi mi o brak interakcji, a właściwie ograniczoną interakcję, bo coraz częściej spotykamy się z sytuacją, gdzie rodzic, korzystając z technologii, ogranicza zdobywanie wiedzy na temat swojego dziecka. Jeszcze raz podkreślę – swojego dziecka! Ogranicza się do suchej informacji przesłanej przez e-dziennik. E-dziennik to świetna rzecz i naprawdę przydaje się w wielu różnych działaniach, chociażby w działaniach statystycznych, ale z punktu widzenia rodzica nie powinien być zadowalającym źródłem informacji o jego dziecku. My, nauczyciele, doskonale

o tym wiemy, natomiast czasem mam wrażenie, nie tylko z pozycji nauczyciela, ale także z pozycji dyrektora, że rodzice bardzo chętnie zapominają o tym, że z każdego prawa wynika obowiązek. I to, że rodzic ma prawo, i to prawo ma zagwarantowane w wielu różnego rodzaju zapisach formalnoprawnych, ma prawo do zdobywania wiedzy i informacji na temat funkcjonowania swojego dziecka – jego osiągnięć w nauce, jego zachowania, jego relacji rówieśniczych, ma też obowiązek dowiadywania się, szczególnie w tym okresie, kiedy dziecko jest objęte obowiązkiem szkolnym. Rodzic jest jego pełnoprawnym opiekunem i w tym momencie to nie jest tak, że jego obecność na spotkaniu z nauczycielem jest jego widzimisię. On ma obowiązek, zna terminy wywiadówek, wie o tzw. indywidualnych spotkaniach z nauczycielem, to wszystko jest opublikowane. Właśnie, mamy komunikatory, mamy publikatory i pierwsze spotkanie z rodzicami. Ja zawsze, ilekroć mam te spotkania z rodzicami i uczestniczę w nich, to mówię, że to jest tzw. spotkanie bolesne. Potem są już tylko radosne. To pierwsze jest najdłuższe. Trzeba przypomnieć procedury, trzeba przypomnieć wymagania itd., itd. Zatem trwa to dosyć długo, ale przepraszam, kogo to dotyczy? Dziecka konkretnego rodzica, więc dla dobrze pojętych relacji na linii rodzic–nauczyciel, nauczyciel–rodzic, a w centrum dziecko – ten rodzic powinien się na takich spotkaniach pojawić. Coraz częściej rodzice nie przychodzą, bo po co? Przecież będzie dokładnie to samo, co było rok temu. Świetnie, fantastycznie, tylko potem mamy zakończenie roku szkolnego i rodzic nie zgadza się z proponowaną oceną z przedmiotu czy z zachowania, a przecież wymagania były przedstawione na pierwszym spotkaniu. Pani/pana na tym spotkaniu nie było. To nie jest tak, że rodzic chce przyjść, bo owszem ta chęć jest bardzo potrzebna, ale rodzic ma obowiązek i drodzy państwo, to wynika z zapisów nie tylko w ustawie o systemie oświaty, nie tylko w ustawie Prawo oświatowe, to wynika z zapisów Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, że rodzic ma obowiązek kontaktować się ze szkołą. I teraz zobaczcie, drodzy państwo, czy ten kontakt li tylko przez e-dziennik jest wystarczający? Tak, mamy technologię. Mamy dostęp, możemy SMS-ować. To jeszcze tylko moja gorąca prośba do przyszłych młodych nauczycieli, a w tej chwili to pewnie już takie zalecenie odgórne – nie dajemy swoich prywatnych numerów telefonów. Nie udostępniamy swojego adresu i nie zapraszamy rodziców do grupy znajomych na Facebooku. Nie jest to najlepsze rozwiązanie. Drodzy państwo, pracuję w edukacji 40 lat i jak słyhać, to jest moja pasja, moje hobby, kocham ten zawód. Może to głupio zabrzmie, może śmiesznie, ale ja lubię robić to, co robię. Podsumowując, powiem tak: praca z dziećmi to fantastyczna przygoda. I uwierzcie, z dziećmi zawsze sobie dacie radę, tylko musicie znaleźć na nie sposób. Jednym z tych sposobów są nowoczesne technologie, ale bez nich także potraficie sobie do-

skonałe poradzić. Zatem i plusy, i minusy. Korzystajcie z tych atutów, ale nie gubcie w tym wszystkim siebie. I na zakończenie taka dygresja. Pojawiła się nam nowa wspaniała sztuczna inteligencja, tak? Kuszące, ale bardzo niepokojące. Ja już z perspektywy właściwie emeryta nauczycielskiego mogę powiedzieć, że pewnie mnie to nie dotknie, ale uwierzcie mi, nauczycielem nie przestaje się być nawet na emeryturze, więc pewnie będę myśleć o tym, jaki to będzie miało wpływ na nowe młode pokolenia. Nie zastąpimy nauczyciela technologią, nie zastąpimy dyrektora najnowocześniejszymi pomysłami na zarządzanie za pomocą, z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, bo tu wszędzie ten człowiek jest potrzebny. Natomiast, drodzy państwo, gorąca prośba, apel do nas wszystkich: nie zagubmy relacji! Nie zagubmy bezpośredniej interakcji, spotkań *face to face*, bo nie tylko komunikat werbalny, ale ten pozawerbalny także mówi wiele o nas i o tym, jaka może być informacja zwrotna. Myślę, że wasza – drodzy państwo – obecność tutaj jest też potwierdzeniem tego, że właśnie obrazoburczo, bez slajdów, bez prezentacji, tylko w formie analogowej można zaprezentować kilka refleksji na temat nowoczesnych technologii w szkole i zarządzaniu. Bardzo dziękuję państwu za uwagę. Jeszcze raz dziękuję za zaproszenie. Wszystkim przyszłym nauczycielom życzę wielu sukcesów. Dziękuję.

Prof. Krzysztof Bochenek

Nie mam żadnych wątpliwości, że pani dyrektor jest krok przed uczniami, nie tylko pół kroku. Piękne wystąpienie. Dziękuję bardzo. A teraz prosimy panią dyrektor bardzo specyficznej szkoły, bo szkoły przy szpitalu.

Elżbieta Telesz

Dzień dobry, witam państwa bardzo serdecznie i bardzo pięknie dziękuję panu profesorowi za zaproszenie na to dzisiejsze nasze spotkanie. Drodzy państwo, na początku bardzo chciałabym poprosić państwa i zaprosić do takiej króciutkiej autorefleksji, tak żeby sobie po prostu pomyśleć, jak to jest, jak to jest ze mną, jak to jest z moimi przyjaciółmi, moimi rodzicami, moimi dziećmi, uczniami w szkole, jak to jest z moimi przyjaciółmi. Czy jest tak, że trochę nas ten świat online wciągnął? A jeśli wciągnął, to czy nie za bardzo? Jak to jest? Czy tracimy rachubę czasu wtedy, kiedy jesteśmy online? Czy czuwamy nad tym, czy ogarniamy to? Spróbujmy się z tymi pytaniami skonfrontować. Spróbujmy sobie sami odpowiedzieć na to pytanie. I ta konfrontacja, to pytanie, jak nowe media wpływają na nas, pewnie będzie bardzo trudne, musielibyśmy odpowiedzieć sobie: tak, trochę jesteśmy wszyscy wciągnięci.

Trochę nasi najbliżsi są wciągnięci za bardzo. Może poczujemy, że coś zepsuliśmy, może poczujemy się zagubieni w tym świecie. Króciutko o szkole, którą reprezentuję. Jestem dyrektorem szkoły szpitalnej, a w szkole szpitalnej pracuję blisko 35 lat. Osoby, które nie wiedzą, że w szpitalu jest taka szkoła, informuję, że działamy w Szpitalu Klinicznym przy ulicy Lwowskiej 60. Jesteśmy też w klinicznym, regionalnym ośrodku rehabilitacyjno-edukacyjnym. Jesteśmy w Łąncucie nieopodal pięknego zamku łańcuckiego. W budynku, w którym mieści się stacjonarny oddział psychiatrii dla dzieci i młodzieży. W innym budynku mamy również oddział dziennego pobytu, oddział psychiatrii, ale dziennego pobytu. Ta przestrzeń wirtualna stała się naszym drugim światem i w tym świecie funkcjonujemy. Wiąże się to, jak już dzisiaj wielokrotnie padło, z wieloma możliwościami, z wieloma szansami, ale też i z wieloma zagrożeniami, o których będę chciała dzisiaj bardzo delikatnie wspomnieć, bo temat jest niezwykle szeroki i bogaty. Czasem niektórym wydaje się, że słowo „wirtualny” w wirtualnym świecie usypia trochę naszą czujność. Jeszcze ciągle niektórzy tak myślą, że jeśli wirtualna przemoc, to może nieprawdziwa. Otóż trzeba by już chyba, myślę, zapomnieć o takim pojmowaniu słowa „wirtualny”. Czerpiemy ze świata przeróżnych mediów wiele korzyści. I tu tylko niektóre, drodzy państwo: łatwiejsza komunikacja, zakupy, praca zawodowa, nauka, zdobywanie wiedzy, korzyści edukacyjne dla uczniów, nauczycieli, studentów, bo przecież nowe technologie oferują możliwości wprowadzenia wielu innowacji. Moglibyśmy wymieniać wiele. Ten zbiór korzyści zamknę również taką, którą dostrzega wielu rodziców. Otóż ekran służy jak smoczek dla małego czy większego dziecka. Damy dziecku smoczek, damy dziecku ekran i wtedy mamy spokój, wtedy dziecko się uspokoi. Oprócz korzyści nie sposób nie zauważyć też zagrożeń, które pojawiają się wtedy, gdy nowe technologie wykorzystywane są bez różnych ograniczeń. Zbyt częste korzystanie z mediów społecznościowych znacznie, ale to naprawdę znacznie zwiększa ryzyko pogorszenia się zdrowia zarówno psychicznego, jak i fizycznego młodych ludzi i dzieci. Bardzo często pojawiają się zaburzenia lękowe, stany poddepresyjne albo depresyjne, a nawet i już w klasyfikacji psychiatrycznej depresja. Te stany, te zaburzenia objawiają się w różny sposób. Jeśli dziecko czy młody człowiek doświadcza lęku i ten lęk jest wszechobecny w jego życiu, to ten lęk się wcześniej czy później będzie somatyzował. Dlatego mówimy o tym, że nieograniczone, niezaopiekowane korzystanie z mediów społecznościowych będzie miało wpływ zarówno na zdrowie psychiczne, jak i fizyczne ludzi. Drodzy państwo, obecnie wiemy z badań, że nasz mózg kształtuje się do 26., a nawet 30. roku życia. Jest taka piękna książka Nicholasa Carra *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. On w tej książce określił mózg jako masę plastyczną ewoluującą ku pełni rozwoju

aż do 30. roku życia. Choć książka wydana jest już chwilę temu, bo ponad 10 lat, to pewne reguły pozostają niezmiennie, więc generalnie zachęcam do sięgnięcia do niej. Autor pokazuje, jak media zmieniają nas samych, jak bardzo szybko, jak bardzo konkretnie, jak czasem nie zdajemy sobie z tego sprawy. Są jeszcze inne zagrożenia, takie jak kradzież tożsamości, podszywanie się pod inne osoby, naruszanie naszej prywatności, znieważanie, pomawianie, nękanie, uwodzenie osób, i to nie tylko małoletnich, ale również dorosłych, włamania do internetowych kont bankowych. Tych zagrożeń znowu można by wymieniać więcej. Doświadcza ich nasza młodzież i z tego powodu młodzi ludzie się załamują, mają myśli samobójcze, różnego rodzaju inne problemy ze zdrowiem i są pacjentami oddziałów w Rzeszowie i w Łańcucie, a my jako szkoła szpitalna i nauczyciele z nimi pracujemy. Wydaje się, że jesteśmy na początku drogi w takim kierunku, żeby telefon i inne nowe technologie nie były z młodym człowiekiem cały czas – w dzień i w nocy, w domu, szkole, kinie, podczas spotkań z przyjaciółmi i z kolegami. A jaka jest skala zjawiska? Różne badania podają nieco inne statystyki, ale generalnie nie jest za dobrze, bo dzieci małoletnie korzystają średnio z mediów społecznościowych ponad 4 godziny dziennie, a w weekendy to 6,5 godziny każdego dnia. 16% nastolatków deklaruje, że nie jest w stanie wytrzymać bez korzystania z portali społecznościowych dłużej niż godzinę. Ponad 40% nastolatków korzysta z portali po to, aby poczuć się lepiej. Co czwarty posiada w mediach 5–8 kont. Do oddziałów szpitalnych, głównie psychiatrii dla dzieci i młodzieży, często, zbyt często przybywają na leczenie młodzi ludzie, których problemy zdrowotne wynikają z braku higieny cyfrowej. Na pytania, dlaczego wolą żyć w świecie wirtualnym, odpowiadają, że mają problemy, z którymi sami sobie nie radzą. Kiedyś, 40–50 lat temu, ludzie z problemami szli do różnych innych osób – do koleżanki, kolegi, mamy, taty, księdza, nauczyciela. Teraz na wyciągnięcie ręki jest internet, który pomoże rozwiązać problem. Tylko nie zawsze ten problem pomoże rozwiązać właściwie z korzyścią dla tego człowieka, który szuka pomocy. Jak rozmawiamy z młodymi ludźmi, którzy są z nami 3–4 miesiące, pół roku, rok, 3 lata w oddziale na leczeniu, to najczęściej mówią o takich właśnie istotnych problemach – doświadczenie przemocy rówieśniczej, rozwód rodziców, presja dotycząca nauki, problemy w relacjach z rówieśnikami, z chłopakiem, dziewczyną, pytania, które są związane z seksualnością, z dojrzewaniem, niechciane kontakty seksualne, używki, uzależnienia, samouszkodzenia, stres. Czy o wszystkim mówią dorosłym? Czy są pewne aspekty, które są zachowywane w tajemnicy? Są i mamy tego świadomość. Młodzi ludzie to wiedzą. My, dorośli, rodzice i nauczyciele, dziadkowie, też to wiemy, że nie o wszystkim młody człowiek jest w stanie powiedzieć dorosłym. Trudne

i traumatyczne doświadczenia, myśli samobójcze, tożsamość płciowa, długotrwały, obniżony nastrój, bycie świadkiem przemocy, bycie uczestnikiem tej przemocy... nie o wszystkim da się powiedzieć. Jak sobie wówczas radzą? Szukają rozwiązań, tak jak mówiłam, w internecie. Rozmawiają z kimś, z drugą osobą, chociaż nie wiedzą do końca, z kim. Rozmawiają w sieci z osobą wygenerowaną przez sztuczną inteligencję. Pewnie wiecie państwo, szczególnie młodzi ludzie, że są takie aplikacje, które proponują przyjaźń z AI, które umożliwiają rozmowę ze spersonalizowanym chatbotem. Narzędzie generuje obraz wirtualnego przyjaciela lub przyjaciółki. Mogą to być osoby wyglądające realnie, a mogą to być postaci fantastyczne. Można sobie założyć taką aplikację. Ta aplikacja nie pyta człowieka, ile ma lat, nie sprawdza tego, w jakim jest wieku. Po prostu można ją założyć. Nie oceniam tego, nie wiem, czy to jest dobre, czy złe. To pokaże nam przyszłość. Mówię tylko o tym, że dzieci i młodzież znają takie możliwości. Więcej o tym wiedzą niż my, dorośli. I korzystają z nich. Zapewne wiele zależy od tego, kto szuka takich rozwiązań i dlaczego. Pewnie jego zdrowie i jego przyszłość będą zależą właśnie też od tego. Wiemy, że rozwój narzędzi związanych ze sztuczną inteligencją jest tak szybki, że to, co było dwa dni temu, już dzisiaj jest inne. Jest tak szybki, że prawdopodobnie badania, które autorzy będą prowadzili na temat ich wpływu, nie dogonią tego rozwoju. Państwo wiecie, że od momentu, kiedy rozpoczynamy badania naukowe, do ich publikacji pewnie musi minąć kilka lat, a rozwój technologii będzie bardzo szybko. Gonimy króliczka. O ile gonimy sztuczną inteligencję, to nie jest tak źle, bo dopiero niedawno się pojawiła. Ale gry komputerowe, wszystkie portale są już z nami 30 lat. Ten króliczek się trochę już napasł, mówiąc kolokwialnym językiem. Teraz jest nam trudno powiedzieć jednoznacznie, czy mamy do czynienia z czymś ryzykownym, czy z czymś, co jest korzystne. Wracam tu do tego, o czym mówiłam, że przyjaciel wirtualny może być w pewnym obszarze funkcjonowania człowieka młodego czy dorosłego korzystny dla jego rozwoju, ale czy na pewno jest korzystny zawsze dla wszystkich dzieci, które z problemami wychodzą do niego? Drodzy Państwo, gdy rozmawiamy z młodymi ludźmi w oddziale, to jak są już z nami dłużej, to się otwierają i w takich luźnych rozmowach czy podczas zajęć profilaktycznych, to mówią, dlaczego korzystają z portali. Najczęściej pojawia się samotność, a tylu ludzi jest dookoła, prawda? Mieszkają w domach, chodzą do szkół, mają kolegów, koleżanki, a czują się samotni. Nie mają motywacji do nauki, do działania, do życia. Mówią o tym, że mają kłopoty przeróżne i nie potrafią sobie z nimi poradzić – kłopoty w nauce, nie mogą spać całymi nocami. Uważają, że w sieci są anonimowi, więc mogą tak działać. Nic bardziej mylnego. My wiemy, że nic bardziej mylnego niż złudne przekonanie, że jesteśmy anoni-

mowi w sieci. Otóż nie jesteśmy. Nic z sieci nie znika. Młodzi ludzie uważają, że świat zewnętrzny nie daje im nic dobrego. Mówią o tym, że rodzice są niedostępni, nieobecni, nie zwracają na nich uwagi. Bardzo często nie akceptują swojego wyglądu. Przeżywają w związku z tym trudne emocje i frustracje. Myślą sobie, że ich ciało ich określa. Mówią, że ich wartość zależy od tego, jak wyglądają. Dlatego tak oglądają, jak wyglądają inni w mediach społecznościowych. Korzystają z portali dlatego, że chcą się poczuć lepiej, chcą poczuć ulgę, chcą zapomnieć o wszystkim, co jest trudne. Mówią też o tym, że nie mogą myśleć o niczym innym niż portale społecznościowe. Bardzo regularnie sprawdzają, niemal co chwilę, ile mają serduszek, ile mają reakcji. Dla nich to jest chyba takie współczesne być albo nie być. Czasem bardziej świadomi młodzi ludzie mówią, że zauważyli niepokojące sygnały płynące z ich ciała. Czuli, że to nie jest w porządku, że gdzieś zabrnęli za daleko. Mówią, że czuli bóle głowy, bóle brzucha, duszności, przyspieszone bicie serca, napięcia w ciele, sztywność w ciele. To są takie somatyczne sygnały płynące z naszego ciała, które mówią o przebodźcowaniu, o tym, że gdzieś tam za daleko, nie w tę stronę zabrnęliśmy. Ponadto mówią jeszcze o takich sygnałach, które gdyby rodzice ich o tym wiedzieli, to zapewne zareagowaliby. Czują bardzo silne poczucie przymusu spędzania czasu w sieci. Kłamią rodziców na temat tego, ile czasu spędzają przed ekranem. Przestają się interesować tym, czym do tej pory się interesowali. Czasem czują bardzo silne pobudzenie, które nie ustępuje po skończeniu aktywności online. Innym razem czują przemęczenie i przebodźcowanie. Wszyscy, którzy tu siedzimy, pomyślmy sobie, czy czasami my sami nie mamy takich doświadczeń. Te symptomy, gdyby świat dorosłych o nich wiedział, powinny być takim sygnałem ostrzegawczym dla rodziców i dla opiekunów. Co jeszcze mówią? O czym jeszcze komunikują wtedy, kiedy są już na terapii albo wychodzą z terapii uzależnień? Bo gdy mówimy o uzależnieniu od mediów, od internetu, mamy na myśli te same schematy, które są w uzależnieniu od np. środków psychoaktywnych. Mówią o potrzebie posiadania telefonu cały czas przy sobie. My też tak mamy? Pomyślmy sobie. W zasięgu ręki, aby nic nie umknęło ich uwadze. O konieczności, czasem nawet przymusie relacjonowania swojego życia w internecie. O chęci, a czasem przymusie sprawdzania, co robią ich znajomi, aby cały czas być na bieżąco z ich życiem. I w pewnym momencie rozumieją, że to ich przerasta i niekoniecznie tak miałoby być, ale nie potrafią sami poradzić sobie już z tą sytuacją. FOMO, znacie państwo to pojęcie, ten olbrzymi lęk przed odłączeniem. Co moglibyśmy zrobić? Pewnie musielibyśmy pracować tydzień nad tym, żeby znaleźć rozwiązania, i pewnie byśmy znaleźli, tylko trzeba by było czasu dużo. Tak na gorąco? Jakie rozwiązania, co nam potrzeba? Może więcej lajków na żywo w kontak-

tach interpersonalnych, może więcej gratulacji na żywo dla naszych własnych dzieci w domu i tych, które uczymy w szkole. Może więcej uznania na żywo, dobrych, pozytywnych wzmocnień, komunikatów, częstszych integracji w grupach i częstszych integracji na żywo grup z grupami nawzajem. W prawdziwym świecie jesteśmy bezpieczni dzięki korzystaniu ze zdrowego rozsądku, ostrożności, uważności, moralności. Te narzędzia powinniśmy zabierać również wtedy, kiedy przebywamy w cyberprzestrzeni. I tego właśnie powinniśmy też uczyć nasze własne dzieci w domu i naszych uczniów w szkołach. Czy warto ograniczyć dostęp do technologii? To też zaproszenie do autorefleksji. Technologie nie są złe. One są obecne i przynoszą dużo korzyści. Wiedza jest bardzo ważna, ale chyba ważniejszą kompetencją jest kształtowanie właściwych nawyków i odruchów przy poruszaniu się w cyfrowym świecie. Jak studiowałam literaturę przedmiotu, przygotowując się do tego wystąpienia, to poczytałam o tym, że w Chinach, w Korei Południowej prowadzone są już detoksy cyfrowe. Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne wydało rekomendację, aby inicjacja telefoniczna była dopiero w 15. roku życia. 15 lat! Popatrzmy – w parkach na spacerach mama z dzieckiem. Mama ma telefon w ręce i dwuletnie dziecko też ma telefon w ręce, a ten niebieski piękny kolor z tego ekranu działa. Działa na nasz mózg. Są dwa filmy, które warto zobaczyć: *Dopamina* i *Zadbaj o dziecięcy mózg* Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę. Pewnie widzieliście państwo te filmy. Jeśli nie, to zachęcam do tego. Są krótkie: jeden 7 minut, drugi 16 minut. Warto takie kampanie robić, aby do każdego dotrzeć, że coś jest nie w porządku. Wiele badań prowadzi się na temat wpływu niebieskiego ekranu na mózg i na nasze zdrowie. Rosnąca liczba tych badań koreluje technologie ekranu z takimi zaburzeniami, jak ADHD, uzależnienia, niepokoje, depresja, wzmożona agresja, a nawet psychoza. Nierzadkie są takie obrazki, kiedy rodzic chce zabrać telefon z ręki dziecka, a to dziecko chciałoby go za to pogryźć. Teraz naprawdę bardzo często podobne reakcje dzieci możemy obserwować. Moim zdaniem warto ograniczać dostęp do technologii dla zdrowia i dla bezpieczeństwa, takiego szeroko rozumianego. Higiena cyfrowa wchodzi powoli również w przestrzeń oświatową. W świecie medycznym mówi się o zachowaniu prozdrowotnym. Już nie tylko zdrowe odżywianie, zdrowy tryb życia, ale właśnie w tym zachowaniu prozdrowotnym higiena cyfrowa powinna się znaleźć. Na szczęście dzisiaj obserwujemy wiele głosów, coraz większe zaangażowanie wielu ludzi, świadomych rodziców i nauczycieli, którzy widzą, że jest problem. Tylko ten problem nas trochę przerasta. Na pewno przerasta rodziców, którzy bardzo często sami są sobie winni i o tym mówią, i to wiedzą. Czują się bezradni, nie wiedzą, jak mówić do swoich dzieci w różnym wieku w momencie, kiedy to dziecko ma już problem. Po-

trzebne są i będą jakieś rozwiązania systemowe. W Wielkiej Brytanii organizuje się już wiele szkoleń dla rodziców, jak poradzić sobie z tym problemem w domu. Drodzy państwo, chodzi o to, żebyśmy to my kontrolowali technologię, a nie technologia nas. Bardzo dziękuję za uwagę.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję pięknie. Myślę, proszę państwa, że tutaj niespecjalnie jest co komentować. To jest takie poruszające świadectwo, bo ono jest oparte na faktach i codziennej pracy. Prosimy serdecznie kolejnego prelegenta.

Andrzej Iskrzycki

Proszę państwa, gratuluję tym, którzy dotrwali do tego punktu. Co byście, państwo, powiedzieli na to, jeśli ja bym wiedział, kogo nie interesuje to, co ja mówię? Nieciekawie trochę, nie? Tu będzie film. On może być bez dźwięku, nie ma to znaczenia. Na tym filmie jest pokazana chińska szkoła. W chińskiej szkole od paru lat wdrażają sztuczną inteligencję i technologię na wysokim poziomie. Tam był problem z tym, że uczniowie się nie skupiali. Teraz wszyscy mają takie ładne opaski na głowy. Te opaski mają trzy sensory za uszami na czole. Sensory badają, czy chińscy uczniowie się skupiają. Zresztą są tu napisy, można pewnie nawet doczytać. Informacje są przesyłane w czasie rzeczywistym na pulpit nauczyciela. Nauczyciel w czasie rzeczywistym widzi, który mały Xi Jinping się akurat nie skupia. Sam fakt, że on się nie skupia, nie byłby jeszcze takim wielkim problemem. Tutaj mamy informację, że po wdrożeniu tego wszystkiego skupienie nastąpiło większe. Ale informacja o tym, że mały człowieczek się nie skupia, zostaje wysłana na telefon rodzicom i rodzice dostają informację nie o swoim dziecku, ale o wszystkich dzieciach. Wyobraźcie sobie państwo, że teraz idą oceny i powiadomienia z e-dziennika dotyczące całej klasy. Wszyscy dostali informacje o wszystkich. O tym, że ktoś tam się na lekcji nie skupia, że się źle zachowuje. Wszyscy w czasie rzeczywistym. Ta technologia oczywiście jest wdrażana w Chinach. Oni uświadomili sobie, zorientowali się, że po wdrożeniu tej technologii nagle stopień skupienia uczniów na lekcjach jest bardzo duży. Prawie, że tam dziewięćdziesiąt ileś procent. Jakies tam sobie liczby wzięli, zmierzyl, wyszło tak pięknie, wykresy idą w górę, sukces jest pełen. Czy to już jest *Czarne lustro*? Oglądaliśmy w Netflixie, teraz możemy zobaczyć w chińskiej szkole. Ten film jest z 2019 r. To jest prehistoria w technologii. Tam to już było. U nas takich rzeczy nie ma, pewnie długo nie będzie, nawet z powodów technologicznych i też pewnie innych. My nie jesteśmy tak podatni na kontrolowanie

jak chińskie społeczeństwo i nikt Polakowi nie będzie mówił, z jaką prędkością ma jechać, na jakim świetle ma przejeżdżać przez skrzyżowanie. Tak samo nikt mu nie będzie mówił, czy na lekcji ma się skupiać, czy nie. To tutaj nie przejdzie. Chińscy uczniowie noszą uniformy, mundurki, kamizelki. W tych uniformach są zaszyte chipy. Dzięki temu w każdej chwili wiadomo, w którym miejscu szkoły znajduje się chiński uczeń. Nie mówię, że każdej szkoły, nie mówię, że wszystkich. W dużych miastach, z tego co ja tutaj zrobiłem sobie mały research w internecie, tak to wygląda. Piękna wizja społeczeństwa... Teraz zasłyszana historia od kogoś, kto miał kontakt z taką grupą. Chińscy uczniowie przyjechali do Europy, jakaś wymiana, jakaś wycieczka, nie wiadomo co. Zapytano w trakcie jakiejś otwartej lekcji o jakąś rzecz i odpowiedziała cisza. Nikt się nie chciał odezwać, bo nikt nie chciał być zdecentrowany w danej chwili czy coś innego. Nie życzę takiego czegoś innym, nie życzę sobie nawet. Jeśli ja miałbym być nauczycielem, nie życzę sobie takiej kontroli. Mnie już w tej chwili denerwuje fakt, że w e-dzienniku dostaję powiadomienia o każdej czynności moich dzieci – że się spóźnił na lekcję, że dostał jakąś ocenę. Jak te dzieci mają na wagary pójść w tych czasach, jak wszyscy rodzice o wszystkim wiedzą, a wiadomo, jak było kiedyś. Lepiej chyba, nie? Ale nie będziemy tu narzekać, jak było kiedyś – wtedy było dobrze, teraz jest inaczej. Mógłbym coś o sobie powiedzieć... To ja jestem trochę odpowiedzialny za to, że w województwie nauczyciele może trochę mniej się boją technologii. Nie tylko że ja osobiście, jajo jedna osoba, ale jeden z wielu „winowajców”. Prowadziliśmy szkolenia w ramach wielu projektów. Że trafiło to na czas pandemii, to my doskonale wiemy, jak to wyglądało. Jeśli mówimy o zdalnym przekazie, zdalnym nauczaniu, muszę powiedzieć, że ja uwielbiam prowadzić zdalnie zajęcia pod warunkiem, że jest to tzw. warsztatówka z obsługi aplikacji. Wtedy sobie mogę pięknie opowiadać, co w danej aplikacji do czego służy. Nikt mnie ze słuchaczy nie rozprasza, ponieważ ich nie widzę, bo mają wyłączone kamery, oczywiście. Mogę powiedzieć wszystko, co chciałem, tylko nie mam informacji zwrotnej, czy oni to zrozumieli. Pan profesor mówi, że cierpi, że nie ma pełnej sali. W tej chwili serce nie krwawi, bo ktoś sobie zobaczy z nagrania, i o to chodzi. To jest ta nowoczesna technologia. Wróć do tego wtedy, kiedy będę miał czas. Może teraz akurat coś mi wypadło innego. Może jeszcze o notatkach w tym miejscu byłoby dobrze powiedzieć. Pani dyrektor wspomniała o tym, jak się aplikacje sztucznej inteligencji rozwijają. Rozwijają się na tyle szybko, że robienie notatek jest bezzasadne, bo one po wyjściu z sali będą nieaktualne, więc po co marnować papier, długopis itd. Można zapamiętać. Kolejna rzecz – staram się, prowadząc zajęcia czy to warsztatowe, czy w tradycyjny sposób, nie uczyć dogłębnie obsługi jakiegoś narzędzia, ale pokazać, zachęcić, nie opowiadać i nudzić w szczegółach. Dla-

czego? Bo ktoś sobie sam musi nad tym popracować. Poza tym wiedza jest dostępna w internecie. Ja to nagranie mogę sobie sam zrobić. Mogę mój własny – nazwijmy to po imieniu – tutorial opublikować w internecie. Ktoś go kiedyś obejrzy w swoim tempie, w swoim czasie, przeklika sobie po swojemu. Do tego nie jestem niezbędny. I większość z młodszej części społeczeństwa tak robi. Taki człowiek, który teoretycznie się na tym zna, ale może nie do końca, nie jest im potrzebny. Czy damy się radę obejrzeć za nauczycieli? Wszystko teraz musi być wspomagane sztuczną inteligencją. Znaczkę AI, ikonka z takimi dziwnymi gwiazdkami daje od razu jakiś tam dodatkowy benefit. To jest oczywiście półprawda, ale wszyscy próbują przynajmniej tę sztuczną inteligencję wepchnąć wszędzie ze skutkiem różnym. I sztuczna inteligencja oczywiście jest wszędzie, wszędzie się musi pokazać – marketing wspomagany sztuczną inteligencją, nauczanie, dopasowanie produktów, wszystko, co sobie możemy tylko zamarzyć. Wszystkie takie boty typu chat GPT dobrze sprawują się w takich czynnościach. Jak robienie streszczeń i jest taka wtyczka do Wikipedii, taka nakładka WikiWant. Ona ma takie dodatkowe funkcjonalności na zasadzie: streść mi ten artykuł. Teraz parę przykładów, jak czat GPT działa na lekcjach. Czat, wiadomo działa już od paru lat. To jest tutorial na temat tego, jak rozmawiać z czatem GPT, czy by to miała być rozmowa głosowa, czy tekstowa, ustawić go sobie, żeby mieć wyniki – odpowiedzi zgodne z tym, czego my oczekujemy. Robimy sobie tutaj scenariusze. To jest tak jak rozmowa z drugą osobą. Zabawmy się w coś. Ty będziesz nauczycielem, ja będę uczniem. No dobra, ale czego ja mam uczyć? Uczysz fizyki. Aha, okej. Adresatem odpowiedzi będą np. uczniowie szkoły podstawowej, czyli zrób test ćwiczenia dla uczniów szkoły podstawowej. Później trzeba mu dokładnie opisać, co w tym poleceniu mamy zawrzeć, jaki kontekst, ewentualnie właściwe zadanie. Przygotowanie chata GPT do pewnego poziomu daje konkretne odpowiedzi. Chat GPT to, umówmy się, że to może być Copilot od Microsoftu, to może być Google Gemini, cokolwiek sobie wymyślimy. To może być też polski chatbot o nazwie Bielik. Teraz narzędzie, do którego każdy nauczyciel w Polsce ma dostęp. Od niedawna poprzez zintegrowaną platformę edukacyjną każdy nauczyciel w Polsce ma dostęp do Canvy za darmo. Zasoby możliwości Canvy się nie kończą. Canva to nie tylko tworzenie zaproszeń, plakatów, laurek, dyplomów, ale to też tworzenie pomocy dydaktycznych, a jeśli twórca ma otwarty umysł i skorzysta z takich możliwości Canvy, to może tworzyć choćby takie coś. Zobaczcie Państwo. Zaczęło się od jakiegoś zrzutu ekranu z map Google, a kolejne zadanie to narysowanie przez ucznia swojej drogi ze szkoły do domu. I on to robi, używając narzędzi, które w Canvie są dostępne, małych tych takich, powiedzmy, aplikacji ze sztucznej inteligencji, które są gdzieś tam zintegrowane tak, choćby usuwanie tła

w filmie wideo. A teraz znowu mała dygresja na temat tego, o co chodziło. Uczniowie mogą znaleźć w internecie wszystko w sekundę, tylko ta sekunda nie zawsze oznacza, że wynik jest właściwy. Gdyby dyrektorka mówiła, że oczywiście jako nauczyciele powinniśmy uczyć, gdzie szukać, to ja jako nauczyciel nauczycieli powiedziałbym, że powinniśmy uczyć nauczycieli, jak filtrować wyniki, aby znaleźć te właściwe, jak sprawdzać i weryfikować odpowiedzi. Pytam o coś na czacie GPT, a potem weryfikuję to samo w Google Gemini. I czasami dostaję dwie różne odpowiedzi, a czasami dowiaduję się, że truskawka ma dwa R. I wtedy nie wiem. Proszę państwa, podsumowanie. Jako nauczyciele w szkole technologii musimy zauważać i musimy zauważać też nie tylko oczywiste rzeczy, ale także nieoczywiste. A nieoczywistymi rzeczami np. jest wykorzystanie kreatywne gier komputerowych. Rzeszów już dawno się chwalił tym, że ratusz jest zbudowany w Minecrafcie przez uczniów, że 2 czy 3 lata temu był konkurs na szkołę przyszłości zbudowaną w Minecrafcie, i te prace kładły na kolana. Dlatego, że ktoś uczniom pozwolił używać gier komputerowych. I jeszcze już ostatnie zdanie na sam koniec. Przeczytałem ostatnio, że to moje pokolenie, ta grupa wiekowa, która dorastała razem z rozwojem technologii, z rozwojem komputerów, my mamy o tyle kiepsko, że jesteśmy takim suportem technicznym dla naszych rodziców i dla naszych dzieci. Owszem. Takie rzeczy potrafią tworzyć, ale innych rzeczy nie do końca. Ta dbałość o tę higienę cyfrową leży. Czy my jesteśmy wszyscy uzależnieni od technologii? Państwo na sali nie patrzą w tej chwili w smartfony, to fajnie, ale to jest rzadki widok, że ktoś nie patrzy w smartfon. To jest chyba nowa rzeczywistość i pewnie z taką myślą to zakończę. Dziękuję państwu.

Prof. Krzysztof Bochenek

Muszę powiedzieć, panie Andrzeju, że z przyjemnością pan pobił rekord długości w naszym wystąpieniach. Bardzo, bardzo dziękuję. Na pewno te dwie godziny nam dały dużo informacji, które musimy jakoś syntetyzować. Bardzo dziękuję przede wszystkim państwu prelegentom, najbardziej wytrzymałym słuchaczom również. Dziękuję bardzo.

ETOS NAUCZYCIELA

ROZMOWY O WARTOŚCIOWEJ EDUKACJI

WYCHOWANIE DO PATRIOTYZMU. MIT CZY KONIECZNOŚĆ?

WYKŁAD:

Kilka myśli o patriotyzmie

prof. dr hab. Aleksander Bobko (Instytut Filozofii UR)

W DYSKUSJI UDZIAŁ WEZMĄ:

dyr. Edyta Englot-Rybka, Marian Złotek
(Zespół Szkół w Pstrągowej)

Katarzyna Maciechowska
(Rzeszowska Rada Pożytku Publicznego, Rada Miasta
Rzeszowa, Spółdzielnia Socjalna *Polifonia*)

dyr. Alicja Prus
(Szkoła Podstawowa nr 11 w Dębicy)

Małgorzata Rauch
(Zastępca Burmistrza Miasta Dębica)

29 PAŹDZIERNIKA, START: 13:00
UNIwersytet Rzeszowski, BUD. A1
(AL. REJTANA 16C), DUŻA AULA



Uniwersytet Rzeszowski
Kolegium Nauk Humanistycznych
Instytut Filozofii



Społeczna
odpowiedzialność
nauki



Podkarpacki
Kurator
Oświaty

**Transkrypcja spotkania „Wychowanie
do patriotyzmu. Mit czy konieczność?”
realizowanego w ramach projektu „Etos nauczyciela.
Rozmowy o wartościowej edukacji”,
Uniwersytet Rzeszowski, 29 października 2024**

Prof. Krzysztof Bochenek

Serdecznie witam na kolejnym, piątym już spotkaniu projektowym „Etos nauczyciela. Rozmowa o wartościowej edukacji”. Dzisiaj mamy temat, który jest trudny i obszerny, ale możemy od wielu stron go poruszać. Wychowanie do patriotyzmu – mit czy konieczność? Kiedy oglądam telewizję, mam wrażenie, że chyba tylko kibice rozumieją, czym jest ojczyzna, pokazują flagi, śpiewają hymn... Czym jest dla nas ojczyzna? Dla młodego i starszego pokolenia. Bardzo się cieszę, że moje zaproszenie przyjęło kilku prelegentów, którymi bardzo serdecznie dziękuję. Zaczniemy od wypowiedzi pana profesora Aleksandra Bobko z naszego Instytutu Filozofii, który przedstawi nam kilka istotnych kwestii i myśli o patriotyzmie.

Prof. Aleksander Bobko

Witam państwa, dzień dobry. Taka wprowadzająca refleksja, nie tyle usystematyzowany wykład, tylko kilka myśli. Wyszedłbym od takiego stwierdzenia, które dla mnie jest dość oczywiste, mianowicie że spojrzenie na patriotyzm związane jest z przyjęciem pewnej koncepcji człowieka. Kluczową sprawą, taką podstawową, jest kwestia rozumienia człowieka, a konkretyzując – rozstrzygnięcie kwestii, na ile człowiek jest istotą społeczną, a na ile jest wolnym, indywidualnym podmiotem. I śledząc historię naszej europejskiej kultury, właściwie historii, można by patrzeć na tę historię jako na historię sporu, dyskusji, która wizja jest bardziej adekwatna i odpowiadająca rzeczywistości – wizja człowieka jako istoty społecznej czy jako indywiduum? I nie trudno zauważyć, że rozwój europejskiej kultury wyraźnie wskazuje, czy można go odczytywać jako proces, w którym szala przechyla się coraz bardziej w stronę indywidualizmu. Jakby to mierzyć czasowo, to przewaga jest po stronie koncepcji wspólnotowych, że człowiek jest istotą społeczną, bo to dobrze ponad 2 tysiące lat taka koncepcja dominowała. Natomiast im bliżej nowoczesności, im bliżej współczesności, ta szala przechyla się na drugą stronę i dzisiaj coraz bardziej wydaje się, że żyjemy w dobie indywidualizmu. I co

więcej, współczesna kultura, zwłaszcza współczesna technika, stwarza coraz większe możliwości, ogromne możliwości realizowania różnego rodzaju potrzeb, życia w codzienności właśnie bez wchodzenia w trwałe relacje z innymi ludźmi. Dostęp do dóbr, już takie prozaiczne rzeczy, jak robienie zakupów, realizowanie takich czy innych potrzeb, usług... Kiedyś bułka, którą zjadali nasi dziadkowie, miała twarz piekarza, który ją piekł w jakiejś piekarni za rogiem, i ona się kojarzyła z jakimś konkretnym człowiekiem, relacją. Dzisiaj większość dóbr jest kompletnie anonimowa – czy to kupowana w supermarketach, czy kupowana przez internet. Dzisiaj sprawy intymne choćby, związane z seksualnością – one budowały, tutaj akurat dalej budują więzi rodzinne czy intymne, ale jak ktoś chce, to dzisiaj tę przestrzeń intymną może przenieść do internetu i w zasadzie te potrzeby zaspokajając kompletnie jako singiel. Nie jest kompletnym futuryzmem wizja przyszłości, w której prokreacja będzie sprawą indywidualnego człowieka, indywidualnej decyzji. I technika teoretycznie jest w stanie to umożliwić, że nawet prokreacja może być realizowana z pozycji indywidualnego singla. Zatem, krótko mówiąc, to byłaby moja pierwsza teza – żyjemy coraz bardziej w kulturze singli, choć oczywiście te elementy wspólnotowe czy ta wizja człowieka jako istoty, która potrzebuje innych ludzi, czy jest zdana na innym i żyje we wspólnocie, jakby zupełnie nam nie wyparowała. To jest też coś obecnego dzisiaj, współcześnie, ale *summa summarum* powiedziałbym, że z tego właśnie przesuwania się punktu ciężkości naszej kultury na kulturę indywidualną, kulturę, którą nazywam sobie kulturą singli, sprawia, że w relacjach między ludźmi preferowane jest partnerstwo. W wielu dziedzinach życia coraz częściej jesteśmy partnerami. Jako skrajny przykład można podać pewne regulacje prawne, które zaczynają być wprowadzane, że jeżeli dwoje obcych sobie ludzi ma potrzebę posiadania potomstwa, a nie mają ochoty wchodzić w tradycyjną relację rodziny, to na podstawie właśnie tego nowego prawa mogą zawrzeć pewien akt partnerski, w którym na kartce papieru spisane są wzajemne obowiązki, zobowiązania, kto się ma zajmować dzieckiem, kiedy, co i jak. Czyli jakby w miejsce tradycyjnej rodziny opartej na więziach takich intymnych, wspólnotowych wchodzimy (na razie jest to może margines, ale pewna możliwość, która się otwiera, jest skrajna, pokazująca tendencję) w rzeczywistość opartą na partnerstwie. I tego partnerstwa jest coraz więcej. Zauważmy, że choćby w dyskusjach o sprawach rodzinnych coraz rzadziej używamy takich słów, jak „małżonek” czy „małżonka”. Używamy słowa „partner”. To już weszło nam w krew. Mówimy o partnerach, żeby nikogo nie urazić, być takim neutralnym, bo też coraz więcej jest partnerów, a coraz mniej tradycyjnych małżonków. I nie sposób nie zauważyć, że partnerstwo, ta relacja partnerstwa, ma pewne zalety. Ona jest dość pragmatyczna, bo jest oparta na kontr-

akcie – pisany często bądź niepisany; dzisiaj te pisane kontrakty coraz bardziej stają się rzeczą naturalną. Partnerstwo ma ograniczony horyzont czasowy, zdominowane jest przez krótkotrwałą pragmatykę, jest związane w kontekście jakiegoś konkretnego problemu, konkretnej potrzeby, którą mamy, bez większych zobowiązań. Jest to jakby spłylenie relacji pomiędzy ludźmi, ale z drugiej strony uproszczenie. Partnerstwo upraszcza stosunki międzyludzkie; właśnie partnerstwo, które jest jakimś znamieniem naszych czasów. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest to, że partnerstwo zmniejsza naszą zdolność do zawierania innych trwałych relacji, że zmniejsza się nasza potrzeba, ale także pewna wrażliwość i zdolność do tego, aby podjąć zobowiązanie długoterminowe, żeby powiedzieć: „tak, ja się zobowiązuję, że będę to robił przez całe życie, że będę to robił przez 5 lat, że będę coś robił przez 2 lata”. Jeszcze ewentualnie jak student się zobowiązuje, że będzie przez 3 lata chodził na studia, to jest to do wypełnienia, chociaż coraz większej liczbie studentów po miesiącu, po dwóch się nudzi i w ogóle bez powiedzenia do widzenia, po angielsku żegnają się z uczelni, bo stwierdzają, że jednak... 3-letnie czy 2-letnie zobowiązanie do uczestniczenia w studiach przerasta ich zdolności, odechciało się im. Zdolność do zawierania trwałych, długoterminowych związków jest dzisiaj nadwyrężona i narasta poczucie samowystarczalności. Właśnie że ja jestem indywiduum, jestem singlem, tak mi jest dobrze, wygodnie i tego się trzymamy. Stąd wynika oczywisty kryzys małżeństwa, rodziny, tradycyjnych związków takich długoterminowych. I to jest w mojej ocenie bardzo ważny kontekst czy jakby tło, w świetle którego dziś próbujemy się w ogóle zastanowić nad patriotyzmem, bo tematem naszym jest patriotyzm. Jak w takiej sytuacji kulturowej, w której dominuje kultura singli i kultura relacji opartych na partnerstwie zorientowanym na określony cel, biznesowy najczęściej (ale nie tylko), rozumieć patriotyzm? Patriotyzm, który jest szczególnym poczuciem więzi. Warto zapytać, co to właściwie jest patriotyzm. Patriotyzm jest pewną emocją, jest pewnym sposobem odnoszenia się do innych ludzi, ale właśnie takim sposobem, takim szczególnym poczuciem, które nas wiąże na trwałe, nie na chwilę. Powiedzieć, że jestem patriotą przez 15 minut, to nie ma żadnego sensu. To jest kompletnie sprzeczne. To też może się objawić w jakimś działaniu trwającym 15 minut, ale patriotyzm jest pewnym zobowiązaniem, pewnym stanem, który trwa właściwie całe życie i jest poczuciem więzi ze wspólnotą, z narodem, ze wspólnotą lokalną także, niekoniecznie narodową. I teraz wracając do sporu o koncepcję człowieka: czy patriotyzm jest czymś naturalnym, czy człowiek z natury rzeczy żyje w takiej trwałej relacji z otaczającą go wspólnotą, czy to lokalną, czy szerszą – narodową? Czy też patriotyzm jest czymś jakby wyuczonym, czymś – ktoś złośliwy by mógł powiedzieć – wytresowanym, że bierzemy młodego człowieka,

ustawiamy go w szeregu, musztrujemy, padnij-powstań, bądź patriotą i to jest coś takiego wyuczzonego, wytresowanego, co ogranicza naszą wolność? Czy może jest to prawdziwa i taka głęboka wolność, te zdolności człowieka, którymi dysponujemy, w tym głębszym znaczeniu? One się mogą zrealizować właśnie w przestrzeni, w której żyjemy, związani trwałymi więziami z otaczającymi nas ludźmi czy otaczającym nas światem. Czy realizujemy swoje zdolności pewne, jak mówili Grecy, tę perfekcję, doskonałość, która jest nam zadana? Czy ją bardziej realizujemy indywidualnie jako single, czy realizujemy ją tylko w ramach wspólnoty? Grecy nie mieli wątpliwości, że człowiek jako singiel wyrzucony ze wspólnoty jest właściwie nikim, jest albo zwierzęciem, albo bogiem. Bogowie nie potrzebują wspólnoty, ale my bogami nie jesteśmy. W tym sensie człowiek usunięty ze wspólnoty jest właściwie zdegradowany, przestaje być człowiekiem. Gdy my czytamy te teksty, nie bardzo nas to przekonuje. My raczej jesteśmy skłonni dzisiaj wierzyć i być przekonani właśnie, że realizujemy się bardziej jako indywidualne podmioty. I moja teza była tutaj taka. Rozstrzygnięcie tej kwestii, tzn. tego sporu, czy człowiek jest indywidualum, który patriotyzmu nie potrzebuje, czy też właśnie bez patriotyzmu jest jakby spłaszczony, zdegradowany i tylko się, że tak powiem, gdzieś porusza po powierzchni rzeczywistości, zwłaszcza we współczesnej kulturze, we współczesnym świecie moim zdaniem jest trudne. Ja nie znajduję rozstrzygających argumentów dla żadnej ze stron tego sporu. W tym sensie werdykt zależy od pewnego wyboru, od pewnego rozstrzygnięcia niejako arbitralnego. Rozstrzygnięcia, które z jednej strony widzi istotę człowieka wielowymiarową, dziejową, dla której ważne jest to, kim był mój dziadek, kim była moja mama, kim byli założyciele II Rzeczypospolitej, III Rzeczypospolitej, bo to ma znaczenie i to mnie formuje, zobowiązuje i kształtuje. Z drugiej strony jest istota egzystująca tu i teraz, żyjąca chwilą rozciągniętą mniej lub bardziej – jestem sobą i nic innego mnie poza tym nie interesuje. To rozstrzygnięcie moim zdaniem ma mniej lub bardziej charakter arbitralny i miałbym trudność, aby znaleźć jakiś argument rozstrzygający, po której stronie leży prawda. Nie ukrywam, że mnie zdecydowanie bliższa jest ta wersja wspólnotowa istoty dziejowej, a nie tylko żyjącej tu i teraz. Ale w takim razie należy ukonkretnić pytanie, czym jest patriotyzm dla kogoś, kto szuka swojej głębszej czy szerszej wspólnotowej tożsamości tu, w Polsce w trzeciej dekadzie XXI w. W tym kontekście wskazałbym na następujące kwestie. Jeśli idzie właśnie o pewną symbolikę, tradycję, do której współczesny polski patriotyzm może się odwołać, to wskażę tylko pewne tradycje, takie konkretne punkty zaczepienia czy punkty odniesienia, do których współczesny polski patriotyzm może się odwoływać. Otóż taką piękną tradycją patriotyczną polską jest tradycja I Rzeczypospolitej. To jest

co prawda świat odległy, on się skończył gdzieś pod koniec XVIII w., ale tradycja piękna, wielonarodowa, silne państwo, bogate, zasobne, ale także państwo nowoczesne wbrew pozorom. Na przestrzeni wieków powstawały satyry na różne przywary I Rzeczypospolitej, zwłaszcza w końcowej jej fazie, tej już nadmiernego rozpasania, wolności szlacheckiej, ale to był kraj, który miał choćby ideę tolerancji. Oświeceniowe idee, którymi Europa zachwycała się i zachłysnęła w XVII czy XVIII w., w Polsce były praktykowane i realizowane w zasadzie 250 lat wcześniej, w XV–XVI w. Wreszcie ostatni akord, Konstytucja 3 maja – znowu przejaw nowoczesnego i takiego właśnie wychodzącego w przyszłość myślenia, konstytucjonalizmu opartego na pisanej konstytucji. Konstytucja 3 maja była pierwszym takim aktem w Europie, co świadczy właśnie o niezwyklej innowacyjności. Niestety sami żeśmy pożytków z tej Konstytucji już nie mieli. Druga tradycja, do której odwołujemy się ciągle, tradycja następująca po I Rzeczypospolitej – utrata niepodległości, rozbiory, a więc tradycja walk narodowo-wyzwoleńczych, walki o odzyskanie niepodległości z ostatnim powstaniem warszawskim. Cała gama sporów właśnie o sensowność i racjonalność tych powstań, racjonalność tej walki. Jest to tradycja bardzo żywa i taka, że jak ktoś się na nią powołuje, to ona może pobudzić do bardzo głębokich uczuć patriotycznych, ale z drugiej strony jest to też tradycja trochę, powiedziałbym, ryzykowna właściwie. Dzisiaj jesteśmy bardziej cyniczni, bardziej pragmatyczni i wizja czy perspektywa takiej walki, w której rzucamy się przysłowiowymi bagnietami na czołgi, za bardzo może współczesnej młodzieży nie porywać, mówiąc delikatnie. Ale mamy nowszą tradycję solidarności. Piękna sprawa i piękna tradycja. Solidarność, którą w latach 80. właściwie świat się zachwycał. Idea solidarności, gdyby ją dobrze sprzedać, gdyby to Francuzi mieli taki potencjał, to by cały świat mówił o tym, jak to robotnicy z solidarnością na sztandarach obalili czołgi i pokonali brutalny komunizm. Nam się to co najwyżej częściowo udało. Niestety tę tradycję, ideę solidarności rozmięliśmy trochę na drobne wewnętrzne różnymi sporami późniejszymi i to jest też jakiś paradoks, że dzisiaj upadek komunizmu bardziej kojarzy się z upadkiem muru berlińskiego niż strajkami w Stoczni Gdańskiej. To jest jakaś słabość nasza. To jest nasza słabość lub brak umiejętności budowania symboli i budowania polityki historycznej. Na przykład Niemcy, Francuzi potrafią to lepiej od nas. I wreszcie tradycja chrześcijańska. Ona przenika właściwie przez te wszystkie tutaj wymienione tradycje od Mieszka I do Jana Pawła II. To jest też tradycja niezwykle żywa, ważna, mająca różne odcienie. Zwłaszcza dzisiaj, we współczesnym świecie, gdy chrześcijaństwo czy Kościół katolicki jest pod silnym pręgierze krytyki, odwoływanie się do tej tradycji jest co nieco utrudnione, ale myślę, że nie powinniśmy się tym zrażać i właściwie nie spo-

sób mówić o polskim patriotyzmie bez odniesienia się także do tej tradycji. Natomiast rozważanie współcześnie patriotyzmu zderza się z ideą europejskości. I teraz istotne pytanie, czy ma sens mówienie o europejskim patriotyzmie. Czy można być europejskim patriotą? Wydaje mi się, że teoretycznie można sobie wyobrazić, że coś takiego byłoby możliwe, ale właściwie to się nie dzieje moim zdaniem. Pomimo tego, że Unia Europejska funkcjonuje, jest teraz w kryzysie, ale ma ten dorobek wspólnoty europejskiej, który patrząc w perspektywie ostatnich kilku dekad, jest niebagatelny. Może nam się wiele rzeczy nie podobać, ale jednak póki co Europa trwa w pokoju, rozwijała się bardzo dynamicznie, teraz trochę gorzej, ale ten dorobek jest wcale niebagatelny i z jednej strony jakby daje się odczuć forsowanie pewnej idei nastawionej anty do patriotyzmów lokalnych, do patriotyzmów tych narodowych czy nacjonalistycznych, ale w mojej ocenie idea patriotyzmu europejskiego chce być wzorowana choćby na patriotyzmie amerykańskim, który jest pewnym szczególnym fenomenem. Stany Zjednoczone są zlepkiem różnych narodów, różnych rozbitków z całego świata, które z jednej strony żyją swoim życiem, często w dzielnicach, w których się po angielsku w ogóle nie mówi, a z drugiej strony w Ameryce żywa jest idea patriotyzmu – nagle przestajemy być Meksykanami, Portorykańczykami, Polakami i jesteśmy Amerykanami. Ponad tym wszystkim jest właśnie patriotyzm amerykański. W mojej ocenie – nie wiem, czy to dobrze, czy źle – ale taki konstrukt patriotyzmu europejskiego póki co się raczej nie pojawi. Ja przynajmniej tego nie dostrzegam. Natomiast dzisiaj mówienie czy wychowywanie w duchu patriotyzmu zderza się właśnie z tą kwestią europejskości – europejskość a patriotyzm. I na koniec widziałbym w takim wychowaniu konkretnym do patriotyzmu czy budzeniu właśnie tej świadomości, że jesteśmy kimś więcej niż tylko singlem, szczególną rolę lokalnych wspólnot, bo można być patriotą lokalnym, Rzeszowa, Podkarpacia, Śląska, Krakowa itd., itd. I to jest ładne. Myślę, że to jest coś takiego naturalnego, do czego ciągle jesteśmy przywiązani. Dziękuję za uwagę.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję, panie profesorze, za te kilka bardzo głębokich myśli o patriotyzmie. Bardzo dziękuję. Piękne teoretyczne wprowadzenie do naszej dyskusji. Teraz będziemy mieli okazję posłuchać kilku prelekcji, wystąpień. Dyskusji coraz krótszej, ze względu na czas, ale kilka wystąpień, jak to się dzieje w praktyce. Zapraszam teraz tutaj do nas z krótką prelekcją panią Katarzynę Maciechowską, przewodniczącą Rzeszowskiej Rady Pożytku Publicznego, radną miasta Rzeszowa.

Katarzyna Maciechowska

Witam państwa. Gdy pan profesor Bobko mówił o solidarności, to ja jako młody człowiek, za którego się jeszcze uważam, kojarzę upadek komunizmu właśnie z Lechem Wałęsą. I te działania, które ja od kilku lat razem z innymi wolontariuszami, z innymi mieszkańcami Rzeszowa i Podkarpacia podejmuję, trochę mi się kojarzą właśnie z połączeniem takiej wspólnoty z partnerstwem. Chcę pokazać państwu, w jaki sposób objawia się patriotyzm w naszym regionie, u nas tutaj, w Rzeszowie, na przykładzie różnych pokoleń, bo wspomagamy się nie tylko między organizacjami, ale również i z seniorami, osobami z niepełnosprawnościami. Myślę, że jest to bardzo wartościowe w kontekście właśnie patriotyzmu lokalnego. Moja działalność społeczna zaczęła się w Krośnie 15 lat temu. Później ze względu na założenie rodziny przyniosłam się do Rzeszowa, gdzie działałam już od 12 lat. W 2014 r. otworzyliśmy naszą spółdzielnię osób fizycznych. Pięć całkiem różnych osób, nawet sześć, połączyło się i zaczęło działać społecznie, na rzecz lokalnej społeczności. Zaczęliśmy od klubu muzycznego, czyli tak naprawdę od działania na rzecz właśnie nas. My pochodziliśmy z terenów wiejskich, więc założyliśmy spółdzielnię po to, żeby odnaleźć się na rynku pracy, żeby odnaleźć się w dużym mieście i żeby działać społecznie. Na początku nie bardzo sobie z tym radziliśmy, więc bardziej się te działania skupiały na nas, ale z czasem organizowaliśmy dużo wydarzeń i zaczęliśmy bardzo pręźnie działać w zakresie integracji społeczeństwa, wymiany międzypokoleniowej. Postawiliśmy też na integrację międzynarodową. Zaczęliśmy zapraszać dużo niszowych zespołów z zagranicy, wśród były też osoby niepełnosprawne, po to, żeby dać im szansę poznania naszego regionu, żebyśmy mogli się zintegrować, wymienić informacjami na temat działalności kulturalnej. Takie były początki naszych działań społecznych przy klubie Winył. Wyszliśmy na zewnątrz, braliśmy udział w różnych akcjach, dołączali się do nas różni wolontariusze, których poznawaliśmy na tych koncertach i organizowanych eventach. Podzielali te same wartości wartość co my i chcieli się przełączyć do naszych działań społecznych. Zaczęliśmy od programu grantowego Tesco, od różnych innych takich grantów, gdzie mogliśmy za małe kwoty realizować działania na rzecz społeczności. W tamtym okresie skupialiśmy się głównie na dzieciach, a później otworzyliśmy Pub Spółdzielczy, który jest pierwszą w Polsce franczyzą społeczną polegającą na zatrudnianiu osób z niepełnosprawnościami. Był to pierwszy pilotażowy projekt, do którego dołączyliśmy jako jedyni z Podkarpacia, jako Rzeszów. W tym projekcie brał udział również Rybnik, Łódź, Gdańsk i Toruń. Puby nadal działają, zatrudniają osoby z niepełnosprawnościami. Słowo „franczyza” jest tu umowne, bo nasz pub nie działa na zasadzie tradycyjnej franczyzy. Franczyza jest tylko z nazwy,

a tak naprawdę my jednoczymy się po to, żeby było nam łatwiej funkcjonować, żebyśmy mogli zrobić wspólne zamówienia, żebyśmy mogli promować wspólną ideę, wspólną sprawę na skalę ogólnopolską. Nasz pub stał się swego rodzaju domem kultury ze względu na to, że w przestrzeni miejskiej nie ma na tyle przestrzeni nieodpłatnej, żeby wszyscy mogli z niej skorzystać. Zaczęliśmy udostępniać bezpłatnie sale dla nowych grup inicjatywnych tworzących pewne lokalne grupy, m.in. był to klub Improwizja Rzeszów, Stand Up Rzeszów, który się rozwijał. Jesteśmy spółdzielnią socjalną, więc nigdy nikogo nie wstrzymujemy. Jeśli ktoś się u nas rozwija, ma propozycje z innych lokali, nawet z tego samego terenu, to jak najbardziej polecam, bo my stawiamy na pomoc i na rozwój, żeby te grupy mogły reprezentować naszą społeczną lokalność, żeby mogły się zaprezentować, żeby mogły się gdzieś wykazać. Oprócz tego oferujemy darmowe warsztaty gitarowe co poniedziałek. Taka inicjatywa wyszła ze współpracy ze Szkołą Muzyczną Prywatną Triolka, gdzie organizujemy raz w miesiącu rock'n'rollową scenę podkarpacką, gdzie nieodpłatnie również młode zespoły z całego Podkarpacie mogą się zaprezentować. Wiem, że studenci Uniwersytetu Rzeszowskiego uczęszczali na nasze warsztaty gitarowe, więc staramy się kontynuować tę ideę. To jest właśnie piękne, że jesteśmy w stanie wszyscy razem motywować się do tego, że możemy pewne sprawy robić wolontarystycznie na rzecz lokalnej społeczności. W pewnym momencie nasza droga połączyła nas z seniorami. Zawieszony Obiady to jest nasz projekt społeczny, który realizowaliśmy łącznie z lokalną społecznością, mieszkańcami Rzeszowa. Polega on na tym, że darczyńcy wpłacają pewną kwotę, fundują zawieszony obiad, zawieszony posiłek dla seniorów w potrzebie, którzy mają stałe, ale małe dochody. Pozwala im to na przeznaczenie pieniędzy, które musieliby wydać na jedzenie, na inne potrzeby, no. wykup leków. Akcja spotkała się z bardzo dużym zainteresowaniem. Na pewno zaprocentowało w tym przypadku zaufanie, na jakie zapracowaliśmy sobie wcześniej, działając wspólnie z innymi mieszkańcami. Zebraliśmy ponad 220 tysięcy darowizn. W akcję tę zaangażowały się szkoły, przedszkola. Nauczycielki z dziećmi robiły zbiórki. Dzieci przychodziły do nas przekazać te pieniądze. Często waliśmy je wata cukrową, pokazywaliśmy, jak działamy. Moim zdaniem to jest takie uczenie się od małego, jak może taki mały patriotyzm lokalny wyglądać, bo tutaj jakby łączymy pokolenia i budujemy tę świadomość dzieci, że musimy dbać o siebie nawzajem, że w przyszłości też muszą na to zwracać uwagę. Akcja zawieszonych obiadów trwa nadal. Oprócz szkół także firmy się włączyły w tę inicjatywę. Mieliśmy dużo zbiórek wśród pracowników. Dostaliśmy też dofinansowanie darowizny z Warszawy, od firmy farmaceutycznej. Ta nasza idea rozpowszechniła się na całą Polskę. Teraz już jest mapa dostępnych miejsc, gdzie można ten obiad zawiesić. Bardzo się

z tego cieszymy, bo chodzi o to, żeby promować takie inicjatywy, które łączą lokalną społeczność, które są bliskie właśnie patriotyzmowi, takiej dbałości, bo moim zdaniem patriotyzm to jest taka dbałość o wspólne dobro, o dobro nas wszystkich. W związku z akcją Zawieszane Obiady wyniknęły różne potrzeby w grupie seniorów. Zaczęliśmy realizować warsztaty, organizować nieodpłatnie wigilię dla seniorów, śniadania dla seniorów. W związku z naszą aktywnością w tym zakresie zostaliśmy nagrodzeni jako miejsce przyjazne seniorom. Łącząc się w grupy, we wspólnoty możemy dużo więcej zdziałać i możemy tak naprawdę pokonać wszystko. Od marca tego roku organizujemy również śniadania biznesowe z przedstawicielami wszystkich organizacji pozarządowych z Rzeszowa. Ta inicjatywa pokazuje siłę naszej wspólnoty, tego naszego partnerstwa, ponieważ jest to partnerstwo na zasadzie wolontariatu i na zasadzie wzajemnego wspierania się. Od marca bardzo dużo się wydarzyło w tych spółdzielniach, w tych fundacjach, dlatego zorganizowaliśmy piknik dla NGO's na Bulwarach, na którym spotkało się ponad 45 organizacji nie tylko z Rzeszowa, ale z całego Podkarpacia, żeby szerzyć tę ideę, żeby edukować na temat naszego działania. Piknik był zorganizowany na zasadzie wolontariackiej, praktycznie bez żadnego wkładu finansowego. Zespoły zdecydowały się zagrać całkowicie za darmo, mimo że były to zespoły popularne na ogólnopolskiej scenie, wywodzące się z Rzeszowa. Chodziło nam też o to, żeby prezentować i promować nasze lokalne zespoły. Pokazaliśmy siłę, pokazaliśmy, że jesteśmy. My, kierując się naszym doświadczeniem, chętnie przekazujemy tę wiedzę dalej i pomagamy w takiej realizacji. Krótco jeszcze dodam, że prowadzimy również salon kosmetyczny i centrum szkoleniowe. Współpracujemy z Fundacją PSONI, z Fundacją Aktywizacją. W naszej małej spółdzielni odbywają się bezpłatne staże, praktyki. Zatrudniamy też osoby z niepełnosprawnością. Oprócz tego podejmujemy działania reintegracyjne – reintegrację i rehabilitację w formie nurkowania. Dużo realizujemy projektów ze środków unijnych. Najbliższy nasz projekt zakłada utworzenie telewizji internetowej, która będzie nieodpłatnie promowała działania wspólnotowe, patriotyczne, działania NGO's. W kontekście tego, co powiedziałam, nie odczuwam tego kryzysu patriotyzmu, przynajmniej w przypadku młodych ludzi. My mamy już dość wojny polsko-polskiej, takiej wojny wewnętrznej. Chcemy pracować ponad podziałami, chcemy, żeby te społeczne, patriotyczne działania odbywały się ponad podziałami. I wiercie mi państwo, że za każdym razem, jak się spotykamy i coś robimy, liczy się atmosfera, liczy się patriotyzm, liczy się wspólne działanie. Nasze sukcesy, to, że możemy razem wspólnie wiele osiągać. I moim zdaniem to jest taki patriotyzm, który trzeba w ludziach wyzwalać. Czasami tylko po prostu brakuje dobrego lidera, ale wiercie mi państwo, do jakiej grupy bym nie poszła społecznej, to naprawdę

ludzie chcą robić, chcą działać na rzecz innych ludzi, chcą działać za darmo, wolontariacko. I moim zdaniem to nie wyszło z mody. Pomaganie nie wyszło z mody. Tak jak łączenie się za czasów Solidarności, tak samo i teraz się łączymy się dla wspólnej naszej sprawy, dla najsłabszych jednostek z naszego społeczeństwa. Myślę, że na tym powinniśmy taki nowoczesny obraz patriotyzmu lokalnego, ale również ogólnopolskiego budować. Dziękuję państwu bardzo.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję bardzo, pani Katarzyno. Serdecznie zapraszam teraz przedstawiciela Szkoły z Pstrągowej. Pani dyrektor nie mogła przybyć, ale wysłała świetne zastępstwo – pana Mariana Złotka, który jest nauczycielem, działaczem społecznym, wiceprzewodniczącym Rady Powiatu. Przedstawi on działania podejmowane w Pstrągowej właśnie na rzecz patriotyzmu. Bardzo prosimy.

Marian Złotek

Dzień dobry, witam państwa. Faktycznie pani dyrektor pozdrawia państwa. Niestety sprawy rodzinne spowodowały, że mimo najszczerzych chęci nie mogła przybyć. Przybyłem natomiast z naszym informatykiem, alfą i omegą naszej szkoły, panem Bogdanem Tepperem. Pstrągowa to piękna miejscowość rodzinna. Ja mieszkam w Czudcu, pracowałem w zawodzie nauczycielskim w szkołach czudeckich, ale całe życie też jako samorządowiec, bo to człowiek niejako jest dwuzawodowy. Byłem zawsze w mojej rodzinnej miejscowości i jestem. Trzy lata temu, gdy byłem już na emeryturze, gdy odeszła koleżanka, która była dyrektorem. Wtedy jej zastępczyni zaproponowała mi powrót do szkoły. Pierwsze pytanie, które mi zadała, dotyczyło pomnika w centrum Pstrągowej. Gdy usłyszała jego historię, zdecydowała, że prace wokół niego należy kontynuować. Pani dyrektor bardzo zainteresowała się również patronem naszej szkoły – Kazimierzem Irankiem-Osmeckim. Ten człowiek, który był jednym z dwóch cichociemnym z Pstrągowej cichociemny (drugim był pan Smela), od 1998 r. jest patronem pstrągowskiej szkoły. I właśnie nasza praca pedagogiczno-patriotyczna opiera się głównie na tym patronie. Kazimierz Iranek-Osmecki miał być szwagrem Leopolda Lisa-Kuli. Właśnie zaręczyli się w Rzeszowie. Helena Irankówna miała być jego żoną. Uczniowie są dumni z tego, że mamy takiego rodaka, a oni patrona. Urządzili przed szkołą urządzą taki kącik i brali udział w tym rodzice oczywiście. Młodzież, rodzice spontanicznie. Napawa mnie to naprawdę dumą, jak ci ludzie są powiązani z tym, żeby to uczcić i że akurat do tej szkoły chodzą ich uczenio-

wie. Opowiem też państwu trochę o pacyfikacji naszej miejscowości, która miała miejsce 12 czerwca 1943 r. Zginęło wówczas 11 mieszkańców naszej wsi. Wśród nich organizator Armii Krajowej w Pstrągowej, członek tajnej organizacji Czereśnia w Czudcu, pan Kazimierz Koza. Jako szkoła zorganizowaliśmy uroczystości religijno-patriotyczne upamiętniające 80. rocznicę tych tragicznych wydarzeń. Dużo zawdzięczamy IPN-owi z Rzeszowa, który ufundował nam nowe tablice. Dzięki nim ofiary tamtych wydarzeń niejako zaistnieją w przestrzeni naszej wsi. Młodzież przy okazji każdej uroczystości państwowej czy szkolnej składa kwiaty, zapalamy znicze. Chcę państwu też powiedzieć, że wydaliśmy właśnie przy okazji tej uroczystości 80-lecia czwarte już wydanie książki o Pstrągowej. Bardzo dużo znaleźliśmy zdjęć osób, które zginęły w pacyfikacji, a które nie istniały w przestrzeni nawet informacyjnej rodzin. Jakież to było piękne, gdy rozplakali się krewni, zobaczywszy swoich dziadków wreszcie na zdjęciu, które gdzieś tam w Strzyżowie znaleziono. Cieszymy się, żeśmy to znaleźli. Proszę państwa, w różny inny sposób się staramy się też ten patriotyzm umocnić. Razem z nauczycielem muzyki opracowaliśmy, chodząc po ludziach starszych, śpiewnik z rodzinnych stron. Zebraliśmy z naszych miejscowości stare piosenki, dzisiaj prawie zupełnie nieznane. Zapraszamy do ich śpiewania młodzież. Parę lat temu napisałem również książkę *Na świat dziecięcych i młodzieńczych lat* o mojej rodzinie, o mojej Pstrągowej, o tym, jak żeśmy chodzili bezpiecznie środkiem drogi do szkoły, jak wyglądały wtedy imprezy szkolne, jak młodzież pięknie śpiewała i tańczyła. I na koniec jeszcze jedna wzruszająca rzecz. Moi kochani, w czasie rabacji u nas zginęło 11 osób. Był syn Jakuba Szeli – Stanisław – osobiście obecny. On tym kierował. Brali niestety na pewno w tym udział i ludzie od nas. Zginęła wśród tych ofiar czteroosobowa rodzina Łazowskich. Ale w tym strasznym dniu we dworze Łazowskich była ich córka Aleksandra, po mężu Gorazdowska, z malutkim półrocznym Zygmutem. Przyjechała z Sanoka. Ponieważ w czasie rabacji nie mordowano kobiet, ale mężczyzn, to dziecko musiało być ukryte. To dziecko to dzisiejszy święty Zygmunt Gorazdowski. Sprowadziliśmy z Krakowa, od zakonu jezuitki, który on założył, jego relikwie. Było to wzruszające, jak parafia pstrągowa stanęła do całowania relikwii. I w szkole robimy wszystko, żeby dzieci dzisiejsze o tym też pamiętały. Dziękuję państwu.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję za to piękne, wzruszające świadectwo. I prosimy panią dyrektor Alicję Prus ze Szkoły Podstawowej nr 11 w Dębicy.

Alicja Prus

Dzień dobry, nazywam się Alicja Prus, jestem dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 11 z oddziałami integracyjnymi im. V Pułku Strzelców Konnych Armii Krajowej w Dębicy. Mam zaszczyt zaprezentować państwu praktykę codzienną szkoły wychowującej do patriotyzmu. W kontekście wykładu pana profesora jestem przekonana, że tak, nasza szkoła, moja szkoła jest placówką wychowującą do patriotyzmu. Robimy to wszyscy – dyrektor, nauczyciele, wychowawcy i pracownicy szkoły w codziennej pracy dydaktycznej, opiekuńczej, wychowawczej. Wychowanie do patriotyzmu odbywa się na wielu płaszczyznach i wielu obszarach życia szkolnego, począwszy od udziału naszych uczniów w konkursach plastycznych, literackich, muzycznych, poprzez imprezy, uroczystości szkolne, na miejskich czy powiatowych kończąc. Na pierwszym miejscu stawiam tu przede wszystkim zrozumienie i zaangażowanie moich nauczycieli, współpracujących z nami rodziców i samych uczniów. Zaczniemy od tego, że Szkoła Podstawowa nr 11 nosi imię 5 Pułku Strzelców Konnych Armii Krajowej. Jest to patron zbiorowy, a żołnierzom Armii Krajowej przyświecała dewiza: „Bóg, honor, Ojczyzna”. Te słowa uczniowie mojej szkoły znają, często je słyszą podczas uroczystości szkolnych czy miejskich, w których biorą udział. Uczniowie klas starszych, siódmych, ósmych, oraz poczet sztandarowy naszej szkoły biorą udział we wszystkich uroczystościach szkolnych czy miejskich o charakterze patriotycznym. Począwszy od przełomu sierpnia i września danego roku szkolnego, są to: rocznica akcji „Burza” i bitwy na Kałużówce (odbywa się wtedy msza święta na Polanie Kałużówka, ceremonia patriotyczny oraz piknik historyczny), obchody rocznicy agresji Rosji sowieckiej na Polskę czy Dnia Sybiraka, obchody upamiętniające rocznicę powstania Polskiego Państwa Podziemnego, obchody Narodowego Święta Odzyskania Niepodległości 11 listopada. 2 lutego, w rocznicę zamordowania 54 Polaków na nasypie kolejowym w Dębicy, również delegacja klas, delegacja szkoły i poczet sztandarowy biorą udział w pamiątkowych uroczystościach. Następnie obchody Narodowego Dnia Pamięci Żołnierzy Wyklętych czy w końcu obchody Konstytucji 3 maja. Uczniami, którzy biorą udział w tych uroczystościach, opiekują się wychowawcy, nauczyciele. Również i ja jestem zawsze obecna. Sprawuję opiekę nad poczem sztandarowym. I tak myślę sobie, jestem wręcz przekonana, że sukces polegający na tym, że rodzice, uczniowie nie odmawiają uczestnictwa w tych uroczystościach, to zaangażowanie uczniów zapewne tkwi w osobistym przykładzie i w moim zaangażowaniu, ponieważ jestem zawsze dla dzieci, dla uczniów widoczna. Dzielę się dobrym słowem, troską o ich samopoczucie, doceniam ich poświęcenie, zaangażowanie i to przynosi wymierne efekty. Uczniowie utożsamiają się ze szkołą, jej patro-

nem, troszczą się o sztandar z poczuciem, że to ważne. Praktycznie tak samo wyglądają szkolne uroczystości. Te o charakterze patriotycznym przygotowywane są przez całe klasy. W ich trakcie dzieci się jednoczą, integrują, utożsamiają ze szkołą. Z okazji Dnia Patrona Szkoły co roku uczniowie klas III wyjeżdżają na górę śmierci w Pustkowie, gdzie w czasie II wojny światowej w pobliżu obozu pracy przymusowej wybudowano palenisko krematoryjne. Sama akademia z okazji Dnia Patrona Szkoły ma bardzo uroczysty wydźwięk. W dawnych latach, kiedy jeszcze żyli żołnierze Armii Krajowej, uczestnicy akcji „Burza”, uczestnicy bitwy na Kałużówce, byli zapraszani do naszej szkoły. Tak naprawdę wtedy uczniowie brali udział w żywych lekcjach historii. Natomiast teraz te akademie to są wydarzenia, w których angażują się nauczyciele bezpośrednio, również ja, dyrektor. Nie wstydzimy się występować przed naszymi uczniami, śpiewając pieśni patriotyczne. My na co dzień uczymy dzieci patriotyzmu, przekonujemy, że patriota od małego, od pierwszaka, to jest dobre dziecko, które słucha mamy, taty, które szanuje starszych, które słucha nauczycieli, szanuje kolegów i koleżanki. Uczymy szacunku do historii Polski i przekazujemy im tradycję. W naszej szkole staramy się organizować wycieczki szkolne w miejsca może mniej popularne, pewnie takie, gdzie dzieci nie wybiorą się z rodzicami, ale które są ważne z punktu widzenia właśnie historii naszego kraju. Nasi uczniowie uczestniczą w wielu konkursach organizowanych na terenie powiatu dębickiego. Z okazji przypadającego 1 marca Narodowego Dnia Pamięci Żołnierzy Wyklętych biorą udział w konkursie plastycznym o żołnierzach wyklętych, niezłomnych. Z okazji 11 listopada ZHP Dębica corocznie organizuje konkurs plastyczny „W służbie Najjaśniejszej”. Organizowany jest również przez zastępcę burmistrza Dębicy, pana Macieja Małosięcia, konkurs dla pocztów sztandarowych. Nasza szkoła bierze też udział w rajdzie gwiazdowym „Kałużówka szlakiem partyzanckim II Zgrupowania Armii Krajowej”. Co roku nauczycielka historii angażuje swoich uczniów w projekt „BohaterON w Twojej szkole”. Przez cały rok uczniowie przygotowują finałowe zadanie związane z regulaminem projektu. Patriotyzmu uczymy również przez wolontariat. Młodzież angażuje się w akcje pomocowe, uczymy wrażliwości i szacunku do słabszych. Każdego roku wolontariusze odwiedzają dębicki cmentarz wojskowy, gdzie spotykają się z wiceburmistrzem Dębicy, panem Maciejem Małosięciem, który jest historykiem i który uczy ich miłości do ojczyzny, ukazując przeszłość naszego kraju. Cała szkoła angażuje się także w ogólnopolską inicjatywę Pola Nadziei, której głównym celem jest szerzenie idei opieki hospicyjnej wśród dzieci i młodzieży, wsparcie organizacji, które tę opiekę zapewniają. Patriotyzmu uczymy również przez wymagania. Bardzo liczny udział naszych uczniów, choćby w konkursach kuratorskich,

przedmiotowych, szczególnie zaangażowanie nauczycieli i uczniów owocuje tym, że corocznie stajemy na podium w ostatecznej klasyfikacji. Bardzo często otrzymujemy tytuł szkoły przyjaznej utalentowanym uczniom. W Dębicy 2023 r. był Rokiem Krzysztofa Pendereckiego. W społeczności naszej szkoły z inicjatywy pani od muzyki na przełomie marca i kwietnia 2023 r. uczniowie klas I–VIII odwiedzili Europejskie Centrum Muzyki w Lusławicach stworzone przez wybitnego kompozytora. Zwiedzali dom rodzinny, arboretum w ogrodach dworku lusławickiego. W październiku 2023 r. byliśmy też organizatorem projektu „Innowacyjna Historia. Nowe technologie w służbie edukacji”. Na dwa dni wypożyczyliśmy salę gimnastyczną na projekt, do którego zaprosiłam również uczniów z kilku dębickich szkół podstawowych, ponadpodstawowych, a w goglach VR młodzież i ich opiekunowie oglądali filmy *Kartka z Powstania Warszawskiego* i *Wiktoria 1920*. W moim odczuciu wszystkie podejmowane przez moją szkołę działania, przede wszystkim własny przykład, służą wychowaniu do patriotyzmu. Czy nam się to udaje, trudno powiedzieć, ale mamy nadzieję, że to ziarno zasiane w sercach i umysłach naszych dzieci kiedyś wykiełkuje. I może to być dowód tego, że tak jest. Ja staram się uczestniczyć we wszystkich spotkaniach, we wszystkich uroczystościach miejskich, powiatowych o charakterze patriotycznym. Po prostu tam jestem. I drodzy państwo, bardzo często kiedy stoję przy moim poczcie sztandarowym, przy młodzieży z mojego pocztu sztandarowego, słyszę dzień dobry, które pada z ust młodzieży z innych pocztów sztandarowych. Pierwszego liceum, drugiego liceum, mechanika, ekonomika i okazuje się, nasi absolwenci teraz reprezentują swoje szkoły średnie. I to nawet ci, którzy niekoniecznie kiedy byli uczniami Szkoły Podstawowej nr 11, w tym poczcie sztandarowym byli, reprezentowali szkołę, więc myślę, że to ziarno już pomału kiełkuje. Podsumowując, pozwólcie państwo, że odwołam się do sytuacji, która spotkała mnie 2 lata temu. Chodzi o uroczystości 3 maja na Rynku Dębickim. Nasz poczet sztandarowy stanowili uczniowie z klas VIII, którzy w jednym składzie przez cały rok szkolny brali udział we wszystkich uroczystościach. Zwróciłam się do nich na Rynku Dębickim, pochwaliłam, powiedziałam, że jestem pełna uznania, że potrafią poświęcić tyle wolnych chwil, tyle wolnego czasu, aby reprezentować szkołę. I jeden z uczniów, trochę zawstydzony, powiedział: „To dla nas honor, proszę pani”. Myślę, że było to jakby takie podsumowanie, taka największa nagroda dla mnie, świadcząca o tym, że warto się angażować, warto pokazywać uczniom, takim dzieciom w szkole, czym jest patriotyzm, jakby przygotowywać ich i mieć nadzieję, że w późniejszym wieku, czasie zakiełkuje to, co im się wpaja od małego. Dziękuję pięknie.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję serdecznie pani dyrektor. Prosimy teraz panią Małgorzatę Rauch, zastępcę burmistrza Dębicy.

Małgorzata Rauch

Szanowni państwo, drodzy prelegenci, właściwie wszystko, co istotne w tym temacie, i wiele punktów widzenia już zostało zaprezentowanych. Nie wiem, czy uda mi się dokonać jakiegoś zgrabnego i krótkiego podsumowania, bo dotknęliśmy istoty tego, czy wychowanie patriotyczne to mit, czy konieczność. Dotknęliśmy w ogóle istoty procesu wychowania, do którego nie tylko w czasach Platona, ale i dzisiaj nie ma jakichś jednoznacznych kierunków ani stwierdzeń. I w tym takim rozdarciu wychowawczym trochę uczestniczymy. Postaram się podsumować rzeczywiście te wypowiedzi, tak trochę z perspektywy samorządu. Jaka jest rola w ogóle samorządu i czy w ogóle ona jest w kształtowaniu postaw patriotycznych, w budowaniu tego patriotyzmu lokalnego, bo to, że jego zadaniem jest budowanie, stworzenie społeczności lokalnej, spajanie tej społeczności lokalnej, to jest oczywista sprawa? Pani dyrektor już tutaj pokazała, że patriotyzm na Podkarpaciu i w wielu innych szkołach, w innych społecznościach na terenie Polski budowany jest przede wszystkim na pamięci. I to jest pamięć o wydarzeniach, tej wielkiej historii i tej małej historii regionalnej, w której również zapisują opowieści o naszej małej ojczyźnie, postaci wybitne. Tutaj pan Marian Złotek powiedział o dumie, o fakcie, że Kazimierz Iranek-Osmecki reprezentował tak naprawdę Pstrągową na arenie międzynarodowej, na arenie polskiej i brał udział w takich ważnych wydarzeniach. Podobnie każda społeczność, również i Dębica takie postaci ma i tymi postaciami się chlubi, tymi postaciami wyróżnia się, bo one wyrastają z tej ziemi, mają tutaj swoje korzenie i przede wszystkim są dzisiaj ambasadorami naszej miejscowości, naszego miasta. Wspomniany zresztą Krzysztof Penderecki, ale także np. Tadeusz Bor-Komorowski związany z Dębicą. Jedna ze szkół nosi jego imię. Piąty Pułk to oczywiście patron szkoły pani dyrektor, więc bracia Lipieniowie, a w tej chwili mamy Rok Braci Lipieniów wywodzących się z Dębicy. Absolutnie są to różne osoby, różne postaci, które gdzieś na przestrzeni historii tej społeczności, ale i Polski zapisały się swoimi czynami. Budujemy patriotyzm na wydarzeniach, które związane są z daną społecznością, które w jakiś sposób chcemy upamiętnić. I to znowu wydarzenia wielkiej historii, ale i tej małej historii, np. wspomniana tutaj bitwa na Kałużówce, związana z historią II wojny światowej, z wydarzeniami takimi lokalnymi. Ale przecież dla społeczności lokalnej, tej dębickiej

i tych okolic Dębicy, upamiętnianie tego rodzaju wydarzeń jest naprawdę potrzebą. Co zostało już tu powiedziane, wielu członków rodzin po prostu zginęło. Potrzeba przekazywania tej pamięci, utrwalania tych wydarzeń w tej zbiorowej pamięci współczesnych pokoleń jest bardzo silna. To jest wychodzenie również naprzeciw tej potrzeby społeczności lokalnej, która oczekuje tego od samorządu, że będziemy w jakiś sposób upamiętniać to, co się u nas zdarzyło, nie tylko dlatego, że to jest straszne, ale też dlatego, że w jakiś sposób uczestniczyliśmy w tym. Jesteśmy częścią jakiejś historii, wielkiej również, ale przede wszystkim jesteśmy zobowiązani do tego, aby pamiętać. Wybrzmiało to już zresztą w wypowiedzi pana Mariana Złotka. No i oczywiście mamy miejsca, tak jak Rzeszów i całe Podkarpacie, z którymi wiąże się historia. Tu już wspomniana Kałużówka. Mamy przecież patriotyzm budowany na poczuciu dumy, z przynależności do społeczności, do Polski. Budujemy patriotyzm na przywiązaniu do naszej społeczności, na przynależności. Wszystko to zostało już tutaj w jakiś sposób powiedziane, zaznaczone i myślę, że jest dla nas jasne, bo każdy jak tutaj siedzi, szczególnie młodzi ludzie, jest w tym patriotyzmie też przetrenowany, prawda? Bo będąc w szkole, byliście w mniejszym lub większym stopniu zaangażowani w tego rodzaju wydarzenia. Pytanie do was jest takie, czy każdy z was, pochodząc z jakiejś miejscowości, wywodząc się z jakiejś szkoły, każdy z was pochodząc z jakiegoś miejsca, czuje, że to ma dla was znaczenie dzisiaj? Czy to ma znaczenie dla współczesnego młodego człowieka, jaki sposób on został tam ukształtowany przez szkołę, poprzez uczestniczenie w różnego rodzaju organizacjach typu harcerstwo, Strzelec, brygady Obrony Terytorialnej? To jest właśnie owoc, to zasiane ziarno, które potem kiełkuje, że my odnajdujemy się czy na uczelni, czy potem w rzeczywistości takiej już może dorosłego, odpowiedzialnego życia i odnajdujemy tam przede wszystkim swoją aktywność. Widzimy dzisiaj potrzebę wolontariatu; on też się nie bierze znikąd. Widzimy potrzebę działania na rzecz dobra innych. Jest to efekt również tych działań, które kierowane są do młodzieży właśnie w szkołach chociażby poprzez te zobowiązania, które oni tam podejmują, np. uczestnicząc we wszystkich uroczystościach miejskich, szkolnych właśnie w pocście sztandarowym. Jak wygląda patriotyzm przez działanie? To już też zostało powiedziane. Dzisiaj ta potrzeba działania, przestrzeń do działania i budowania tych społeczności wokół problemów, wokół jakichś tematów została zaakcentowana w wypowiedzi pani Maciechowskiej. To są wszystkie NGO's, które działają na rzecz kogoś lub czegoś. To może być jakiś nowoczesny patriotyzm, odkrywanie spraw, które są dla nas ważne – pamięci o innych, może na empatii, na jakiejś solidarności, przy czym nie mówimy tutaj o Solidarności w tym wymiarze oczywiście historycznym, ale bardziej na postawach naszych i takim poczuciu odpowiedzialności, że jeste-

śmy w tym ciągu pokoleń zobowiązani do czegoś, zobowiązani w stosunku do kogoś i mamy obowiązek pomagać, zachowywać się tak czy inaczej. Ale takie działania, które również wkraczają w nowoczesny patriotyzm, i to jest widoczne z perspektywy np. metod nauczania historii, to m.in. gry terenowe, w których też uczestniczymy, gry miejskie różnego rodzaju. W Dębicy mamy trzy szlaki dziejów miasta, również szlak Armii Krajowej, gdzie młodzież po prostu w sposób taki bardzo atrakcyjny może zarówno poznawać historię, jak i uczestniczyć aktywnie w tych wydarzeniach, które chociaż odległe, to tak naprawdę w jakiś sposób pozostają obecne i żywe w pamięci społeczności lokalnej. Co daje takie wychowanie patriotyczne? Przede wszystkim przekaz międzypokoleniowy, który jest szczególnie istotny w budowaniu więzi ze społecznością lokalną. Dzięki temu odkrywamy swoją tożsamość i swoje korzenie, bo trudno jest wychowywać w ogóle kogokolwiek na patriotę Europejczyka. Tak naprawdę jeżeli oderwiemy patriotyzm od tej historii, to co nam zostanie? Jakiego rodzaju to patriotyzm jest? Nawet gospodarczy patriotyzm również w przeszłości wiązał się z poczuciem tożsamości narodowej. Polacy, którzy mieli taką możliwość, pieniądze, uczyli się różnego rodzaju technologii za granicą, tak naprawdę w ramach patriotyzmu wracali niegdys do swojej ojczyzny i tutaj zakładali i rozwijali przemysł taki czy inny, mając poczucie odpowiedzialności za rozwój ojczyzny, swojej małej ojczyzny czy Polski w ogóle, niekoniecznie nastawiali się tylko na zysk, prawda? Myślę więc, że taki patriotyzm, taka wizja patriotyzmu jest obecna bardzo mocno w nas tutaj. Ona jest w szkołach, jest w organizacjach typu harcerze, Strzelec itd., ale niedobrze by było, gdyby tylko tam została tak zepchnięta – że ktoś inny się zajmuje patriotyzmem, bo szkoła nie jest takim miejscem, które jest do tego najlepsze. Dlaczego tutaj do tego nawiązuję? Trochę włożę łyżkę dziegciu w ten miód i nawiążę do piosenki Marii Peszek z 2012 r. *Sorry Polsko*. Pewnie znacie. A jak nie, to oczywiście to hymn w ogóle właśnie tego, o czym pan profesor mówił, takiego indywidualizmu. Mojego rozumienia pojęcia „wolność”, jak ja rozumiem patriotyzm dzisiaj. I bardzo pięknie z uczniami również na języku polskim analizowałam ten tekst w kontekście całej historii i martyrologii, tego przeświadczenia, że my tylko tę martyrologię eksponujemy, a nasza historia nie jest taka radosna: „Sorry, Polsko, Sorry, Polsko. Sorry, Polsko, wybacz mi. Wystarczająco przerażająco jest żyć. Płacę abonament i za bilet płacę. Chodzę na wybory, nie jeżdżę na gapę. Tylko nie każ mi umierać, tylko nie każ, nie każ mi. Nie każ walczyć, nie każ ginąć, nie chciej Polsko mojej krwi. Tylko nie każ mi wybierać, tylko nie każ, nie każ mi. Nie każ walczyć, nie każ ginąć, nie chciej Polsko mojej krwi”. Oczywiście powtarzają się tam niektóre zdania, niektóre frazy, ale właściwie w tym duchu jakby troszeczkę takiego pokazania, że właśnie rzeczywiście coś dzieje się

z tym patriotyzmem. I to jest dowód na to, o czym mówił tutaj pan profesor, że trudno jest dzisiaj w kontekście takiego podejścia do rzeczywistości, gdzie widzimy to starcie indywidualizmu ze społecznością, gdzie widzimy pewien kryzys wielu wartości, nie tylko miłości do ojczyzny i sposobu rozumienia tego, czym jest patriotyzm, odnaleźć jakąś jedną słuszną receptę na to, jak ten patriotyzm powinien wyglądać. Edukacja patriotyczna taka budowana na pamięci, historii itd. przez niektórych nazywana jest wizją romantyczną. Ale tak naprawdę też patriotyzm tego rodzaju wskazywał na to moralne zobowiązanie człowieka w stosunku do ojczyzny, której coś zawdzięcza. Człowiek coś zawdzięcza swojej ojczyźnie... wychowanie, miejsce urodzenia, pokoleniom poprzednim coś zawdzięcza. I należy się jakby ten szacunek, tę miłość i to moralne zobowiązanie potraktować bardzo poważnie, odpowiedzialnie, czyli po prostu w jakiś sposób okazywać miłość do ojczyzny. Dzisiaj toczy się dyskusja, że ten patriotyzm szkoły realizują, ale brakuje przedmiotu edukacja obywatelska. Edukacja obywatelska, która oczywiście skłania nas do tego, że jesteśmy już dobrymi patriotami, świetnymi patriotami, ale jeszcze nie jesteśmy dobrymi obywatelami, bo to są jakby dwie różne rzeczy w tym wszystkim. Dlatego potrzebna nam dzięki Konstytucji poznać, czym jest demokracja. Na gruncie tych nowych trendów rodzi się oczywiście nowy profil i wzór absolwenta szkoły, który budowany jest w oparciu o, powiedzielibyśmy, triadę platońską: dobro, prawdę i piękno, ale troszeczkę inaczej te pojęcia są definiowane i inaczej rozumiane. Prawda to zgodność informacji ze stanem faktycznym, umiejętność odróżniania faktów. Dobro to otwarcie się na drugiego człowieka, naturę, a także życzliwość, zrozumienie, empatia, gotowość do pomocy. Piękno to dostrzeżenie w świecie, naturze, drugim człowieku i sztuce tego, co budzi podziw, zachwyt i pozytywną uwagę. Ale tę triadę trzeba uzupełnić jeszcze o szacunek, sprawiedliwość, odpowiedzialność, solidarność i pewnie jeszcze różne koncepcje wychowania i takiego budowania poczucia odpowiedzialności. Jak to powinniśmy właściwie dzisiaj z perspektywy szkoły robić? Jak uczyć patriotyzmu? Jak uczyć obywateli, jak być obywatelami? Ta dyskusja cały czas będzie się toczyła i będzie oscylowała wokół dwóch problemów: bycie patriotą i bycia obywatelem. Świadomość tych moich praw, nie tyle obowiązków, co właśnie praw, jest czasami o wiele ważniejsza niż po prostu ten obowiązek, jaki mamy wobec ojczyzny. Kwestia bardzo ciekawa, aczkolwiek dyskusyjna, jak to może się kształtować w przyszłości, w jakim kierunku to powinno rzeczywiście pójść. Jednak istnieje takie zagrożenie, że zastąpienie historii, czyli pamięci, na której budujemy patriotyzm, wyłącznie edukacją obywatelską, jest uproszczeniem. Na razie szkoła jest, co widzieliśmy na tych przykładach, taką ostoją patriotyzmu w tym wydaniu tradycyjnym. Jaka jest w tym rola samorządu, proszę państwa? Przede wszystkim ini-

cjuje on działania, które budują społeczeństwo obywatelskie, działania na rzecz pamięci, na rzecz tej przynależności, na rzecz społeczności lokalnej i jego zadaniem jest zawsze tworzenie wspólnoty, która jest rozpoznawalna, w której wszystkie rodzaje patriotyzmu, sposoby wyrażania tego patriotyzmu powinny mieć miejsce, bo to jest po prostu rola scalająca całą społeczność lokalną. Istotna jest odpowiedź na potrzeby społeczności lokalnej, zidentyfikowanie tych potrzeb dotyczących tego, jak my chcemy wyrażać nasz patriotyzm. Zgadzam się z Marią Peszek, że wystarczająco przerażająco jest żyć. Dziękuję bardzo.

Prof. Krzysztof Bochenek

Pani burmistrz, serdecznie dziękuję. Dokonała pani świetnej syntezy. Ja może bym tak spuentował te nasze rozważania: w sumie byśmy się z panią Peszek zgodzili, jednak na pewno gotowość stawiania pewnego rodzaju wartości przed innymi jest niezbędna i konieczna. Tak samo kwestia obywatelskości, patriotyzmu. Wydaje się, że jednak obywatelskość nie ma jakiegoś zakotwiczenia. To raczej patriotyzm powinien być takim zwieńczeniem. Oczywiście żyjemy w społeczeństwach coraz bardziej pluralistycznych, wielokulturowych i pewnie obywatelskość niektórymi się wydaje być takim łącznikiem. Dziękuję bardzo.

ETOS NAUCZYCIELA

ROZMOWY O WARTOŚCIOWEJ EDUKACJI

**NOWOCZESNE FORMY KSZTAŁCENIA A ICH
STOSOWANIE PRAKTYCZNE. ETYKA NOWYCH
TECHNOLOGII**

WYKŁAD:

*Nowoczesne podejścia w nauczaniu: edukacja
adaptacyjna w praktyce dydaktycznej*
dr Mariola Kinal (Instytut Pedagogiki UR)

W DYSKUSJI UDZIAŁ WEZMĄ:

mgr Małgorzata Flis

Dyrektor SP im. Kard. Stefana Wyszyńskiego w Manasterzu

mgr Gabriela Wróbel

I LO im. Mikołaja Kopernika w Krośnie

mgr Natasza Kula

Niepubliczny ODN w Gdańsku, Zespół Szkół w Pstrągowej,
Reverse Academy w Rzeszowie

**26 LISTOPADA, START: 12:30
UNIwersytet RZESZOWSKI, BUD. A1
(AL. REJTANA 16C), DUŻA AULA**



Uniwersytet Rzeszowski
Kolegium Nauk Humanistycznych
Instytut Filozofii



Społeczna
odpowiedzialność
nauki



Podkarpacki
Kurator
Oświaty

Transkrypcja spotkania „Nowoczesne formy kształcenia a ich stosowanie praktyczne. Etyka nowych technologii” realizowanego w ramach projektu „Etos nauczyciela. Rozmowy o wartościowej edukacji”, Uniwersytet Rzeszowski, 26 listopada 2024

Prof. Krzysztof Bochenek

Dzień dobry państwu, witam państwa bardzo serdecznie. Spotykamy się już na ostatnim seminarium realizowanym w ramach projektu „Etos nauczyciela”. Dzisiaj opowiemy sobie o temacie nowoczesnych form kształcenia i etyce nowych technologii. Zapraszam panią dr Mariolę Kinal.

Dr Mariola Kinal

Dzień dobry państwu, witam serdecznie i dziękuję za zaproszenie. Tak jak wspomniał profesor Bochenek, tematem dzisiejszego spotkania są nowoczesne formy kształcenia i ich zastosowanie praktyczne oraz etyka nowych technologii. W tym kontekście chciałabym państwu opowiedzieć kilka słów na temat edukacji adaptacyjnej w praktyce dydaktycznej. W trakcie tego krótkiego wykładu przedstawię państwu definicję oraz kluczowe elementy edukacji adaptacyjnej, opowiem o platformach adaptacyjnych oraz szansach i wyzwaniach związanych z wdrożeniem edukacji adaptacyjnej do praktyki dydaktycznej. Czym jest edukacja adaptacyjna? To takie podejście do nauczania i uczenia się, w którym wykorzystujemy technologie, dane i spersonalizowane strategie dydaktyczne po to, aby dopasować edukację, czyli treści nauczania, metody, formy organizacyjne, poziom trudności itp., do ucznia, do jego potrzeb, umiejętności i trudności, z którymi się boryka. Albert Einstein mówił, że każdy jest geniuszem, ale jeśli będziemy oceniać rybę po jej umiejętności wspinania się na drzewo, to całe życie będzie myśleć, że jest głupia. I to jest główna przyczyna, dla której w edukacji powinna pojawić się realna indywidualizacja, a platformy adaptacyjne takiej indywidualizacji sprzyjają. Wiele na temat motywacji do nauki, wsparcia udzielanego uczniom ze strony nauczycieli i poczucia sukcesu i sprawstwa pojawia się w paradygmatach humanistycznych oraz poznawczych, w ramach których wyróżnia się m.in. teorie motywacji. W tych teoriach wielu naukowców wskazuje na to, że

nauczyciel powinien dać każdemu uczniowi możliwość odniesienia sukcesu, gdyż zwiększa to oczekiwanie kolejnego sukcesu i tym samym buduje motywację. Carol Dweck wskazuje też na to, aby nauczyciele motywowali uczniów i chwalili ich za wysiłek i zaangażowanie, a nie tylko za efekt końcowy, ponieważ wiara ucznia w to, że ma sprawstwo i możliwość odniesienia sukcesu, zwiększa jego motywację wewnętrzną do podejmowania wysiłku. Ale wracając do edukacji adaptacyjnej, warto wskazać takie cztery elementy, cztery założenia, które są kluczowe dla niej: personalizację, technologie, elastyczność i *feedback*. Zaczniemy od personalizacji, a właściwie może najpierw od indywidualizacji. Czym jest indywidualizacja? Według Ewy Skrzetuskiej to taka organizacja procesu uczenia się, w której nauczyciel tworzy szereg dostosowań. I można powiedzieć, że pierwszym takim dostosowaniem będą te organizowane w zakresie kontroli poziomu wiedzy i umiejętności. Będzie to dopasowanie kryteriów wykonania zadania, kryteriów oceniania (np. uczeń ryzyka dysleksji przepisuje dwa zdania zamiast czterech lub uczeń uzdolniony ma wyższy poziom trudności) oraz dostosowanie w zakresie form sprawdzania wiedzy i umiejętności (znów uczniowie ryzyka dysleksji mogą w dyktandzie wpisywać tylko trudność ortograficzną lub być odpytani ustnie ze znajomości reguł). Wszystko w myśl zasady, że sprawiedliwość w edukacji nie oznacza, że wszyscy robią to samo w ten sam sposób, bo taka „sprawiedliwość” tylko pogłębia nierówności i demotywuje do uczenia się. Kolejnym dostosowaniem, które może organizować nauczyciel, jest dotyczy warunków procesu edukacyjnego – dopasujemy cele nauczania, treści nauczania, metody, formy i środki indywidualnie do potrzeb danej grupy uczniów. Wreszcie ostatnim elementem jest dopasowanie warunków zewnętrznych, które wiąże się z tym, że organizujemy przestrzeń tak, by uczniowi było łatwiej się skupić, dopasujemy czas pracy oraz organizujemy współpracę z niezbędnymi specjalistami. Pewnie się państwo zastanawiają, w jaki sposób tak ściśle dopasować edukację do potrzeb dziecka. Obserwacja nauczycielska oraz diagnoza są podstawą do elastycznego organizowania edukacji, tak by równoważyć potrzeby różnych grup uczniów. Czy jest to proste? Nie. Przede wszystkim nauczyciel musi zacząć wnikliwie i systematycznie obserwować uczniów, notować te obserwacje i traktować je jako punkt wyjścia do tworzenia zmiany. Diagnoza nie służy temu, żeby ją zrobić i o niej zapomnieć, ale żeby zobaczyć, z czym uczeń sobie radzi, z czym sobie nie radzi i nad czym powinniśmy z nim jeszcze pracować. Pewnie zastanawiają się państwo, po co w takim razie indywidualizować edukację, skoro wymaga to tyle wysiłku i zaangażowania? A więc po to, żeby uczeń miał motywację do uczenia się. Bardzo często już od najmłodszych lat można usłyszeć, że uczniowie nie chcą chodzić do szkoły, bo im się nudzi. Dlaczego się nudzi? Dlaczego edukacja jest nud-

na? Z jednej strony dlatego, że uczniowie uczą się tego, co już wiedzą, edukacja nie jest fascynująca, bo powielamy wciąż te same treści, tak jak leci w podręczniku, nie zastanawiając się, czy nasi uczniowie tego w ogóle potrzebują. Ale tak jest prosto – wszystko to samo i tak samo. Z drugiej strony jest grupa uczniów, którym jest zbyt trudno – oni nie nadążają, mają dość, w końcu się poddają, więc też się nudzą. Dopasowanie procesu dydaktycznego pozwoli nie wypalić się zbyt wcześnie ogromnej liczbie uczniów. Po co jeszcze? Po to, żeby zmniejszyć możliwość porównań społecznych wśród uczniów. Jeśli każdy pracuje według własnych możliwości, nie możemy się porównać między sobą, nauczycielowi też trudniej porównać uczniów i wpaść w pułapki myślenia takiego, jak samospełniająca się przepowiednia czy różne stereotypy. Trudniej także rodzicom porównać dzieci między sobą, skoro każda grupa ma inne kryteria, dzięki czemu eliminujemy niezdrową rodzicielską i uczniowską rywalizację. Wreszcie dzięki indywidualizacji każdy uczeń osiąga swoje indywidualne maksimum. Nie zadawaliśmy się jako nauczyciele, jako szkoły tym, żeby wykształcić jak najwięcej osób na możliwym dopuszczalnym poziomie, ale żeby każdy uczeń odniósł swój sukces. Powiem teraz dosłownie kilka słów o różnicy między indywidualizacją a personalizacją. Indywidualizacja polega na intuicyjnym lub planowym modyfikowaniu procesu dydaktycznego dla określonych grup uczniów, personalizacja natomiast to stawianie przed uczniami zadań otwartych, które każdy może rozwiązać na miarę własnych możliwości, w różnorodny sposób. Kiedy myślimy o spersonalizowanej edukacji, myślimy o zadaniach heurystycznych i twórczych, o odejściu od zadań algorytmicznych pod klucz egzaminu. W edukacji adaptacyjnej personalizacja oznacza bardziej kompleksowe podejście, w którym uczeń wybiera, czego i jak chce się uczyć. Dlatego też dużą rolę w edukacji adaptacyjnej odgrywają nowe technologie, które są drugim kluczowym założeniem. Myśląc o nowych technologiach w procesie edukacji, chodzi mi o platformy edukacyjne, adaptacyjne, które wykorzystują algorytmy, sztuczną inteligencję i analizują dane pozyskane podczas pracy z programem przez ucznia. Kolejnym elementem edukacji adaptacyjnej jest elastyczność tempa nauczania. Uczniowie, pracując z programem lub platformą, mogą samodzielnie decydować o przejściu do kolejnego zadania lub działu, powrocie do trudniejszych tematów w dowolnym czasie i miejscu. Ostatnim założeniem edukacji adaptacyjnej jest *feedback*. Stała informacja zwrotna jest fundamentem dostosowania. W kontekście platform adaptacyjnych uczeń natychmiast po wykonaniu zadania dostaje informację zwrotną na temat jakości wykonania tego zadania. W zależności od programu dowiaduje się, że wykonał zadania dobrze, lub otrzymuje bardziej szczegółową informację na temat błędów i sposobów poprawy. Informacja zwrotna może być przedstawiona w formie

rankingu, punktów, ocen lub słownego komentarza. W kontekście edukacji możemy myśleć o informacji zwrotnej jako elemencie oceniania kształtującego. Jest to ocenianie, w którym dajemy uczącemu się użyteczną informację na temat jakości wykonanej przez niego pracy. Mówimy uczniowi, co on wie, czego jeszcze nie wie, nad czym powinien popracować. I może być to w formie komentarza, który odnosi się do podanych kryteriów, w obrębie których będziemy czynić pewne dostosowania. W związku z tym zmienia się też spojrzenie na edukację, bo szkoła to już nie jest miejsce, gdzie mamy złapać ucznia na tym, że nie potrafi, albo prosić go, żeby domyślił się, o co nam chodzi, to może dostanie dobrą ocenę. Szkoła zaczyna być takim miejscem, powinna być takim miejscem, w którym nauczyciel jasno wskazuje, co chce, żeby uczeń osiągnął, i pomaga mu pokonać tę drogę właśnie poprzez dawanie informacji zwrotnej, która ma sens i która ma znaczenie, tzn. ona nie jest wyrażona nic nieznaczącą dla ucznia cyfrą. Oczywiście jest to prostsze na wczesnych etapach edukacyjnych, gdzie uważamy, że dawanie takiej informacji zwrotnej i stosowanie elementów oceniania kształtującego jest jak najbardziej pożądane i daje wymierne efekty na wyższych poziomach edukacyjnych. Na wyższych etapach edukacyjnych także jest możliwe i będzie bardziej korzystne dla uczniów niż stosowanie oceniania sumującego. Według neurodydaktyków jakościowa informacja zwrotna jest jednym z kluczowych elementów decydujących o efektywności procesu nauczania na wszystkich jego poziomach. I jest to też jedna z tytułowych nowoczesnych form kształcenia, która powinna być wdrażana w szkołach. Można by się w tym miejscu zapytać w kontekście tej edukacji adaptacyjnej, czy sztuczna inteligencja może pomóc w personalizacji i zwiększeniu efektywności edukacji. Odpowiedź brzmi, że zdecydowanie może. Możemy wyróżnić kilka takich obszarów wsparcia nauczyciela – to będzie wsparcie przed lekcją i podczas lekcji, a także wsparcie ucznia podczas zajęć i podczas pracy w domu. Państwo doskonale znają różne narzędzia, które wykorzystują sztuczną inteligencję. Najbardziej znany jest Chat GPT, ale mamy także takie narzędzia, jak Canva, Copilot, Google Classroom, czy chociażby takie aplikacje dla uczniów, czyli Forrest, który wykorzystuje metodę Pomodoro, Todoist, CodeCombat czy Minecraft Educational Edition. Nie będę ich szczegółowo omawiać, dlatego że uważam, że omawianie teoretycznych praktycznych narzędzi nie ma większego sensu, natomiast o tym, jakie są szanse, jakie są zagrożenia korzystania z tych narzędzi, powiem krótko na samym końcu. Teraz przejdę do tego, żeby państwu pokazać, czym są i jakie są w ogóle platformy adaptacyjne. Najbardziej znaną platformą adaptacyjną jest Khan Academy. I to jest taka platforma, która jest w języku polskim, chociaż nie do końca jest dopasowana do polskiej podstawy programowej i w ogóle do kultury, historii i tego, co z Polską związane.

Mamy też Magic School, Edmentum, Smart Sparrow, IXL. To są takie platformy, które jak na razie są w wersji anglojęzycznej. I to już jest ta pierwsza bariera, o której później na samym końcu powiem. Natomiast co daje korzystanie z takich platform? Przede wszystkim te platformy będą automatycznie dopasowywać treści, czyli jeżeli mamy całą klasę, która pracuje na jakiejś platformie, to w momencie, kiedy myślimy o takich algorytmicznych zadaniach, które są wykonywane w podręczniku czy w ćwiczeniach, to na tej platformie uczeń wykonuje te zadania, ale na swoim własnym, indywidualnym poziomie. Algorytmy mogą też dopasowywać format nauczania, zakres tego materiału, trudność, przed jaką stanie uczeń. Ta ścieżka edukacyjna będzie bardziej spersonalizowana, bo będzie odnosić się do mocnych i słabych stron ucznia. Co więcej i co jest bardzo korzystne dla nauczyciela, takie platformy analizują też dużą ilość danych i tworzą raporty dotyczące tego, w jakim miejscu jest uczeń, jakie ma mocne, jakie ma słabe strony, nad czym powinien pracować indywidualnie albo grupowo podczas pracy z nauczycielem. Mogą też prognozować przyszłe wyniki uczniów i wskazywać, w jakich obszarach ci uczniowie mogą mieć problemy i jakie działania powinniśmy wdrożyć. Czy w ogóle platformy adaptacyjne są wykorzystywane gdzieś na świecie w systemach edukacyjnych? Są. W szkole w Finlandii wprowadzono platformę edukacyjną, którą pewnie państwo kojarzą, Dreambox Learning dla uczenia się matematyki. Tutaj celem było zwiększenie zaangażowania uczniów i poprawa wyników w nauce matematyki. Co najważniejsze, zaczęto od wdrożenia tej platformy podczas zajęć i korzystania z niej w trakcie pracy w domu. To jest bardzo ważne, bo to wdrożenie trochę u nas kuleje – pojawia się nowe narzędzie i słyszymy: „Radźcie sobie z tym sami”. A tu nauczyciele zostali przeszkoleni w zakresie obsługi platformy i korzystania z generowanych przez system danych. Na podstawie danych wygenerowanych przez platformę nauczyciele planowali później zajęcia w grupach o różnym poziomie zaawansowania. Poziom zaawansowania i praca w grupach na różnym poziomie zaawansowania to nie jest nic nowego, dlatego że już Lewowicki czy Więckowski przeprowadzali takie eksperymenty i także wskazywali, że jeżeli dopasujemy treści nauczania, stopień zaawansowania do danych uczniów, to siłą rzeczy oni osiągają lepsze wyniki w tej nauce. W związku z tym efekty państwa nie zadziwią, bo rzeczywiście uczniowie osiągnęli lepsze wyniki dzięki temu spersonalizowanemu wsparciu. Nauczyciele mogli więcej czasu poświęcić tym uczniom, którzy mają trudności, albo tym, którzy są szczególnie zdolni, a to, że platforma dostarczała tych szczegółowych raportów, powodowało, że nauczyciele mieli większą łatwość w planowaniu kolejnych zajęć i kolejnych zadań dla uczniów. W związku z tym, tak troszkę już podsumowując, przejdę do tego, jakie są zalety edukacji adaptacyjnej z wykorzysta-

niem sztucznej inteligencji. Jest ich mniej niż wyzwań. To przede wszystkim indywidualne podejście do ucznia – indywidualizacja. Ona jest widoczna w wielu dokumentach oświatowych jako zadanie, obowiązek nauczyciela, obowiązek szkoły, żebyśmy to wprowadzali. Natomiast zawsze jest jakieś ale – albo zbyt duża grupa uczniów, albo właśnie ten program nauczania, z którym „musimy się spieszyć”, i brakuje czasu na tę indywidualizację. Natomiast sztuczna inteligencja faktycznie dopasowuje te treści do konkretnego ucznia, bo się uczy bardzo szybko tego ucznia i pracuje z nim indywidualnie. Poza tym efektywnie wykorzystujemy czas uczniów i uczniowie mają możliwość uczenia się w dowolnym miejscu i w dowolnym czasie. I tutaj zajmuję się bardziej edukacją wczesnoszkolną, natomiast jest to też szansa dla wyższych poziomów edukacyjnych, ponieważ bardzo często uczniowie zauważają, że oni się nudzą podczas zajęć, oni to już wiedzą, to nie jest dla nich interesujące. Siedzą, czytają sobie jakieś książki, prawda? A w momencie, kiedy mieliby możliwość w tym czasie korzystania z takiej platformy, to nie tracilibyśmy ich czasu, czyli traktowalibyśmy ich z szacunkiem i podeszli do tego w ten sposób, że ten czas spędzony w szkole to czas, który będzie efektywnie wykorzystany. Kolejna, ostatnia zaleta – być może nie ostatnia, ale ostatnia, którą wskażę – to to, że mamy automatyczną analizę danych. Trudno jest nauczycielowi na bieżąco analizować tę ogromną liczbę danych dotyczących tego, który uczeń jest na jakim poziomie, co potrafi, co jeszcze powinniśmy dla niego zaplanować. Też jesteśmy tylko ludźmi, więc jesteśmy zmęczeni, chcemy mieć czas po pracy dla siebie. Natomiast tutaj algorytmy robią to za nas. Wystarczy rzucić okiem, podsumować, przeczytać ten raport i to jest taka umiejętność, której powinniśmy się uczyć. Natomiast jakie są wyzwania i perspektywy edukacji adaptacyjnej? Pierwszym wyzwaniem będzie dostęp do technologii, ponieważ nie wszyscy mają równy dostęp do internetu, do komputerów i to może stanowić taką barierę. Jeżeli szkoła tego nie zapewni, jeżeli uczniowie nie mają internetu w domu albo ten internet kiepsko działa, to rzeczywiście nie będą mieli równych szans, żeby na tej platformie pracować. Co za tym idzie? Rosną koszty finansowania takiej edukacji. W kontekście dostępu do technologii nie chodzi o to, żeby dać komuś laptop, żeby on na nim pracował i tyle, tylko o to, żeby robić aktualizację, żeby ten sprzęt sprawdzać, żeby o niego dbać, aby na nim się dobrze i przyjemnie pracowało. Drugie wyzwanie, bo to nie jest bariera, tylko wyzwanie, to rola nauczycieli, dlatego że okazuje się, że kiedy myślimy o edukacji adaptacyjnej, to musimy zupełnie zmienić patrzeć na nauczyciela, kim on jest w tym procesie. I choć od dawna już mówimy o tym, że odchodzimy od tego transmisyjnego charakteru edukacji, to mimo wszystko on w praktyce jest ciągle żywy, nie można temu zaprzeczyć. A tutaj zmiana przestrzeni, o czym za chwilę powiem,

i zmiana tej infrastruktury zdecydowanie zmienia też pozycję i rolę nauczyciela. On powinien mieć inne kompetencje – kompetencje tworzenia tych materiałów edukacyjnych, pracy na tych platformach, korzystania z danych, które są mu dostarczane, motywowania uczniów i później takiej pracy bardziej grupowej, indywidualnej niż zbiorowej w równym tempie. Zatem zmienia się ta rola nauczyciela, zmieniają się kompetencje, które powinien posiadać, i zmienia się też to, że powinien być bardziej refleksyjny, jeżeli chodzi o edukację. Kolejne pytanie, które się pojawia w kontekście wyzwań, to rozstrzygnięcie konfliktu: personalizacja czy standaryzacja? Z jednej strony personalizacja jest dużym plusem i dzięki niej wzmacniamy mocne strony, eliminujemy słabe strony, pomagamy uczniowi. Z drugiej strony jednak mamy pewne standardy kształcenia, które państwo narzuca, żebyśmy je osiągnęli, i w tym kontekście trzeba ocenić, na ile możemy sobie pozwolić na personalizację, na indywidualną ścieżkę uczenia się uczniów. I ogromny problem-wyzwanie to infrastruktura, ponieważ przestrzeń fizyczna, którą mamy w szkołach, nie odpowiada obecnym paradygmatom edukacyjnym. Ona bardziej jest właśnie osadzona w takich XIX-wiecznych trendach, gdzie nauczyciel przekazuje wiedzę, uczniowie słuchają, więc te klasy są małe, te ławki są jakby na stałe przyłączone do podłogi i trudno tutaj coś zmienić. Oczywiście zawsze postawa nauczyciela jest kluczowa, więc może on co chwilę zmieniać to ustawienie ławek i poświęcać na to czas, ale musi się liczyć z tym, że jednak tworzy się taki chaos organizacyjny, a im młodsze dzieci, tym więcej czasu to zabiera. Natomiast ja uważam, że warto. Będzie to sprzyjać wdrażaniu edukacji adaptacyjnej, bo żebyśmy ją wdrażali, potrzebujemy dużych, otwartych przestrzeni dla uczniów, gdzie oni rzeczywiście z tym laptopem indywidualnie mogą pracować. I to muszą być przestrzenie, które są przyjazne, w których dziecko może usiąść wygodnie, położyć się, jeśli potrzebuje, w których może się gdzieś zaszyć, jeżeli chce być bardziej samotny. Zmienia się ta przestrzeń fizyczna szkoły. Trudno mówić o jakiegokolwiek zmianie, jeżeli chodzi o wdrażanie nowoczesnych technologii, bez zmiany przestrzeni fizycznej, bo to jest po prostu coś, co się krzyżuje, i nie da się tego ze sobą połączyć. Kolejnym wyzwaniem jest wsparcie techniczne oraz szkolenia dla nauczycieli. Jeśli szkoła decyduje się na wdrożenie platformy adaptacyjnej, nauczyciele powinni mieć możliwość praktycznego, szczegółowego poznania działania tej platformy. Chodzi o poznanie wszystkich funkcjonalności oraz zdobycie umiejętności elastycznego tworzenia materiałów edukacyjnych i korzystania z danych analitycznych. Także wyzwaniem jest tworzenie szkoleń, które są rzeczywiście konkretne i praktyczne, a nie o wszystkim i niczym. Natomiast nie nastąpi to, dopóki nie dojdzie do dostosowania tych platform adaptacyjnych do rynku polskiego. To znaczy, że potrzebujemy platform

edukacyjnych stworzonych na polski rynek, w polskim języku i dopasowanych do polskiej podstawy programowej. Trudno wymagać od nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, aby korzystali z narzędzi, które są w nieznanym dla uczniów języku. Dlatego dopóki nie powstaną ciekawe platformy w języku polskim, to tak na dobrą sprawę korzystać z nich mogą nauczyciele języka angielskiego. Oczywiście będzie to wspierać uczniów w tym, żeby płynnie posługiwali się językiem, natomiast nie będzie to narzędzie dla wszystkich nauczycieli. Na sam koniec, ponieważ mówimy też o etyce nowych mediów, warto zastanowić się w ogóle w rozważaniach nad sztuczną inteligencją, edukacją adaptacyjną, nad zamianą pojęcia *artificial intelligence* na *artificial integrity*, które wskazuje, że sztuczna inteligencja powinna być czymś, co wspiera i pomaga, a nie czymś, co jest traktowane jako zagrożenie. Trochę zakreśliłam państwu smutną wizję wdrażania platform adaptacyjnych do polskiego systemu, ale warto podkreślić, że mamy bardzo dużo nowoczesnych form kształcenia, nowoczesnych metod nauczania i metod aktywizujących – choćby możemy mówić o sketchnotingu, design thinkingu, storytellingu w edukacji i innych bardziej znanych. Sporo jest też metod kształcenia twórczego i krytycznego myślenia. I mamy to ocenianie kształtujące, które możemy praktykować zupełnie bez wsparcia nowoczesnych technologii. Tutaj zawsze będzie kluczowa postawa nauczyciela. Jeżeli nauczycielowi się będzie chciało, to ta edukacja się zmieni, jeżeli będzie miał zasoby i siły do tego. Dziękuję za uwagę.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję bardzo za tę, jak pani powiedziała, gorzko-słodką refleksję. Słodka trochę też była, ale gorzka też. Myślę, że to nie jest odosobnienie. We wszystkich płaszczyznach jest chyba podobnie. W edukacji mamy sporo możliwości, a okazuje się, że i tu potykamy się o bardzo proste rzeczy. Serdecznie chciałem teraz zaprosić panią magister Nataszę Kulę, która jest przedstawicielką Instytutu Krytycznego Myślenia Niepublicznego ODN w Gdańsku, Zespołu Szkół w Pstrągowej, Reverse Academy w Rzeszowie.

Natasza Kula

Dzień dobry państwu. To, o czym będę mówić, to będzie przepiękne nawiązanie do tego, o czym mówiła pani doktor. Dziękuję bardzo. Proszę państwa, przede wszystkim dziękuję za zaproszenie tutaj, panie profesorze, bo to przyjemność – jest to moja uczelnia, w której skończyłam socjologię. Proszę państwa, reprezentuję przede wszystkim Instytutem Krytycznego Myślenia

ODN w Gdańsku, ale jestem tutaj też jako praktyk, nauczyciel, ale nauczyciel już przez duże N. Nauczycielka, moderatorka procesu kształcenia, procesu uczenia się uczniów. Pracuję zarówno w szkole państwowej, jak i w prywatnej, czyli tak naprawdę potrafię już i mogę spoglądać na edukację z różnych punktów widzenia. Proszę państwa, dla nas, trenerów myślenia krytycznego – bo ja jestem też przede wszystkim certyfikowaną trenerką myślenia krytycznego, czyli zajmuję się szkoleniem dorosłych, szkoleniem nauczycieli, rad pedagogicznych – ta wartościowa edukacja, edukacja przez duże E, jest skierowana przede wszystkim na holistyczny rozwój ucznia i jego przygotowanie do dorosłego życia. Dlatego dzisiaj zaprezentuję, jak my to rozumiemy w Instytucie Krytycznego Myślenia, jak my, trenerzy, to realizujemy w kulturze myślenia krytycznego. Na wstępie chciałabym państwa zapytać o to, jakie trzy słowa kojarzą się państwu z hasłem „sprawczość ucznia”. Czy mogłabym prosić o trzy słowa? Zapraszam. Odpowiedzialność, samodzielność, działanie [słowa z sali]. Ja państwu przedstawię dzisiaj, jak my rozumiemy temat sprawczości ucznia w zasadzie w polskiej edukacji. W przestrzeni takiej dyskusyjnej o edukacji właściwie kwestia ta nie istnieje, a jeżeli już, to gdzieś na marginesie, bo też nie ma wspólnej jednej definicji. Ostatnio miałam przyjemność uczestniczyć w konsultacjach dotyczących tworzenia profilu absolwenta. Jednym z elementów tego profilu jest właśnie sprawczość. Brak jest definicji tego pojęcia, więc rozgorzała dyskusja. Uczestniczyło w niej siedem osób, w tym jedna reprezentująca chyba wyższą uczelnię, pani wizytator, dwie osoby z ośrodka doskonalenia nauczycielskiego, jedna pani dyrektor, jeden młody człowiek, który przyjechał chyba z Krosna, z Jasła, i byłam ja. Dlatego to, o czym za chwilę będę mówić, to nie jest takie widzimisię, to nie jest takie spojrzenie na sprawczość po prostu przez swoje jakieś różowe okulary, tylko jest to raczej nasza definicja, która jest oparta na konkretnej metodyce – metodyce kultury myślenia z projektu ZERO z Uniwersytetu Harvarda w Stanach Zjednoczonych. Państwo możecie to w każdej chwili zweryfikować. Działania, które podejmujemy dzień po dniu w swojej szkole, w swojej klasie, na swoich lekcjach. Powiedziała już o tym pani doktor, że nauczyciel staje się moderatorem procesu uczenia się, wychodzi z roli wykładowcy. I jest to metodyka uniwersalna, bez względu na to, czy będziecie mieli państwo do czynienia z dziećmi przedszkolnymi, ze szkołą podstawową, z młodzieżą szkoły średniej, czy też z dorosłymi. Na każdym przedmiocie, w każdym momencie. Opracowaliśmy to mniej więcej w ten sposób, że ta sprawczość opiera się na dziesięciu krokach, ponieważ pokazujemy tutaj dziesięć cech sprawczego ucznia i te dziesięć kroków układa się w taką logiczną całość, w cały proces prowadzący do pełnej sprawczości. Każda kolejna umiejętność, każdy kolejny krok wynika z poprzedniego. Krytyczne myślenie w naszym rozu-

mieniu to przede wszystkim jest fundament sprawczości ucznia. Dla nas myślenie krytyczne to jest dziesięć postaw myślenia krytycznego. Dzięki myśleniu krytycznemu uczniowie czy też dorośli, w ogóle osoby uczące się, zmieniają podejście do nauki. Dlaczego tak sądzimy? Ponieważ jest to fundament, na którym możemy dopiero coś budować. I moje takie pytanie zawieszone w próżni, jak myślicie, czy stosujecie albo jak dbacie o rozwój myślenia krytycznego na swoich zajęciach, na swoich lekcjach? Jak my to robimy? Jak to można zrobić? Przede wszystkim wdrażając kulturę myślenia w szkole, w klasie, gdzie pytania są naprawdę mile widziane, a uczniowie zamiast przyswajając wiedzę mechanicznie, uczą się oceniać, interpretować informacje w danym kontekście. My bardzo dużo pracujemy z tekstem. Przede wszystkim rozwijamy kompetencje myślenia, bo tak się nie dzieje zawsze i wszędzie. Zadaniem uczniów jest kwestionować, interpretować. Rozwijamy 4K, czyli kooperację, krytyczne myślenie, komunikację i kreatywność. 4K to są cztery niezbędne elementy, które powinny się znaleźć na każdej lekcji. Bardzo często zadajemy pytanie: „dlaczego?” i zachęcamy do tych pytań. Możemy przecież rozważać różne rzeczy z różnych punktów widzenia. W ten sposób, ucząc zadawania pytań, myślenie krytyczne staje się taką naturalną częścią edukacyjnej zdolności. Krok drugi to umiejętność refleksji. Umiejętność refleksji tutaj jest rozumiana jako zrozumienie swojego myślenia. W kulturze myślenia właśnie ta umiejętność refleksji jest niezbędnym elementem procesu uczenia się. Ważne jest zrozumienie przede wszystkim, po co się uczyć i dlaczego podejmują określone decyzje. Dlaczego to takie ważne? Bo ta właśnie refleksja przyczynia się do głębszego zrozumienia siebie jako ucznia. W kulturze myślenia krytycznego uczniowie nie tylko przyswajają wiedzę, ale przede wszystkim uczą się, jak się uczyć. W jaki sposób to możemy zrobić? Przyglądamy się temu, jakie sposoby nauki są najbardziej efektywne. Dlatego w kulturze myślenia krytycznego wykorzystujemy narzędzia myślowe. Jednym z nich są tzw. rutyny myślenia krytycznego, ale nie tylko. Są to również mapy myślowe, gałązki logiczne, drzewka decyzyjne. Zapewne część narzędzi może być państwu znana. W kulturze myślenia nie oceniamy myślenia. Tutaj nawiązuję do tego, co powiedziała też pani doktor. Przede wszystkim właśnie nie ma tutaj oceny, nie ma tutaj cyfry. Nie używamy sformułowań typu: dobrze albo źle. Raczej umożliwiamy wypowiedzianie się bez oceniania, dając zgodę i przestrzeń na popełnianie błędów, na zadawanie pytań. Możemy zawsze zapytać, dlaczego tak pomyślałeś? Co sprawiło, że tak myślisz? I tu się odwołam do tego, co powiedziała pani doktor o kulturze błędu. Właśnie dla nas kultura błędu to jest coś bardzo pozytywnego. My dajemy przyzwolenie na błąd, bo błędy prowadzą do tego, że możemy znaleźć zupełnie inne rozwiązanie. Krok trzeci to odpowiedzialność za proces uczenia się jako jedna

z takich kluczowych cech sprawczości ucznia. To taka świadomość, że każdy krok, który uczniowie podejmują w nauce, jest częścią szerszej drogi, którą sami mogą kształtować i na którą mają wpływ. Dlaczego? Bo gdy uczniowie mają poczucie, że to oni decydują o swoim procesie uczenia się, stają się bardziej zmotywowani i zaangażowani. Zamiast działać z przymusu, co się dzieje często, dostrzegają, że to, jak pracują, ma wpływ na ich rozwój. Uczniowie, którzy mają wpływ na to, w jaki sposób się uczą, zaczynają bardziej pracować z własnej woli, a nie tylko pod wpływem zewnętrznego przymusu, i mówię to nie jako teoretyk, ale jako nauczyciel praktyk, który pracuje prawie 4 lata w kulturze myślenia krytycznego z dziećmi i również, co istotne, bez ocen cyfrowych. Właśnie mówimy tutaj o kulturze oceniania kształtującego. Uczniowie zaczynają mieć poczucie, że mają realny wpływ na swoje postępy, przez co czują się silniejsi. Tracimy na szczęście ten wyścig, kto ma lepszą ocenę. Te osoby, jeśli się poczują silniejsze, to będą w dorosłym życiu podejmowały pewne inicjatywy. Kultura myślenia to takie środowisko, które stawia na aktywny udział ucznia w procesie nauki, bo nasi uczniowie, nasze dzieci są nie tylko odbiorcami, ale przede wszystkim partnerami w procesie nauki. Przejdę do kolejnego kroku, którym jest samodzielność w działaniu, czyli krótko mówiąc – działanie na własnych warunkach. Znowu dlaczego to takie ważne? Bo rozwijanie umiejętności planowania i zarządzania czasem, własnym czasem, przygotowuje do dorosłego życia. Człowiek, który potrafi działać na własną rękę, podejmować decyzje, nie obwinia innych za pewne rzeczy, za pewne niepowodzenia, ale jest to jedna z takich kluczowych umiejętności w dorosłym życiu, która pozwala człowiekowi przyjąć, przeproszę za kolokwializm, na klątę pewne konsekwencje. Osoby, które działają samodzielnie, rozwijają zdolność do kreatywnego rozwiązywania problemów. Kultura myślenia to właśnie idealne środowisko do rozwoju takiej samodzielności. Jak to zrobić? Dziecko nie prosi o to, żebyśmy mu zrobili wykład. Mówi do nas: „Powiedz mi, co mam zrobić, ale nie mów mi jak”. Po prostu dajmy narzędzia. My dajemy takie proste narzędzia, np. kartkę. Dla nas tym najprostszym narzędziem jest po prostu zwykła kartka papieru i ołówek/długopis. Używamy narzędzi myślowych. Jedno z nich to kolor, symbol, obraz. Przede wszystkim pozwalamy na myślenie. Kolejny krok to inicjatywa, która wynika właśnie z samodzielności. Inicjatywa jest tutaj rozumiana przez nas jako gotowość do podejmowania działań na własną rękę. Znowu dlaczego taka jest istotna? Bo tak naprawdę to klucz do aktywnego zaangażowania i rozwijania kreatywności. Gdy dzieci, uczniowie, osoby uczące się są zachęcane do wychodzenia z własnymi pomysłami, zaczynają podchodzić do nauki z entuzjazmem, a jednocześnie podejmując jakieś działania na własną rękę, uczą się, że będą też kiedyś ponosić konsekwencje swoich wyborów

i tych działań, zarówno pozytywne, jak i negatywne. W kulturze myślenia uczniowie mają przestrzeń. Mówimy tutaj znowu o przestrzeni czasowej. Mówimy o tej przestrzeni, o której wspomniała pani doktor, przestrzeni lokalowej, aby inicjować, rozwijać swoje pomysły. Nauczyciel tutaj jest otwarty na tworzenie projektu, który będzie np. propozycją rozwiązania jakiegoś problemu lokalnej społeczności. To wszystko ponownie zależy ode mnie, nauczyciela. Jakie są tego efekty? Dzieci, które do tej pory nigdy się nie prezentowały na forum, bały się wyjść z ławki, nabierają tej odwagi, wychodzą i po prostu robią kluczową prezentację na temat tego, nad czym pracowały. Kolejny krok to ciekawość i dociekliwość rozumiana tutaj jako chęć zgłębienia świata, a przecież ciekawość to jedna z najbardziej naturalnych i pierwotnych cech człowieka. Zapewne niektórzy z państwa z doświadczenia wiecie, że dzieci do pewnego wieku zadają pytania. Ciągłe zadają pytania. Dlaczego, dlaczego, dlaczego? I w pewnym momencie mamy dosyć tych pytań. Ta ciekawość jest motorem napędowym do odkrywania świata, ta kultura myślenia uczniów jest bardzo pożądana. Ja naprawdę uwielbiam pytania, jeszcze zanim się zacznie lekcja. Co będziemy dzisiaj robić? I tu nie chodzi o sprawy organizacyjne, tylko o to, czym się będziemy dzisiaj zajmować. Dlaczego to jest takie ważne? Kiedy uczniowie są ciekawi świata, stają się bardziej samodzielni. Zadajemy pytania, które zachęcają do myślenia, do szukania odpowiedzi. Nie udzielamy odpowiedzi. My zachęcamy do zadawania pytań i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi. Ciekawość otwiera drzwi do innowacyjnego myślenia, czasem niestandardowych dróg do celu. Kultura myślenia to takie środowisko, które rozwija, które pielęgnuje ciekawość, dociekliwość. I powtórzę, tu nie ma głupich pytań. Moderatorzy i nauczyciele powinni zadawać pytania otwarte. Uwaga, zmuszamy, ale do myślenia! I bywa taki stan na zajęciach, że po prostu widać taką chmurę myślową. Kolejny krok na tej drodze do sprawczości to odporność na porażki. I tu powiem króciutko: dla nas błąd jest okej. Po prostu pozwalamy na popełnienie błędów. Ponieważ uczymy się na tych błędach, wyciągamy wnioski, popełnienie tego błędu nie jest traktowane jako słabość, nie jest oceniane. Przejdę teraz do kolejnego kroku, który wynika z poprzedniego – elastyczność i adaptacyjność, czyli otwarty umysł, reagowanie na zmiany. W kontekście edukacji elastyczność oznacza zdolność do zmiany podejścia. Również u mnie, nauczyciela. To otwartość na nowe pomysły i gotowość przyjęcia różnych perspektyw. Ja mogę mieć pomysł na coś. Wydaje mi się on świetny, ale może ktoś ma inny. A ktoś kolejny może spojrzeć jeszcze zupełnie z innej perspektywy. W kulturze myślenia ta elastyczność to kluczowa cecha sprawczego ucznia, który jest przystosowany albo uczy się przystosowywać do życia w przyszłości w tak dynamicznie zmieniającym się świecie, bo my nie wiemy, jak ten świat będzie wyglądał nawet za

najbliższych 5 lat. Dlaczego to może być takie ważne? Dlatego, że uczniowie, którzy rozwijają umiejętności, uczą się patrzeć na zmiany nie jak na zagrożenie, ale na szansę do nauki, rozwoju. Elastycznie dostrzegają, że istnieje czasem więcej niż jedno rozwiązanie danego problemu, że każdy może ma prawo i jest nawet pożądane, żeby popatrzeć na daną sytuację z innej perspektywy. Jak to robimy? Zachęcamy uczniów do aktywnego słuchania. Te umiejętności pozwalają wyciągać wnioski z niepowodzeń i szybko zmieniać podejście. Jeśli coś nie działa, to po prostu robię to inaczej, szukam innego rozwiązania. Zamiast utknąć w jednym schemacie, który się może sprawdził przez dziesięciolecia, może sprawdzał się mojej mamie, może nawet mnie się sprawdzał do pewnego momentu, potrafimy zmienić podejście. I powtórzę: rozwijanie 4K, czyli komunikacji, kreatywności, krytycznego myślenia i kompetencji. Już jesteśmy bliźniutko, bo mamy krok dziewiąty. To odważne myślenie i eksperymentowanie, czyli przekraczanie granicy. To cechy, które pozwalają podejmować takie intelektualne ryzyko, wyrażać swoje pomysły i właśnie popełniać błędy, to otwartość na różnorodność rozwiązań. Dlaczego tak się dzieje? Odważne myślenie to wyjście poza schematy, dostrzeganie możliwości tam, gdzie inni widzą tylko problemy albo przeszkody. To swoboda wyboru metody pracy, metody uczenia się, to burza mózgów, gdzie każdy, nawet najmniejszy pomysł, jakieś nietypowe rozwiązanie jest doceniane i brane pod uwagę. W jaki sposób? Zamiast obawiać się oceny, tej słynnej oceny cyfrowej, uczniowie czują, że ich eksperymenty, ich pomysły, ich próby są wartościowe i cenione. Zawsze można zadać pytanie: co zadziało, a co nie? I dlaczego? A jakie inne podejście możemy wypróbować? Jak to możemy zrobić? Pytanie zostaje otwarte. Ostatni krok to krok dziesiąty, czyli współpraca z innymi – siła w grupie. Ta kooperacja, współpraca to umiejętność, która umożliwia współpracę w grupie, budowanie relacji i tak naprawdę czerpanie siły ze wspólnego działania. Współpracując, uczniowie uczą się empatii, słuchania innych, wyrażania swoich opinii, takich, które będą służyły całej grupie. Dlaczego to takie istotne? Właśnie współpraca uczy ich tego, jak wyrażać swoje myśli, aby te sformułowania były jasne i zrozumiałe dla innych. Uczą się słuchania. Współpraca zaś wymaga odpowiedzialności, bo każdy członek tej grupy, tego zespołu jest odpowiedzialny za swoją część zadania i swój wpływ na całość projektu. Dzięki tej wspólnej pracy uczniowie uczą się, że różnorodność w grupie to naprawdę ogromny zasób, który pomaga znajdować skuteczne rozwiązania. Im większa różnorodność w grupie, tym ciekawsze rozwiązania. Jak to robimy? Uczniowie pracują w grupach i są zaangażowani w różnego rodzaju projekty. Tak naprawdę praca w grupach jest dla mnie chlebem powszednim i tutaj też muszę nawiązać do tego, co powiedziała pani doktor – nawet to ustawienie ławek ma znaczenie. Ja mam w tym

roku to szczęście, że mogę pracować w swojej jednej klasie, gdzie mam takie, a nie inne ustawienie ławek. Mimo tego, że to bardzo ciasna przestrzeń, dzieci zawsze pracują w grupie. Są też oczywiście sytuacje, że w klasach, gdzie są tzw. normalne ławki, następny nauczyciel ustawia je znowu tradycyjnie, czyli krótko mówiąc – nie ma już możliwości pracy w grupie, i wtedy potrzeba czasu, żeby z powrotem ustawić ławki do pracy grupowej. Tak to wygląda na co dzień, ale nie wyobrażam sobie innego sposobu. W codziennym życiu szkolnym ta współpraca pomaga dzieciakom uczyć się, jak rozdzielać zadania. To nie jest tak, że te dzieci pracują zawsze w tej samej grupie. Nie. One właśnie pracują w różnych grupach. Za każdym razem mają innego lidera, który wyłania się w sposób naturalny. Zamykając naszą dzisiejszą drogę chcę wyeksponować nasze dwa naczelną hasła: „włączamy myślenie” oraz „zatrzymaj się i pomyśl, zanim coś zrobisz”. Bardzo państwu dziękuję za uwagę. Zachęcam, zapraszam do tej wspaniałej edukacyjnej, rozwojowej przygody, jaką jest podróż w kulturze myślenia krytycznego. Ja na tej drodze jestem kilka lat i innej już sobie po prostu nie wyobrażam. Dziękuję bardzo.

Prof. Krzysztof Bochenek

Serdecznie dziękujemy. My jako filozofia już 2700 lat uczymy myśleć krytycznie i nie daliśmy rady. Jest szansa, że być może właśnie od strony pedagogicznej to się uda, więc spróbujmy. Proszę panią Małgorzatę Flis, dyrektor Szkoły Podstawowej im. kardynała Wyszyńskiego w Manasterzu.

Małgorzata Flis

Szanowni państwo, witam bardzo serdecznie. Podziękowania kieruję do pana profesora Krzysztofa Bochenka za to, że zaprosił mnie dzisiaj do państwa i mogę tutaj uczestniczyć w tym wydarzeniu, jak również pani wizytator Grażynie Tereskiewicz za rekomendacje. Dzięki temu jestem w tym miejscu, za co jestem ogromnie wdzięczna. Dlaczego? Ponieważ będę mówiła o swojej szkole, o środowisku, które tworzę razem z całą swoją społecznością, o miejscu, które jest mi bardzo bliskie, z którym jestem związana 26 lat swojej pracy zawodowej, czyli o naszej szkole, bo tak zawsze mówię o tym miejscu. Tworzymy tę szkołę wszyscy razem – uczniowie, nauczyciele, cała społeczność. Dziękuję za to, że będę mogła się podzielić tą naszą przestrzenią szkolną, ponieważ nasze spotkanie dotyczy dzisiaj praktyki szkolnej, budowania nowoczesnej szkoły, nowoczesnego kształcenia, ale opartego właśnie na naszych doświadczeniach. I dziękuję, że świat akademicki pochylił się nad tym, aby wspólnie otworzyć się na szukanie różnych rozwiązań, na to, żeby czerpać od

siebie nawzajem. Tym bardziej że wśród nas są studenci, którzy do tych szkół przychodzą na praktykę, poznają to środowisko. Myślę, że bardzo dobrze, że mamy ten głos i możemy o tej szkole mówić. Ja z wykształcenia jestem nauczycielem historii. W międzyczasie mnóstwo różnych studiów, bo takie były wymagania, żeby po prostu utrzymać się w tej pracy i mieć etat. Od 17 lat jestem dyrektorem Szkoły Podstawowej im. kardynała Stefana Wyszyńskiego w Manasterzu niedaleko Jarosławia. I dzisiaj właśnie, drodzy państwo, będę chciała was zabrać oczywiście w wirtualną wycieczkę, wizytę do tej naszej szkoły, żebyście poznali chociaż namiastkę atmosfery tego miejsca, tego, co się dzieje, bo mówimy o nowoczesnym kształceniu opartym na praktyce. Czym dla nas na różnym etapie edukacyjnym jest ta nowoczesna szkoła? Dodam tylko, że przez 26 lat miałam duże możliwości, żeby pracować na różnych etapach edukacyjnych – od szkoły podstawowej właśnie aż do pracy ze studentami. To jest doświadczenie, które bardzo mnie zbudowało jako nauczyciela, ale też jako dyrektora, i pozwoliło mi szukać różnych inspiracji i budować tę placówkę wspólnie z całym zespołem. Nieraz słyszę od osób, które przekraczają próg naszej szkoły, że u nas jest jakoś inaczej, że czuć tę atmosferę, że mamy piękną szkołę, że jest fajnie, że czuć tego ducha i ten klimat szkoły. Zdajemy sobie sprawę wszyscy, którzy budujemy to miejsce, że to nie jest łatwe. Wszystko zależy od ludzi, od podejścia, ale też od dyrektora, od lidera, od roli, jaką pełni ten człowiek, który przewodzi tej całej społeczności. To też nie przyszło łatwo. Za tym stoi nasze wieloletnie doświadczenie w budowaniu tego miejsca. Stoi ogromna praca, stoi też wysiłek. Często jest to praca koncepcyjna, ale i taka praca fizyczna, a bardzo często praca nad samym sobą, w tym, jak tę szkołę prowadzić, jak ją rozwijać, jak pokazywać na zewnątrz. Często nie byliśmy pewni, czy dobrze robimy, czy w dobrym kierunku idziemy, więc się uczymy na błędach. Każda nasza działalność uczy nas czego nowego. To są lekcje, które wyciągamy z różnych naszych przedsięwzięć. Dla mnie od samego początku szkoła to miało być miejsce, które inspirowało, rozwijało, daje możliwości wszystkim, przede wszystkim uczniom, bo szkoła to są uczniowie, ale jest to też miejsce, które daje możliwości nauczycielom, pracownikom szkoły, ludziom, którzy tworzą i którzy stoją za sukcesem ucznia. Zawsze mocno się podpisuję pod tym, że sukces czy porażka ucznia, pomijając wszelkie okoliczności rodzinne, społeczne, to jest nauczyciel, który albo go wspiera, dodaje mu skrzydeł, rozwija, albo te skrzydła podcina, powodując, że to dziecko tak naprawdę właśnie nie ma motywacji i zwyczajnie tej szkoły nie lubi, do niej uczęszczać nie chce. W 2008 r., zaczynając pełnić funkcję dyrektora, postanowiłam budować taką szkołę jutra. Szkołę nowoczesną, chociaż patrząc na tę naszą szkołę, uważam, że jest ona zwyczajna, ale w jakiś sposób też niezwykła. Czy nowoczesna? Zaraz będę

chciała to państwu pokazać, a sami ocenicie. Na pewno chciałabym, abyście zmienili myślenie, czasami stereotypowe, na temat wiejskiej szkoły. Z pewnością wielu myślało tak do tej pory, że niepotrzebnej w środowisku, dlatego wiele takich szkół już nie istnieje. Szkoły, do której trzeba dokładać, którą trzeba finansować i ma bardzo duże potrzeby. Chciałabym, żeby to myślenie właśnie po tym moim wystąpieniu i zaprezentowaniu mojej szkoły zmieniło się albo żebyście państwo się utwierdzili w przekonaniu, że taka mała szkoła też daje ogromne możliwości, rozwija ucznia. Takie właśnie małe wiejskie szkoły są mocno osadzone w środowisku, w tej małej ojczyźnie, bardzo potrzebne i to nie jest żaden dyshonor pracować w takiej szkole. W takiej szkole nasi uczniowie, po pierwsze, nie są anonimowi, po drugie, uczą się w bardzo nowoczesnych warunkach, kameralnych klasach, gdzie najliczniejsza klasa jest 15-osobowa, gdzie nikt nie jest numerkiem, gdzie utrzymują bardzo dobre relacje z nauczycielami, gdzie mogą i mają możliwość czuć się dobrze. Nigdy też nie mieliśmy aspiracji konkurować z wielkimi szkołami, ze szkołami renomowanymi, rankingowymi. Uważam, że jakość obroni się sama. Ale mamy moc – wiem to już z perspektywy czasu – wpływania na jakość życia w naszym małym środowisku. Jak w naszej szkole wygląda to nowoczesne kształcenie? Jak budujemy naszą tożsamość pedagogiczną? Jak budujemy własny warsztat mistrzostwa edukacyjnego? Kto jest dla nas ważny, pomocny w tworzeniu tej nowoczesnej szkoły? Jak inni nas postrzegają? Co chcemy tak naprawdę osiągnąć? Jaki jest nasz wspólny cel? Jak najlepiej to robić? Dlaczego warto budować swoje edukacyjne mistrzostwo i dbać o jego pielęgnowanie? Jak poszukiwać autentyzmu i pedagogicznej tożsamości? I czy warto poddać się zmianie? Ja taką decyzję podjęłam w 2008 r., rozpoczynając przewodzenie całemu zespołowi. Na pewno nie ma niezawodnej recepty na to, jak tę szkołę poprowadzić i jak ją zmieniać. Sztywno powielane pomysły z różnych miejsc, czerpane z zewnątrz, rzadko tak naprawdę przynoszą oczekiwane rezultaty. Budowanie tej nowoczesności trzeba prowadzić z rozmysłem. Trzeba znać środowisko, zdiagnozować, jakie są jego potrzeby. Warto korzystać z różnych inspiracji. Ja jestem człowiekiem, który niesamowicie stawia na to, aby czerpać z różnych miejsc, przenosić to na grunt szkolny, adaptować te rozwiązania, które w naszym środowisku się sprawdzają. Nie wszystkie się sprawdzały i nie wszystkie miały szansę na to, aby w naszej szkole jutro mieć szansę na realizację. Dlaczego? Ponieważ jest inne środowisko, inna miejscowość, inne potrzeby, inni ludzie, inne ambicje i aspiracje naszej młodzieży wiejskiej, co nie zmienia faktu, że podążamy w tym kierunku, żeby nasza szkoła niczym nie odbiegała od innych szkół, ale też z dużą rozważą czerpiemy z tej nowoczesności, stawiając na wartości, tradycje i na to, co wypracowaliśmy latami, a co może się nie sprawdzać w innych szko-

łach, a w naszej bardzo dobrze się realizuje. Drodzy państwo, w szkole publicznej, bo taką szkołą jesteśmy, gdzie jest 102 uczniów, można mieć wpływ na to, co się dzieje, można mieć wpływ na siebie, można mieć też wpływ na otoczenie i to, jak projektujemy model tej placówki. To jest niewielka szkoła, ale szkoła, w której jest fantastyczny zespół nauczycieli, który przychodzi do pracy i widać tę pasję. Myślę, że to jest to, co nas zawsze mocno w tej szkole identyfikuje, ale też wzmacnia w przeświadczeniu, że idziemy w słusznym kierunku. To są takie nasze kluczowe zasady. Małe kroki mogą prowadzić do dużej zmiany. Waga codziennych praktyk jest ogromna. Warto też znaleźć zawsze radość z tej swojej pracy. Uważam, że nauczyciel, który przychodzi do szkoły – obojętnie, czy to jest szkoła duża, mała, średnia, wiejska czy miejska – musi mieć radość z tej pracy. To jest ta nasza pasja, która nas identyfikuje. Jesteśmy wyjątkowym zawodem, który charakteryzuje się empatią, pasją każdego z nas. Warto pamiętać, że za sukcesem ucznia stoi nauczyciel. Doświadczenia nas zawsze kształtują. To jest też zasada, która powinna wybrzmiewać w naszym działaniu. Warto stawiać na to, aby być autentycznym, aby być sobą. Warto popracować na zmianą kultury pracy szkoły. Każda zmiana jest ciężka, wymaga dużego wysiłku, ale z każdej zmiany wyciągamy wnioski. Przechodziliśmy w swoich doświadczeniach edukacyjnych kilka zmian dużych, ale też każdego dnia, tak z perspektywy już teraz różnych doświadczeń, przechodzimy indywidualne zmiany, które dotyczą tej szkoły, różnych działań, które trzeba podjąć, i problemów, które trzeba rozwiązać. Na pewno jest to szkoła, która wzmacnia autonomię uczniów i nauczycieli, która dba o swój rozwój i dba o rozwój społeczności. Jest to szkoła, która buduje relacje, komunikację, tę specyficzną atmosferę, którą czuć, przekraczając jej próg. To jest bardzo istotne, ale nad tym pracują ludzie, którzy też muszą posiadać odpowiednie kompetencje miękkie. Zawsze powtarzam, że aby znaleźć się i pracować w szkole, trzeba mieć kwalifikacje, ale żeby utrzymać się w tym zawodzie, niezbędne są kompetencje miękkie. Myślę, że tutaj studenci przekonają się, będąc na praktykach, albo już po praktykach wiedzą, że te kompetencje miękkie, właśnie ta empatia, odwaga, to taka komunikacja, dialog, to coś, co w kontaktach z młodymi ludźmi jest niezbędne. Oczywiście dzielimy się swoim doświadczeniem z innymi, i to nas bardzo też buduje. Cieszymy się, że inni z dużych szkół, miejskich, czerpią od nas, podglądają i rzeczywiście dochodzą do wniosku, że ta szkoła nie odbiega od innych, a to nas bardzo cieszy, bo to jest nasza praca. Oczywiście rozwijamy kulturę zaufania i odpowiedzialności. Uczymy sprawczości naszych uczniów, o czym mówiła pani doktor. Akceptujemy różnorodność opinii, zdań. Szanujemy dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uczymy się tej zmiany, w której jesteśmy trzeci rok z rzędu, jeśli chodzi właśnie o uczniów z orzecz-

niami. Jest to dla nas bardzo duża zmiana. Mamy też swoich mistrzów edukacyjnych, od których się uczymy, czerpiemy wzorce, budujemy swoje wartości. Są oni dla nas drogowskazem do tego, jak należy tę szkołę w dalszym ciągu budować, bo ja uważam, że jesteśmy ciągle w procesie budowania, w procesie nabywania nowych umiejętności, ale też radzenia sobie z różnymi wyzwaniem i trudnościami. Inspirujemy się nawzajem, uczymy się od siebie. Nie jest dla nas trudnością poprosić o pomoc ucznia, poprosić o pomoc innego nauczyciela, poprosić o pomoc kogoś, kto może nas wzmocnić, może nam pomóc albo po prostu może nas często – to mówię z własnej perspektywy – wyręczyć w jakimś zadaniu, które np. bardzo mi nie leży, bo nie jestem specjalistką w tej branży. Dajemy też przestrzeń uczniom do stawiania pytań, do tego, aby byli ciekawi, aby wzbudzali w sobie zainteresowanie różnymi sytuacjami, rzeczami. Projektujemy, bierzemy udział w akcjach, nie pracujemy rutynowo, budujemy taki autorski model naszej placówki. Oczywiście bardzo elastycznie wykorzystujemy różne metody i formy pracy, praktyki, narzędzia, to, co identyfikuje i buduje współczesną szkołę. Wprowadzamy kulturę uczenia się nawzajem od siebie i kulturę błędu, o która tutaj też była mocno dzisiaj zaakcentowana. To jest ta nowoczesna szkoła, która daje bardzo dużo przestrzeni, która uczy radzenia sobie z tą przestrzenią, samodzielnością, elastycznością, która wychowuje, angażuje, ale przede wszystkim stawia na człowieka. I teraz chciałam państwa zaprosić do swojej szkoły. Oczywiście w bardzo dużym skrócie. Serdecznie zapraszam do nas, do Szkoły Podstawowej w Manasterzu, po to, żeby zobaczyć, doświadczyć, porozmawiać. Jesteśmy jak najbardziej otwarci. Kluczowa zasada to frajda z nauczania, drodzy państwo. Jeżeli będziemy tak postrzegać szkołę, to naprawdę to będzie miejsce, do którego uczniowie będą chcieli chodzić, z którym będą się identyfikować, do którego będą wracać jako absolwenci, dzielić się tym, co przeżywają, gdzie są, w jakim miejscu i jakie wartości wynieśli, które im pomogły dalej się rozwijać w tym wielkim świecie. Szkoła osadzona w niewielkiej miejscowości. Jeśli chodzi o ranking wśród szkół gminnych, jesteśmy jedną z siedmiu szkół, która jest na przedostatnim miejscu, jeśli chodzi o liczbę uczniów. Drodzy Państwo, w 2018 r. mieliśmy bardzo wielkie wydarzenie, ponieważ do starego budynku naszej szkoły z 1938 r. organ prowadzący – z tego miejsca chciałam naprawdę serdecznie podziękować organowi prowadzącemu i organowi nadzoru pedagogicznego za to, że widzą wartość w takich małych szkołach, że można, że trzeba, że jest właśnie potrzeba funkcjonowania w tych środowiskach, tych małych szkół – mieliśmy zakończenie budowy nowego budynku szkoły wraz z całym wyposażeniem, z salą gimnastyczną, z zapleczem, gdzie wcześniej wychowanie fizyczne odbywało się na korytarzu starego budynku. Korytarzu, który dokładnie miał wymiary

dwa na dwa, więc żaden komfort pracy. Efektywne praktyki nauczania – poznajemy przede wszystkim swoich uczniów, od tego zaczynamy. Mamy dwa oddziały przedszkolne, mamy 4-latki, które prowadzimy aż do zakończenia szkoły podstawowej, czyli do ukończenia klasy VIII. Szkoła podstawowa jest najdłuższym etapem, w którym mamy możliwość poznać ucznia. Planujemy oczywiście lekcje w modelu: wiedza, umiejętności i postawy. Bardzo dużo czerpiemy z tego, że szkoła jest osadzona w środowisku naturalnym, więc wyjścia, wycieczki, poznawanie tego, co mamy dookoła. Zachęcamy bardzo naszych uczniów do tego, aby rozwijali swoje pasje. Uważam, że to jest kluczowe znaleźć w tym dziecku pasję, bo tak naprawdę każde z nich ma swoje zainteresowania, hobby. Wychowanie fizyczne jest jednym z najbardziej ulubionych przedmiotów. Nie mamy uczniów, którzy mają zwolnienia lekarskie bądź nie chcą uczestniczyć w zajęciach wychowania fizycznego. Oczywiście za taką sytuacją stoi genialny nauczyciel, który potrafi wzbudzić zainteresowanie, ale też otworzyć dziecku możliwości i dać mu różne rozwiązania, jeżeli w danym momencie akurat może nie jest jego najlepszy dzień na wychowanie fizyczne. Istotna jest też edukacja w terenie, edukacja wczesnoszkolna, edukacja przyrodnicza, ale wyjaśniamy zagadnienia, których uczymy, w taki sposób, przez doświadczenie, aby uczniowie zrozumieli, mogli poznać to, o czym mówi teoria. Ta teoria jest dostępna dla uczniów – tutaj dzisiaj też już wybrzmiało – praktycznie bez problemu na wyciągnięcie ręki, tylko jak to potem przełożyć w praktyce, jak zrozumieć tę teorię albo jak sprawić, żeby właśnie ta teoria została ze mną na całe życie i żebym wiedziała, jak ją zastosować. To jest ta współczesna, nowoczesna szkoła. Tak naprawdę tworzymy warunki do współpracy wszystkich – uczniów, nauczycieli. Przez bardzo długi okres w naszej szkole obowiązywała edukacja w klasach łączonych. Mieliśmy taką formę ze względu na małą liczbę uczniów. To było kolejne bardzo budujące doświadczenie, ponieważ w takiej relacji też pracujemy i dla nas nie ma problemu połączyć dwie albo trzy klasy, jeżeli np. nie ma nauczyciela. Nazywamy to taką pracą trochę projektową. Uczniowie są do niej przyzwyczajeni, a dzięki temu się bardzo integrują. Nie ma u nas lęków, jeżeli oddział przedszkolny przechodzi do klasy I, bo się boi dużej szkoły. Nie boi się z tego ze względu, że oddziały przedszkolne od samego początku mocno współpracują ze szkołą, biorą udział we wszystkich projektach, akcjach, inicjatywach, uroczystościach. Nie boją się nauczycieli, nie boją się starszych uczniów, to jest takie wtopienie autentyczne i naturalne, że nie ma tych lęków, które nie raz właśnie towarzyszą małym dzieciom przy przekroczeniu kolejnego etapu edukacyjnego. Pozwalamy też naszym uczniom w sposób autentyczny, po swojemu poznawać świat. Kładziemy bardzo duży nacisk na pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Budujemy społeczność uczącą

się. Uczymy się przez doświadczenie, uczymy się przez działanie, uczymy się przez podejmowanie różnych inicjatyw. Uważam, że szkoła to nie tylko sama edukacja, która może w piękny sposób przebiegać właśnie w praktycznym rozwiązaniu – przez działania, podejmowanie różnych inicjatyw, a także aranżowanie przez uczniów różnych rozwiązań. Stosujemy też różne metody i formy pracy na lekcji, przy współudziale oczywiście uczniów, w zależności od tego, jaka jest inicjatywa też nauczycieli. Ja osobiście cały czas też uczę, jestem w procesie, prowadzę lekcje, wchodzę na lekcje historii, jestem doradcą zawodowym i bardzo sobie to cenię. Mimo obowiązków, które mam. Dlaczego? Ponieważ poznaję uczniów z innej perspektywy, w innych okolicznościach lekcyjnych. Dużo więcej się dowiaduję, niż będąc tylko obserwatorem z pozycji dyrektora. Jesteśmy otwarci na wyzwania i projekty. W tym przypadku ważna jest rola dyrektora, bo to on daje zielone światło albo może dawać ciągle to czerwone światło, czyli stop działaniu. Ja akurat podpisuję się pod szkołą bardzo otwartą, bardzo aktywną, bardzo zaangażowaną, pod szkołą, gdzie to zaangażowanie jest widoczne i gdzie dużo się dzieje. Ktoś może powiedzieć, że się za dużo dzieje. Uważam, że się dzieje to, co powinno się dziać, na co jesteśmy otwarci i do czego wychodzimy, co jest nam potrzebne w danym momencie. Ale tak, jesteśmy otwarci na projekty, na wezwania. Dzięki temu też nie czekamy tylko i wyłącznie na pomoc ze strony organu prowadzącego czy innych organów, jeśli chodzi o prowadzenie tej placówki, o różne rozwiązania, wyposażenie, narzędzia, technologie, tylko bierzemy udział sami w projektach. Jesteśmy też szkołą trochę konkursową, nie ukrywam, ponieważ cztery pracownie mobilne, które mamy, to są właśnie pracownie nasze z projektu. Pielęgnowujemy wartości i tradycje naszej szkoły. Jesteśmy szkołą z patronem i tego się nie wstydzimy. O tym mówimy głośno: patronem, którego sami w 2014 r. decyzją całej społeczności wybraliśmy. Te wartości są dla nas bardzo ważne i ta tradycja, ale to jest też nowoczesna szkoła. Nowoczesna szkoła z tradycjami, z wartościami i z tym, co zostało wypracowane przez kilkanaście już lat. Rozwijamy ciekawość dziecięcą, ale to jest taka ciekawość zwykła, codzienna młodego człowieka na każdym etapie. Współpracujemy ze szkołami średnimi w Jarosławiu. Rozwijamy możliwości uczniów, pokazujemy im, co mogliby robić w tym dorosłym życiu i jakie mają tak naprawdę możliwości. Doświadczamy, badamy, czyli nasza edukacja w działaniu. Cyklicznie organizujemy zajęcia praktyczne z chemii, z pierwszej pomocy dla przedszkolaków. Dajemy moc sprawczą naszym uczniom, kształtując ich kompetencje. Uważamy, że na tym etapie edukacji każdy uczeń powinien mieć czas na to, żeby odnaleźć siebie, to, co chce potem dalej w życiu robić, co chce kontynuować albo co chciałby zmienić, bo to nie jest jego droga. Ja się cieszę, że przychodzą do nas dzieci 4-letnie, bo naprawdę

ten okres jest bardzo owocny, ale w momencie, kiedy kończą szkołę podstawową, doświadczamy i widzimy, jak fajni ludzie opuszczają to miejsce, i wtedy naprawdę czujemy się dumni wszyscy, że stoimy za tym młodym człowiekiem. Oczywiście jesteśmy też szkołą innowacji. Ta innowacja jest wpleciona w różne projekty, działania. Oczywiście pielęgnujemy relacje i dobrostan całej społeczności szkolnej – to są wyjazdy, wycieczki, to integracja i to jest także, będę o tym mówić głośno, kluczowa rola dyrektora w tym, żeby być autentycznym, żeby pokazywać to miejsce, ale być z całym swoim zespołem, z uczniami, nauczycielami, i czerpać z tego ogromną radość. Podpisuję się pod tym, że te spotkania w szkole ładują mocno moje akumulatory i powodują, że tak naprawdę właśnie nieraz w chwilach zwątpienia po prostu czerpię z tego. To jest to, bo jestem tak naprawdę cały czas nauczycielem i robię to, co kiedyś myślałam, że będzie moim drogowskazem, moją pracą, i tak też się stało. Uczymy się doceniać różnorodność, tak jak mówiłam. Każdy rok to jest jakaś zmiana, większa lub mniejsza, na bazie tego, co tworzymy, ale uczymy się doceniać, szanować i współtworzyć tę przestrzeń szkolną. Szanujemy zdanie, opinię innych nauczycieli – każdy ma prawo do tego, ale też uczymy się argumentować, bronić swojego zdania, stanowiska. Tworzymy też warunki do podejmowania decyzji. Od najmłodszych lat uczeń jest w centrum naszej opieki, ale i naszego mocnego zaopiekowania się, jeśli chodzi o to, żeby nabył kompetencje, które będzie za chwilę wykorzystywał w dorosłym życiu. Ja nie ukrywam, że bardzo są mi bliskie te tematy, ponieważ jestem doradcą zawodowym, a wiemy, że ci uczniowie kończą dany etap edukacji i mają naprawdę ogromny dylemat dotyczący wyboru szkoły czy dalszej ścieżki zawodowej. Jest to dla nich ogromnie ciężka decyzja w wieku 14 czy 15 lat. Oczywiście uczymy uczniów również bycia otwartym w działaniu, samorządności, projektowania różnych działań i organizacji, ale i konsekwencji w tym działaniu. Kluczowa w tym wszystkim jest kadra pedagogiczna. To jest zespół – nauczyciele i pozostali pracownicy szkoły. Moi nauczyciele są niezwykle otwarci, mają wręcz tytaniczną pasję do tego, co robią, głowy pełne pomysłów, ale też ja im daję możliwości, bo lubię, jak współtworzymy to, co się dzieje. Lubię, jak ta społeczność moja jest po prostu zadowolona z pracy, z tego miejsca, z tego, co nam się uda wszystkim razem wypracować. Współpracujemy i uczymy się od innych. Jesteśmy blisko naszej małej ojczyzny, naszej społeczności manasterskiej. Odnoszę często wrażenie, już teraz po tych 26 latach pracy w tej miejscowości, że jesteśmy taką małą rodziną. Znamy się bardzo dobrze. Ja znam rodziny, znam już kolejne pokolenia, które współtworzą tę społeczność, i pewnie też mi jest łatwiej w różnych sytuacjach. Na pewno też czuję taki większy komfort, więc to jest plus małej szkoły, aczkolwiek szkoły nowoczesnej. Jesteśmy też oczywiście otwarci na to, aby zapraszać, przyjmować

wać, gościć osoby z zewnątrz, bo to jest nasz rozwój. To są właśnie ci mistrzowie edukacyjni, którzy przybywają do naszej szkoły. Zawsze jest taka zasada, że nasz gość zwiedza szkołę, obserwuje, patrzy, wchodzi do klas, poznaje środowisko szkole. Nie ma jakiegś tajemnicy, nie ma malowania trawy na zielono, więc ta przestrzeń jest dostępna dla każdego, kto w tej naszej szkole się pojawi. Na zaproszenie bądź też bez zaproszenia jest zawsze bardzo mile widziany. Dbamy oczywiście o naszą szkolną przestrzeń. To jest nasza duma. Moja osobista również, bo traktuje tę szkołę jako swoje kolejne dziecko. Nowa część szkoły budowana, więc kolejne też moje doświadczenie zdobyte w trakcie, a dzięki temu cała ta przestrzeń, architektura, infrastruktura tworzy rzeczywiście placówkę o standardach nowoczesnej szkoły. Minisiłownia, pracownia biologiczno-chemiczna, sala gimnastyczna... Oczywiście poszukujemy ciągle nowych inspiracji, bo to nie jest tak, że stoimy w miejscu, się nie rozwijamy, nie szukamy. Cieszę się, gdy gościć w takich nowoczesnych przestrzeniach, słuchać innych osób. Zawsze wówczas projektuję sobie w głowie, co mogę przelożyć do swojej szkoły i co może być fajnym rozwiązaniem naszym miejscu. To, co nas mocno zbudowało jako zespół, to są te wygrane konkursy. Cieszę mnie sytuacje, gdy przyjeżdżają goście z dużych miast, ze stolicy, i mówią, że są pod wrażeniem, bo niektóre szkoły miejskie takich standardów nie mają z różnych przyczyn. Podpisuję się również bardzo mocno pod tym, że jesteśmy jako szkoła drużyną. Jeżeli sobie nie uzmysłowimy tego, że dzielimy współodpowiedzialność za wszystko, co się dzieje w tym miejscu, nie osiągniemy wiele. To wszystko, co mamy, zostało wypracowane, przygotowane z pewną koncepcją organizacyjnie. Cytując moją mentorkę Ewę Radanowicz, nie musi być tak, jak zawsze było. Zaczynij od siebie, a inni pójdą za tobą. To moje kluczowe motto. Dziękuję bardzo serdecznie i zapraszam wszystkich oczywiście do Manasterza.

Prof. Krzysztof Bochenek

Gdybyśmy mieli 7 lat, to byśmy wiedzieli, gdzie iść do szkoły, ale niestety już za późno, pani dyrektor, ciężko będzie się zmniejszyć. Pani Gabrielo, serdecznie zapraszam do podzielenia się z nami swoimi spostrzeżeniami.

Gabriela Wróbel

Dzień dobry, witam państwa bardzo serdecznie. Najtrudniejsze zadanie przede mną, bo panie profesorze, łatwo się otwiera, najtrudniej się kończy. Ja teraz wszystko zrobię, aby nie być wtórną wobec moich przedmówczyń, a widzę, że bardzo wiele z informacji, które chciałam państwu przedstawić, już się

dzisiaj pojawiło, szczególnie w tym wykładzie wstępnym pani doktor.. Reprezentuję dzisiaj dumnie I Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Krośnie. Natomiast nie czuję się do końca godna, by tylko i wyłącznie to liceum reprezentować, bo pracuję w tej szkole raptem od września. Bardzo się cieszę, jest to bardzo cenne doświadczenie dla mnie pracować z młodzieżą, z bardzo mądrą młodzieżą. Natomiast dzisiaj podzielę się moimi doświadczeniami nauczycielskimi zdobytymi na innym etapie edukacji, w szkole podstawowej, gdzie przez 16 lat próbowałam tworzyć szkołę nowoczesną, a przez 5 lat jako dyrektor – szkołę budzącą się. Chciałabym też podzielić się refleksją, co rozumiem pod pojęciem szkoły nowoczesnej, bo dzisiaj mówimy o etosie nauczyciela. Myślę, że nauczyciel i jego nowa rola w nowej szkole to jest coś, co powinno być szeroko dyskutowane. Nowoczesne formy kształcenia, etyka nowych technologii. Szkoła powinna być miejscem przyjaznym i nie jest to nic odkrywczego. Powinna być miejscem, w którym dziecko czuje się dobrze. Nauka w szkołach powinna być prowadzona tak, aby uczniowie uważali ją za przyjemność, zabawę, radość, a nie przykry obowiązek. Czy tak w szkołach jest? Należałoby zapytać uczniów, czy chodzą do szkoły z radością. Myślę, że wielu z nich do szkoły z radością nie chodzi. Pytanie dlaczego? Pozwoliłam sobie na wykonanie takiego prostego eksperymentu i zapytałam sztuczną inteligencję, która przecież taka jest mądra, o to, czym jest nowoczesna szkoła. I popatrzcie państwo – myślę, że to będzie zaskakujące, bo mnie również zaskoczyło. Kiedy wpiszę sobie w generator słowo „telefon” kiedyś i dziś – żadne zaskoczenie. Wyskakują dwa obrazki. Mamy telefon o wyglądzie sprzed kilkudziesięciu lat i mamy nowoczesny smartfon, przenośne biuro, które możemy ze sobą zabrać wszędzie. Również dzisiejszy samochód wygląda troszkę inaczej niż ten, którym jeździli nasi dziadkowie który jako pierwszy wyjechał na drogi. Świat idzie do przodu, samochody się zmieniają. Natomiast jeżeli wpiszę „nowoczesna szkoła” i „szkoła dawniej”, to szanowni państwo, bardzo to dziwne – nowoczesna szkoła to oczywiście tablice interaktywne, ekrany, ćwiczenia interaktywne, ale cały czas uczniowie, którzy siedzą w ławce, i nauczyciel, mentor, wykładowca. Ja nie wiem, czy to jest nowoczesna szkoła. Dla mnie to nie jest nowoczesna szkoła. Dla mnie nic w tej szkole na przestrzeni lat się nie zmienia. Spójrzcie państwo, to jest ten sam układ i ta sama hierarchia. Może stroje troszkę inne, prawda? Może buźki troszkę inne tych dzieci. Natomiast generalnie nowoczesna szkoła i szkoła dawniej według sztucznej inteligencji generalnie to jest ten sam obrazek. Przeszłość a nowoczesność? Tu już minimalnie zmiany widzimy, chociażby w układzie krzesel i ławek, ta praca grupowa, o której Natasza Kula tutaj mówiła, o której wspominała też pani doktor w wykładzie wprowadzającym. Chciałabym zastanowić się wspólnie z państwem na temat rozwoju edukacji.

Jak to jest, że doszliśmy do tego momentu, gdy zastanawiamy się, co to znaczy pracować w nowoczesnej szkole? Bo przecież edukacja to jest coś, co jest od zarania dziejów w świecie obecne. Ludzie musieli się uczyć, już nawet jaskiniowcy musieli się uczyć, prawda? Uczyli się po to, żeby przetrwać, uczyli się, jak sobie w życiu lepiej radzić. Edukacja była życiową potrzebą i ona nadal jest życiową potrzebą, choć my nie jesteśmy jaskiniowcami. Uczymy się przez naśladowanie i jeszcze zanim powstała instytucja szkoły, dzieci uczyły się od rodziców, dziadków, młodzi ludzie uczyli się od rzemieślników swojego zawodu. Ale to nie było klasyczne siedzenie w ławce i czytanie książek. To zawsze była praca, to zawsze było naśladowanie, to było patrzenie na mistrza, popełnianie błędów. Nikt się tych błędów nie bał, prawda? I dążenie w stronę doskonałości. Z czasem zrodziła się edukacja. Pozwoliłam sobie to nazwać edukacją elitarną, bo ci, których było na to stać, płacili za guwernerów, brali prywatnych nauczycieli, bo jeszcze instytucja szkoły jako takiej nie istniała. Mam takie wrażenie, że do tej edukacji elitarniej wracamy, bo mówi się dużo, że uczniowie korzystają z korepetycji, że ci, których stać, korzystają może z jakichś szkół czy form doskonalenia niepublicznych. Ale to już jest kwestia wyboru, bo jestem przekonana, że nawet publiczne szkoły są w stanie zafekrować dużo. Tylko kwestia tego, ile jest w stanie z siebie dać nauczyciel. No i edukacja powszechna. Dochodzimy wreszcie do stanu, który mamy dzisiaj. Jaka była rola szkoły w XIX w.? Nie lubię tego określenia „w szkole pruskiej”, ale używa się tego sformułowania. Przede wszystkim jeżeli chodzi o ucznia, miał być posłuszny. Jeżeli chodzi o nauczyciela, miał realizować program. Miał być posłuszny temu, co każe mu robić państwo. Jego celem było przekazanie wiedzy. Tak wyglądała edukacja powszechna, przynajmniej na początku. Ja sama również, zaczynając pracę w szkole, wychodząc z uczelni, miałam w głowie pewną wizję szkoły, jak chciałabym uczyć, ale dosyć szybko wpadłam w pewne rutyny, w szkolne stereotypy. Co do tych szkolnych stereotypów należy? Przede wszystkim ten pierwszy – zamykanie klasy na klucz. Dlaczego? Bo przecież coś w sali lekcyjnej może się wydarzyć, prawda? Nauczyciel wychodzi, jest władcą klucza, uczniowie czekają na korytarzu. Świetnie, jeżeli korytarz jest przestronny, szeroki, jeżeli są krzeselka, gdzie można usiąść, ale nie zawsze, nie we wszystkich szkołach tak jest, więc to jest pierwszy stereotyp. Teraz z dumą mogę stwierdzić, że w tej szkole, w której pracuję, sale są otwarte i uczniowie na przerwach mogą w tych klasach przebywać, co bardzo sprzyja ich integracji, i, myślę, pomaga budować relacje. To jest niezwykle ważne w wirtualnym świecie. Kolejny stereotyp – cisza. W klasie musi być cicho. Jeżeli w klasie jest głośno, to na pewno się nie uczą. Na pewno łobuzują. Gdzie jest nauczyciel, że w klasie jest tak głośno? Dzisiaj wiem, że to nie jest tak. Cisza nie jest twórcza. Cisza bardzo często jest efektem strachu.

Uczeń, który się boi, nie odzywa się podczas lekcji, bo woli się nie wychylać. Jeżeli pozwolimy na to, by uczniowie pracowali w grupie, by komunikowali się ze sobą, siłą rzeczy pozwolimy na to, że powstaje czasem szum, czasem ruch, może czasem lekkie zamieszanie, ale to jest twórcze i to jest potrzebne. Nie bójmy się pozwalać na to, by uczniowie się ze sobą komunikowali, nawet kosztem ciszy. Kolejny stereotyp – wszystko musi być wypunktowane, zaplanowane i ocenione. Działamy według planu. Nie powinno być tak, że uczeń przychodzi do szkoły po to, by zrealizować tylko to, co w podręczniku, by napisać sprawdzian, zakuć, zdać, zapomnieć. Nie to jest celem szkoły. Jeżeli popadamy w taki stereotyp, że mamy program, że nie zdążymy, że odhaczamy tylko kolejne punkty na naszej checkliście, to gdzieś po drodze gubimy to, co w edukacji najważniejsze. Zapominamy o kształceniu kompetencji, zapominamy o tym, co powinno być celem szkoły, a to nie jest tylko przekazanie wiedzy. Pamiętajmy, dzisiaj uczniowie mają dostęp do wiedzy. Kiedyś chodzili do szkoły, bo tego dostępu do wiedzy nie było. Dzisiaj jest tyle przeróżnych źródeł wiedzy, że nie powinno być najważniejszym celem szkoły przekazywanie wiedzy i umiejętności. Powinno to iść w parze z nauką budowania relacji i z kształceniem kluczowych kompetencji. Od czego zacząć, by stworzyć nowoczesną szkołę? Tak naprawdę należy zacząć od siebie. W Szkole Podstawowej nr 10, której byłam przez 5 lat dyrektorem, postanowiliśmy wdrożyć taką piękną ideę budzącej się szkoły. Oczywiście nie w całości, bo zrobiliśmy diagnozę, wypracowaliśmy pewne obszary, które wymagały zmiany, wskazaliśmy je i podjęliśmy pewne działania, natomiast to, co najważniejsze – zmianę – zaczynamy od siebie. Nie czekamy na to, że gdzieś tam na górze, w Ministerstwie, napiszą jakiś wspólny program czy wprowadzą reformę. Nasze prawo oświatowe naprawdę nie jest najgorsze. Daje nam bardzo duże pola manewru zarówno w zakresie oceniania, jak i autonomii nauczyciela. Po prostu trzeba chcieć. I w momencie, kiedy zadamy sobie pytanie, czy chcemy, i podejmiemy działanie, okazuje się, że ograniczenia znikają i naprawdę wiele jesteśmy w stanie zrobić na swoim własnym podwórku. Przede wszystkim powinniśmy wzbudzić takie prawdziwe zainteresowanie ucznia przedmiotem. Jeżeli będziemy prowadzić wyłącznie wykład, jeżeli będziemy przekazywać gotową wiedzę, tego zainteresowania nigdy nie wzbudzimy, bo nie oszukujemy się, zawsze przegramy z tym, co w internecie. Ostatnio usłyszałam od taksówkarza, że on świetnie posługuje się językiem angielskim, bo nauczył się go, grając w gry komputerowe, bynajmniej nie w szkole. My musimy w szkole zrobić wszystko, a im młodsze dzieci, tym bardziej się chyba musimy postarać, aby ta szkoła była atrakcyjna, aby wzbudzić zainteresowanie swoim przedmiotem. Po drugie, aby zapalać innych, sami musimy płonąć. Nauczyciel powinien lubić robić to, co robi. Nie powinien być w szkole za

karę i dzieci muszą wiedzieć, że jest z nimi dlatego, że chce, a nie dlatego, że musi. Należy wykorzystywać nowości. I tutaj dochodzimy do tematu naszego dzisiejszego spotkania, do nowoczesnych technologii. Ja nie będę ukrywać, nie jestem jakimś wybitnym znawcą nowoczesnych programów. Oczywiście używam tablicy interaktywnej, korzystam z multibooków, z plansz edukacyjnych, staram się wprowadzać na lekcji ćwiczenia interaktywne. Natomiast zdrowy rozsądek przede wszystkim. Nie chodzi o to, by tej elektroniki było dużo. Chodzi o to, by uczeń mógł od czasu do czasu być zaskoczony przez nauczyciela. A ten efekt zaskoczenia można osiągnąć naprawdę na wiele różnych sposobów. Niekoniecznie włączając tablicę interaktywną. O tych sposobach i o tych metodach też za moment jeszcze powiem. Uczenie w ruchu, atmosfera na lekcji. Nie możemy doprowadzić do sytuacji, że uczeń na lekcji się boi, strach paraliżuje. Jeżeli będziemy jako nauczyciel wyłącznie stać przy biurku, wyłącznie wymagać, wyłącznie sprawdzać i rozliczać, i to nie z wiedzy, a z niewiedzy, bo my zazwyczaj rozliczamy z niewiedzy, to niestety, ale nie osiągniemy sukcesu. Celem szkoły powinno być wsparcie ucznia w rozwoju. Bardzo podoba mi się tutaj ta idea pracy na zasobach, a nie na deficytach. I na to też jest parę prostych metod, o których za moment powiem. Pierwsza z metod, jak pracować na zasobach, a nie na deficytach, to jest metoda zielonego ołówka. Na czym ona polega? Nie chodzi o to, żeby wyrzucić czerwony długopis, bo to takie błędne interpretowanie tej metody. Chodzi o to, by nie podkreślać błędów. Chodzi o to, by w pracy dziecka podkreślić to, co zostało wykonane dobrze. Dzięki temu zyskujemy, pokazujemy, dajemy jasny sygnał, że dostrzegamy postęp, który uczeń robi. Jeżeli skupiamy się na błędzie, to zupełnie lekceważymy to, co dziecku udało się wypracować, bo przecież zawsze są jakieś dobre strony jego pracy. Od tego powinniśmy zacząć. Tutaj mamy pracę akurat z edukacji wczesnoszkolnej ze szkoły podstawowej z mojej poprzedniej szkoły, gdzie pracowałam, ocenione na zielono. Dziecko buduje w sobie poczucie własnej wartości, kiedy otrzymuje taki sprawdzian, a w tym sprawdzianie tego zielonego koloru jest dużo. Nie wszystko trzeba sprawdzać. Pracujmy na zaufaniu. Ja wiem, że to jest bardzo naturalne, że jeżeli nauczyciel powie, że nie będzie sprawdzianu, to uczniowie pewnie będą się uczyć do tego przedmiotu, z którego sprawdzian jest zapowiedziany. Oczywiście. Natomiast nie róbmy ze sprawdzianu reguły. Są takie aktywności, z których wiedzę możemy sprawdzić zupełnie niewidocznie, tak aby uczeń nawet nie zdawał sobie sprawy z tego, że my tę wiedzę sprawdzamy. Grywalizacja, przygotowanie gier planszowych, nauka przez działanie, praca z oceną kształtującą, o której też już tutaj była mowa. Ja może wspomnę i znów wrócę do „budzącej się” szkoły, ponieważ w ramach bycia „budzącą się” szkołą zrezygnowaliśmy w klasach I–VI z ocen cyfrowych. Ocenialiśmy

wyłącznie opisowo, a w pewnym momencie dopuściliśmy w tych klasach starszych równowagę pomiędzy ocenami wyrażonymi stopniem a ocenami kształtującymi. Co nam to dało? Przede wszystkim to, że przestaje się dzieci szufladkować. Dziecko nie uczy się dla stopnia. Jeżeli celem szkoły jest wpisanie piątki do dziennika, to wyobraźmy sobie, że każde działanie, aby ten cel osiągnąć, jest dopuszczalne. Można ściągać, można oszukiwać, można zerkać do kolegi, można odpisywać z telefonu. Po co? Bo mam dostać piątkę. A przecież ja nie mam dostać piątki, ja mam wiedzieć, ja mam umieć coś wykonać, prawda? Więc rezygnacja z ocen cyfrowych usuwa bardzo wiele problemów. Przede wszystkim sprawia, że dziecko przejmuje świadomość, staje się świadome tego, do czego dąży. Jak oceniać bez użycia cyfr? No nie jest to proste, nie będę państwa oszukiwać. Na pewno wymaga to dużo więcej czasu i dużo więcej pracy, ale podstawą są bardzo dobrze sformułowane wymagania. Jeżeli mogę polecić lekturę, to pani Gabriela Olszowska, małopolska kuratora światy, napisała książkę o ocenianiu, gdzie uczy nas, daje nam narzędzie, jak stworzyć takie funkcjonalne wymagania, w odniesieniu do których jest dużo prościej oceniać kształtująco. Bardzo ważna jest samoocena, to, aby uczeń świadomie powiedział, co umie, a czego nie umie. Ta samoocena jest rzetelna i uczciwa, myślę, bardziej wtedy, kiedy nie ma tej oceny cyfrowej, bo uczeń wówczas bardzo szczerze mówi: przeczytałem książkę, nie przeczytałem książki. Ja mówię z perspektywy nauczyciela języka polskiego, więc ta samoocena wychodziła świetnie wtedy, kiedy zrezygnowaliśmy z ocen cyfrowych, i bardzo była zbudowana postawą uczniów, nawet tych najmłodszych w IV, V, VI klasie, którzy potrafili realnie ocenić swoje umiejętności i tak uczciwie wskazać, czy robią postępy, czy tych postępów nie robią. Zwykle ich samoocena pokrywała się z moją nauczycielską oceną. Bardzo się cieszę, że mam możliwość uczyć teraz starszą młodzież, bo z nimi również próbuję – próbuję dopiero, bo to jest nasz początek – budować tę naszą pracę na relacjach, i też myślę, że na koniec pierwszego półrocza będziemy podsumowywać efekt naszej pracy taką samą oceną. Efektywne wykorzystanie czasu na lekcji. Jeżeli nauczyciel przychodzi na lekcję i zaczyna od pytania dwóch uczniów albo od kartkówki, to siłą rzeczy traci 15–20 minut na sprawdzanie, na pomiar dydaktyczny. Gdyby ten czas przeznaczył na efektywne uczenie, nauczanie, na działanie uczniów, z pewnością te dzieci ze szkoły wyniosłyby więcej. Warto dobrze planować swój czas. Warto tak przeorganizować plan lekcji, by można było napisać wypracowanie w czasie lekcji, by można było zrobić doświadczenie, rozwiązać zadanie z treścią. 45 minut bardzo często to jest za mało. Na języku polskim to jest zdecydowanie za mało, żeby napisać wypracowanie. W szkole, którą zarządzałam, przeorganizowaliśmy tak plan lekcji, że w miarę możliwości blokowaliśmy lekcje. W efekcie uczeń przychodził do

szkoły i miał trzy przedmioty, a nie sześć. Mając sześć lekcji, miał trzy przedmioty i na tych trzech przedmiotach był w stanie napisać wypracowanie na języku polskim, był w stanie zrobić doświadczenie na fizyce, nie trzeba było dawać zadań domowych. Nauczyciel faktycznie był towarzyszem ucznia na lekcji w procesie zdobywania wiedzy, a nie tylko tym, który wydaje dyspozycję, co należy zrobić w domu. Stosowanie metod aktywnych to nie tylko nowoczesne metody, to nie tylko tablica interaktywna, ćwiczenia interaktywne. Jak Ula Lizak, która bardzo wspierała nasze działania, neurodydaktyk, wielokrotnie mówi, niebieskie światło sprawia, że mózgi dzieci, młodzieży pracują wolniej. Te dzieciaki są tak zapatrzone w ekrany komputerów, telewizorów, smartfonów, że jeżeli my włączymy na sześciu lekcjach tablicę interaktywną i każemy im w tę tablicę interaktywną patrzeć, to szanowni państwo, choćbyśmy nie wiem jak cudowne i wspaniałe ćwiczenia interaktywne przygotowali, to z tego nie będzie efektu. Czasem więcej pożytku z wyjścia na trawę, z rozłożenia koca i aktywnego działania, patrzenia w chmury, opisywania chmur, tak czytaliśmy *Pana Tadeusza* na przykład, niż z rozwiązywania ćwiczeń interaktywnych. We wszystkim należy zachować rozsądek. Jeżeli chodzi o dyktando, to też nie musi być forma stresująca. Jako mama trojga dzieci wiem, jakim stresem są dyktanda. Choćbyśmy nie wiem ile kuli, przepraszam za potoczne słowo, w domu, to i tak to dziecko, przychodząc do szkoły, biorąc kartkę do ręki, przynajmniej moje dzieci, i tak ten błąd ortograficzny pewnie zrobi. Jak nie jeden, to dwa. Oczywiście nauka jest potrzebna i nie kwestionuję tutaj zasadności uczenia się w domu, natomiast myślę, że bardzo często nauka nauką, a stres stresem. W stresie ten mózg nawet to, czego się nauczył, jest w stanie zapomnieć. Takie dyktando biegane, dyktando na świeżym powietrzu, ale i na korytarzu szkolnym można zrobić dyktando biegane, sprawia, że eliminujemy stres, ale sprawiamy, że mózg zapamiętuje. Króciuteńko, w szczególności dla państwa studentów, może jeżeli nie wiecie, czym takie dyktando biegane jest. Najprościej połączyć dzieciaki w pary, dać tekst do przepisania, jeden biega, zapamiętuje poprawną pisownię i drugiemu musi podyktować, a ten drugi musi zapisać poprawnie. Tyle razy może biec, ile tylko ma siły w nogach. Może dziesięć razy biec do kartki powieszanej kilka czy kilkanaście metrów od stanowiska piszącego. To nie ma żadnego znaczenia. Ważne, żeby zapamiętał, jak poprawnie dany tekst zapisać, a potem zmiana. Uruchamiamy mięśnie, uruchamiamy głowy, uruchamiamy współpracę, a przy tym wszystkim dobrze się bawimy. Jeżeli chodzi o sprawdzanie znajomości lektury, bardzo często stosuje się kartkówki ze znajomości tekstu na wejściu i nie będę ukrywać, jako poloniście też mi się zdarza to robić, natomiast jestem świadoma, że to budzi stres i nie zawsze się sprawdza, a bardzo często sprawdza znajomość ściągki, a nie lektury. Uczniowie uczą się pod

test po to, aby zaliczyć. A można zorganizować lekturowe podchody. Dzieli się klasę na dwie grupy. Wędrując spacerkiem pod opieką nauczyciela, każda z grup zostawia drugiej grupie zadania związane z lekturą i te zadania należało wykonać, ale nie można było tego zrobić, nie znając treści książki. Również bardzo dobra zabawowa metoda. Używając tej metody, stresu praktycznie nie ma. Uczymy przez zabawę, ale jako nauczyciel wiem, które dziecko książkę przeczytało, a które tej książki nie przeczytało. Dobre relacje to jest absolutnie podstawa. Od tego powinniśmy zacząć. Początek roku nie powinien się zaczynać od zasad oceniania, nie powinien się zaczynać od wymagań edukacyjnych, powinien się zaczynać od budowania relacji. Te relacje powinny być nie tylko na poziomie uczeń–uczeń. Ostatnio przeczytałam artykuł, że uczniowie w klasie nie potrafili rozdać kartkówki na prośbę nauczyciela, bo nie wiedzieli, jak nazywają się ich koledzy i koleżanki w klasie. To jest coś niebywałego. Do takich sytuacji nie powinno dochodzić. Pierwszy tydzień września to powinien być czas na nawiązanie relacji, ale to nie wystarczy. Te relacje trzeba podtrzymywać, o nie trzeba dbać przez cały rok. Jeżeli uczniowie boją się siebie nawzajem, nigdy nie będą chętnie zabierać głosu na lekcji. Jeżeli uczniowie boją się nauczyciela, nigdy nie będą aktywni na lekcji. Jeżeli nauczyciel boi się rodziców, nigdy nie odważy się zrobić z uczniami tego, na co może miałby odwagę, gdyby tego strachu nie było. Muszą być relacje i ten tajemniczy skrót UNR – uczeń, nauczyciel, rodzic. Budujemy relacje trójstronne. Jeżeli uczeń coś przeskrobie – a nie oszukujemy się, nie żyjemy w szklanej kuli: dzieci to są tylko dzieci i każdemu zdarzają się błędy, i dorosłym też – jeżeli nawet temu dziecku coś nie pójdzie, jeżeli mówiąc potocznie, nawywija, nie powinniśmy się stawać takim katem, który temu dziecku wymierza karę, tylko powinniśmy wspólnie z rodzicem i uczniem, bo przecież jego sprawa dotyczy, usiąść i porozmawiać, jak dany problem rozwiązać. Nie ważne, czy to problem wychowawczy, czy to problem edukacyjny, dydaktyczny. Ważne, aby ten problem był rozwiązywany w porozumieniu, w relacji uczeń–rodzic–nauczyciel. Te efekty współpracy naprawdę mogą być wspaniałe. Ja wielokrotnie przekonałam się, że rodzice, nawet jeżeli czasem się nie zgadzają z nami, nawet jeżeli czasem przychodzą i rozmawiają z nami w tonie lekkiej pretensji, to naprawdę nie jest nic złego. Rodzic ma prawo czegoś nie wiedzieć, nie rozumieć, ma prawo zapytać, dlaczego oceniliśmy tak, a nie inaczej, i nie powinniśmy się na to oburzać. Krytyka jest potrzebna, byle była to krytyka konstruktywna, z której coś się rodzi dobrego i twórczego. Przekonałam się wielokrotnie, że jeżeli słuchamy rodziców, to efekty współpracy są cudowne. Dzięki takiej współpracy zrealizowałam projekt międzyprzedmiotowy, którego nie byłoby nigdy, gdyby nie rodzice, bo tutaj ja tych rodziców wcale nie prosiłam o wielką pomoc. Po prostu na dzienniku napisałam, czy

państwo moglibyście... Okazało się, że jest więcej zainteresowanych, niż potrzebujemy. Okazało się, że rodzice mogą przygotować dania kuchni greckiej, że jeden ojciec może wystrugać konia trojańskiego, że można zbudować takie kolumny, jak w starożytnej Grecji, i zrobić wystrój *à la* Grecja w jednej z sal lekcyjnych. Wszystko się dało. I wcale nie trzeba było próśb, i wcale nie trzeba było chodzenia i jakichś długich rozmów. To było naturalne. Współpracujemy, gramy do jednej bramki – i rodzic, i nauczyciel mają jeden cel. Tym celem jest dziecko, które ma osiągnąć pewien sukces. Więc jeżeli mamy taką świadomość, to jesteśmy na dobrej drodze. Empatia i budowanie relacji jako podstawa. Placówka, w której pracuję, jest liceum rankingowym. Bardzo często mówi się o tych szkołach rankingowych, że tu uczeń jest nieważny, że tu się liczy tylko statystyka, tylko średnia, że to jest szkoła tylko dla tych, przepraszam, kujonów. Nie, szanowni państwo, młodzież jest cudowna. I powiem to głośno, i powiem to każdemu prosto w twarz – młodzież jest cudowna. I młodzież ma w sobie tyle pomysłów, ma tyle inicjatyw, tylko należy jej stworzyć przestrzeń, aby mogła te pomysły realizować. I jeżeli ta przestrzeń jest otwarta, sprzyjająca, to naprawdę dzieją się cudowne rzeczy. Naprawdę wiele można, trzeba tylko chcieć. Trzeba mieć w sobie empatię, trzeba mieć w sobie zrozumienie, trzeba pamiętać, że uczeń to przede wszystkim młody człowiek. Powtórzę raz jeszcze, nigdy nie będzie dobrej szkoły, szkoły, która odpowiada potrzebom współczesnych uczniów, szkoły, jeśli nie ma w niej relacji. Od relacji powinniśmy zaczynać właściwie wszystko. Każde działanie powinno się zaczynać od budowania relacji. Jedynie nauczyciel, który sam się uczy i rozwija, jest w stanie tworzyć taką przestrzeń dla ucznia. Być może nauczyciele się oburzają, że przecież oni się uczyli, oni kończyli studia. Ja też jestem nauczycielem i też uważam, że bardzo dużo się od nas wymaga, natomiast to jest specyfika tego zawodu. Ten zawód to swego rodzaju misja i jeżeli chcemy pociągać ze sobą uczniów, jeżeli chcemy ich zapalać miłością do naszego przedmiotu, to sami musimy płonąć, to sami musimy się rozwijać, to musimy być gotowi do tego, by czasem wysłuchać krytyki, do tego, by czasem coś w swoim w standardowym zachowaniu zmienić, do tego, by złamać pewne schematy. Wtedy jesteśmy w stanie tworzyć dobrą, nowoczesną szkołę i wtedy realizujemy w pełni ten etos zawodu nauczyciela. Bardzo dziękuję.

Prof. Krzysztof Bochenek

Dziękuję bardzo. Pani Gabriela właściwie wyręczyła mnie w takim podsumowaniu projektu. Jego założeniem było właśnie uzmysłowienie sobie, że etos wymaga czegoś więcej niż obowiązek. Serdecznie dziękuję za udział w projekcie.

