

Od redakcji

Polacy nie umieją się organizować i skutecznie działać wspólnie (...). Nie umieją, bo się tego nie nauczyli z ich ubogiego doświadczenia. Nie umieją, bo nie działają, a nie działają, bo nie umieją – jest to błędne koło działań dla społeczności.

Diagnoza społeczna 2013, Rozdz.6.2.8.
Podsumowanie, Antoni Sułek

Numer „Meritum”, którego motywem przewodnim jest dialog, zawiera fragment DIAGNOZY SPOŁECZNEJ 2013. WARUNKI I JAKOŚĆ ŻYCIA POLAKÓW, opracowanej przez Janusza Czapińskiego i Tomasza Panka, dotyczący „Doświadczeń działania dla społeczności i kompetencji obywatelskich”, opracowany przez Antoniego Sułka.

To zapewne dobry punkt odniesienia do refleksji o dialogu w szkole. Dialogu, którego podstawą jest poszanowanie godności i indywidualności każdego, a którego wynikiem może być współpraca i partnerstwo w szkole, edukacji, wychowaniu.

Niniejszy numer przedstawia różne punkty widzenia – i te, twierdzące, że do dialogu jeszcze daleka droga, i te, które pokazują jego pełnię. Piękny artykuł o Januszu Korczaku, o projekcie „Szkoła Współpracy” i szereg innych udowadniają, że w każdym czasie i miejscu spotykamy ludzi, którzy „umieją i działają”.

Jak sprawić, by było ich więcej? Poczytajmy o dobrych metodach (dialog motywujący, dialog narracyjny), dobrych praktykach i trudnych sytuacjach...

Zapraszamy do lektury

Teorie i badania

Dr Dorota Jankowska <i>Pedagogiczna interpretacja dialogu</i>	2
Prof. Jerzy Zieliński <i>Edukacja poprzez dialog pedagogiczny</i>	10
Olga Mrozowska <i>Dialog motywujący</i>	17
Alicja Jesionowska <i>Narracja w dialogu</i>	23
<i>Fragment raportu DIAGNOZA SPOŁECZNA 2013</i>	28

Nauczanie i uczenie się

Agnieszka Witkowska-Krych <i>„My wychowujemy was, ale i wy nas wychowujecie”, czyli o zgodzie Janusza Korczaka na prawdziwy dialog</i>	41
Dr Marlena Grzelak-Klus <i>W dialogu</i>	47
Hanna Drzewiecka, Elżbieta Lemańska <i>Czy rozmowa to już dialog?</i>	55
Jarostaw Basaj <i>O dialogu w szkole</i>	59
Anna Krusiewicz <i>Wzajemne wsparcie zamiast rywalizacji. Współpraca szkół – utopia czy nowe możliwości?</i>	63
Elżbieta Piotrowska-Gromniak, Zofia Grudzińska <i>Jak dla dobra ucznia wzmocnić dialog nauczycieli z rodzicami?</i>	67

Dobra praktyka

Anna Jurewicz <i>Szkoła współpracy to szkoła dialogu</i>	77
Małgorzata Gasik <i>Poszukiwacze zagubionej motywacji</i>	86
Anna Włodarczyk <i>Dialog – nadzieją</i>	91

Samokształcenie

Marta Jaroszewska <i>Zestawienie bibliograficzne w wyborze na temat: Dialog w edukacji</i>	94
Izabela Wrzeńska <i>Książki o dialogu, warte polecenia</i>	96

Technologie informacyjno-komunikacyjne

Ewa Kędracka-Feldman <i>Czy Korczak miałby konto na fejsie?!</i>	98
--	----

Prawo oświatowe

Bogusław Tundzios <i>Wakacyjnie o prawie oświatowym</i>	105
---	-----



Pedagogiczna interpretacja dialogu

Dr Dorota Jankowska

Wstęp

„Dialog” to termin, który ostatnimi czasy zrobił zawrotną karierę, postrzegany jako główne narzędzie rozwoju współczesnej kultury i *panaceum* na wszelkie bolączki społecznego i indywidualnego życia. W dialogu kultur szukają ratunku zaniepokojeni rosnącymi antagonizmami religijnymi i światopoglądowymi teoretycy i badacze społeczni, potrzebę dialogu międzynarodowego i międzypaństwowego dla przeciwdziałania eskalacji zagrożeń wojennych wskazują politycy i decydenci odpowiedzialni za światowe bezpieczeństwo oraz ich eksperci. O dialog międzyinstytucjonalny dla realizacji nadrzędnych celów społecznych proszą kreatorzy i animatorzy społecznego życia, na potrzebę dialogu ze sztuką, historią wskazują zainteresowani podnoszeniem wrażliwości czy świadomości społecznej humaniści i artyści, w dialogu międzyludzkim psychologowie dostrzegają szansę na poprawę relacji społecznych i na poczucie spełnienia osobistego każdego człowieka, w dialogu z Bogiem duchowni upatrują zbawienia etc., etc. Także badacze wychowania, jak i czynni pedagodzy praktycy zwracają się ku dialogowi i właśnie w szeroko rozumianym dialogu wychowawczym upatrują nadziei na poprawę stanu edukacji. Jak widać, termin „dialog” to szczególny polisem. Posiada wiele znaczeń nie tylko dlatego, że pojawia się – na co wskazują powyższe przykłady – w bardzo różnych kontekstach. Także w ramach

dość precyzyjnie określonego zakresu używania tego terminu (np. dialog nauczyciela z uczniem) znajdziemy wielość jego ujęć, czasami bardzo odległych od źródłowych ustaleń. Takie (nad)używanie pojęcia dialogu budzi pytanie, czy jego wszechobecność wynika z tego, że nazywa ono fenomen rudymenarny dla ludzkiej egzystencji, a przez to obecny w każdym z obszarów społecznego i indywidualnego życia, czy też „dialog” stał się słowem pustym, retorycznym ozdobnikiem, mającym czynić wypowiedź bardziej „humanistyczną”, modnym frazesem (a może i manipulatorskim?), służącym ukryciu prawdziwej intencji tego, który na dialog się powołuje.

Czym jest więc dialog? Jakie cechy posiada i które z nich eksponuje ogląd dokonany w perspektywie pedagogicznej?

Istota dialogu

Etymologiczne poszukiwania wskażą na starogreckie korzenie słowa dialog: *dia* + przez + *logos* + słowo; *dialogos* = rozmowa; *dialegein* = rozmawiać¹. Sięgając do wykładni słownikowej powiemy, że dialog to *literacka forma rozmowy odróżniana od monologu, czyli wypowiedziana się jednej osoby (przeważnie w utworze dramatycz-*

¹ Por. Kopaliński W. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1988, s. 506.

nym lub powieści); także forma literacka stosowana niekiedy w pismach filozoficznych (np. dialogi Platona, Arystotelesa lub Augustyna); w rozposzechnionym dziś rozumieniu filozoficznym jest to wzajemna prezentacja poglądów i postaw, w której uczestnikom zależy przede wszystkim na wytworzeniu wspólnotowej więzi (w odróżnieniu od dyskusji, która ma określony przedmiot, przebieg i odmienny cel)². Dialog dokonuje się w przestrzeni rozmowy, tam gdzie dojdzie do spotkania dwóch racji (di oznacza dwa), a więc dwóch ludzkich spojrzeń/umysłów, o ile spotkanie to zainicjuje proces wspólnego poszukiwania prawdy, wyptywającego z woli (po)rozumienia jego uczestników.

Za mistrza sztuki dialogu tradycyjnie uznaje się Sokratesa, dla którego dialog z drugim człowiekiem prowadzony w celu odkrycia prawdy ukrytej w zakamarkach duszy/umysłu stał się życiową pasją. Jest czymś fascynującym, że sokratejskie dialogi i jego majeutyczna metoda pomocy drugiemu w wydobyciu myśli poprzez umiejętne stawianie pytań (bez których myśli te zapewne nie zostałyby wyartykułowane, a więc nigdy by nie zaistniały) inspiruje nieprzerwanie od dwóch i pół tysiąca lat.

Należy sądzić, że Sokrates, czyniąc dialog stylem życia i drogą samorealizacji, musiał w codziennych praktykach doświadczać problemu specyfiki relacji między rozmówcami. To wszak jakość kontaktu (nakierowanego na poszukiwanie prawdy, opartego na poczuciu bezpieczeństwa) może wyzwać krytyczne myślenie i stanowić zachętę do uczciwego wypowiedania sądów. Niemniej, co warto zauważyć, w starożytności problem jakości kontaktu pomiędzy uczestnikami dialogu (dziś nas tak frapujący) jako wyodrębniony przedmiot refleksji jeszcze nie zaistniał. Istotne było tylko pobudzenie umysłu rozmówcy, odrębnego i emocjonalnie odległego, z którym łączy chwila wywołanego odpowiednim pytaniem ruchu myśli. Skoncentrowany na osiągnięciu wiedzy i do zdobycia jej właściwie się ograniczający dialog sokratejski określić więc można mianem informacyjnego³. Być może

dlatego tak interesuje on nauczycieli, skupionych na rozwoju wiedzy uczniów, a zarazem – z powodów organizacji szkoły – pozostających z nimi w związku sformalizowanym, w którym trudno o osobową bliskość.

Przez kolejne setki lat wartość dialogowej komunikacji sytuowana była w nowych kontekstach i poddawana różnym interpretacjom i ocenom decydującym o aktualnej złożoności pojmowania dialogu. Dla współczesnego rozumienia dialogu szczególnie znaczące okazało się wyodrębnienie na początku ubiegłego wieku nurtu filozoficznego – dialogiki zwanej także filozofią dialogu. Filozofia ta wykonała radykalny zwrot ku Drugiemu (partnerowi dialogu), a w spotkaniu z Nim widziała doświadczenie egzystencjalne o najwyższej mocy osobotwórczej. To osobowe spotkanie i bliskość kontaktu z drugim człowiekiem, także świadomość wartości szczególnej z nim więzi, okazywało się najistotniejsze. *Spotkanie* – pisał J. Tischner – *jest źródłem doświadczenia prawdy w bardziej podstawowym wymiarze niż wymiar stosunku człowieka do rzeczy. Stosunek do rzeczy jest zapośredniczony przez dialog z drugim człowiekiem. Źródłowych doświadczeń prawdy należy więc szukać w spotkaniu z drugim, a nie w zetknięciu z rzeczą*⁴. W dialogu z innym człowiekiem poznajemy siebie i świat.

Myślenie o dialogu jako osobowym spotkaniu wzmocniło dostrzeżenie faktu, że stanowi on komunikację, która nie tylko łączy się z umysłem i aktem mowy – przekazywaniem informacji i wyzwaniem nowej myśli, ale angażuje całą osobowość (także uczucia i wolę), że wymaga pełnej autentyczności i szczerości, także uważności i otwarcia na partnera. W powszechnie cytowanej dziś definicji M. Śnieżyńskiego czytamy więc: *Dialog to wzajemna wymiana myśli co najmniej dwóch osób, w którym dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości ich uczestników, z poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób*⁵.

² Żarecka M. *Dialog* [w:] Herbert J. [red.] *Leksykon filozofii klasycznej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997, s. 114-115.

³ Por. Rutkowiak J. *O dialogu edukacyjnym: rusztowanie kategoriale* [w:] Rutkowiak J. [red.] *Pytanie – dialog – wychowanie*, PWN, Warszawa 1992.

⁴ Tischner J. *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 2002, s. 490.

⁵ Śnieżyński M. *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Polskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2001, s. 9.

Humanistyka i nauki społeczne w dookreślaniu istoty dialogu

Przyjęcie tezy, że dialog to *definiens* istoty człowieka, dzięki któremu może on w relacji z Drugim pogłębiać swoje rozumienie siebie i świata, wyznacza ogólne pole, na którym warto pokusić się o próbę zidentyfikowania ważnych i ugruntowanych już w humanistyce i naukach społecznych sposobów ujmowania dialogu.

Wydaje się, że dla pedagogów szczególnie inspirujące są:

1. koncepcje dialogu jako aktu osobowego spotkania, w którym – zdaniem przedstawicieli refleksji humanistycznej filozofii dialogu i myśli personalizmu chrześcijańskiego – urzeczywistnia się istota człowieczeństwa, a zdaniem przedstawicieli nauk społecznych nurtów egzystencjalnych i „rozumiejących” – w którym dochodzi do unikatowej, diadycznej interakcji społecznej. Ten rodzaj dialogu w pedagogice nazywać możemy dialogiem egzystencjalnym czy też personalnym;
2. koncepcje dialogu jako fenomenu komunikacji społecznej, dokonującego się w przestrzeni publicznej pomiędzy podmiotami (osobami, grupami, instytucjami) społecznego życia, a zmierzającego do rozwoju społecznego poprzez współdziałanie i współpracę wszystkich jego uczestników. Podejmowany zazwyczaj przez przedstawicieli nauk społecznych i badaczy kultury w kontekście budowania społeczeństw obywatelskich i postaw partycypacyjnych, demokratyzacji życia, inkluzji społecznej. Ten rodzaj dialogu w pedagogice nazwać możemy dialogiem negocjacyjnym czy dialogiem debatujących społeczeństw;
3. koncepcje dialogu jako procesu pogłębiania rozumienia usytuowania człowieka jako indywiduum i członka społeczności w dziejowości, tradycji i kulturze, dokonującego się w dialogu z wartościami przy wnikliwym rozpatrywaniu kontekstu ich tworzenia. Podejmowany tak przez przedstawicieli myśli humanistycznej i społecznej o proweniencjach hermeneutycznych, istotny dla kwestii budowania tożsamości jednostek i społeczeństw. Ten rodzaj dialogu w pedagogice nazwać możemy dialogiem hermeneutycznym, pogłębiającym rozumienie.

Dokonanie choćby szkicowego przeglądu wybranych koncepcji na pewno pogłębi świadomość różnych odston istoty dialogu⁶.

Dialog egzystencjalny i koncepcje go przywołujące

Wspomniano już wielkie znaczenie XX-wiecznych dialogików dla współczesnego rozumienia dialogu. To tacy klasycy, jak M. Buber, F. Ebner, F. Rosenzweig czy E. Levinas torowali drogę myśleniu o dialogu jako osobowym spotkaniu. Obok nich do przedstawicieli tego myślenia należy dodać personalistów i egzystencjalistów chrześcijańskich: E. Mouniera, G. Marcela, K. Bartha czy cytowanego już J. Tischnera. W wymienionych koncepcjach drugi człowiek postrzegany jest jako fundamentalna realność doświadczeń egzystencjalnych. To obecność Ty/Drugiego/Innego i relacja z nim decyduje o tym, kim jest człowiek jako Ja, a dialog, w którym Drugi/Inny staje się Ty, stanowi jedyną drogę zmierzania ku rozumieniu siebie i świata, ku prawdzie. Prawda bowiem jest dialogiczna, odstawia się przed człowiekiem w komunikacji, w kierowanym ku niemu słowu, na które ten pozostaje otwarty i na które odpowiada. Wszak dialog zakłada wzajemność relacji i podwójność ról: mówienie i słuchanie, przekazywanie i odbieranie, dawanie i branie⁷. Buber, zakładając możliwość empatycznego zbliżenia, przenikania się świadomości uczestników dialogowego spotkania, w którym Ja i Ty tworzą wspólnotowe My, postuluje swoistą symetryczność rozmówców. Nie wszyscy jednak tak uważają. Levinas zwracał uwagę, że otwierające się na Drugiego Ja przyjmuje bezinteresowną postawę „bycia dla”, niczego od Ty nieoczekującą, a więc postawę służebną.

Jak wspomniano, wartość dialogu egzystencjalnego dla osiągnięcia rozumiejącego wglądu w tajemnicę ludzkiego bytu podnosili również personaliści, uznający egzystencjalny i relacyjny aspekt osoby,

⁶ Na temat podejść do dialogu w humanistyce i naukach społecznych pisałam w artykule *Dialog młodego adepta z promotorem – w kontekście zmian modelu kształcenia kadr naukowych* [w:] Szlosek F. [red.] *Badanie – dojrzwowanie – rozwój*, Warszawa – Radom 2013, s. 100-114.

⁷ Buczyńska-Garewicz H. *Martin Buber i jego dylematy subiektywności*, Znak nr 7/1980, s. 882.

przy twierdzeniu, że *tylko człowiek jest osobą, podmiotem świadomym i wolnym i właśnie dlatego stanowi ośrodek i szczyt wszystkiego na ziemi*⁸. Odkrywanie osoby w sobie związane jest z uświadomianym pozostawianiu w relacji z drugą osobą, relacji opierającej się na *caritas* – miłości, szacunku i zaufaniu. Myślicielom akcentującym w dialogu fenomen bliskości i poczucia obecności kwestie kontaktu duchowego czasami przystępują nawet obszar słowa wypowiedzianego fizycznie, choć przecież właśnie z rozmową dialogowe spotkanie łączone jest w pierwszym rzędzie. Można wszak – będąc współobecnym – „dialogować w milczeniu”.

Do tej grupy stanowisk dołączyć chyba można koncepcje czynione w nieco innym kontekście – nie refleksji filozoficznej, ale dociekań naukowych, psychologicznych i socjologicznych.

Przedstawiciele psychologii humanistyczno-egzystencjalnej (np. C. Rogers, M. Rosenberg, A. Kępiński) koncentrują się na specyfice dialogowej relacji Ja – Ty, w której partnerzy komunikują się w płaszczyźnie poziomej jako równie ważne osoby – nawet jeśli ze społecznego punktu widzenia ich związek jest asymetryczny. Wskazują, że spotkanie Ja – Ty cechuje autentyczność, spontaniczność, a zarazem intymne odkrycie, tak wobec drugiej osoby, jak i samego siebie. Widzą wartość relacji dialogowej, w której opadają społeczne maski, wzrasta empatia i wrażliwość, akceptacja siebie i innych ludzi takich, jakimi są, bez tendencji do ich oceniania. Podkreślają, że egzystencjalny dialog Ja – Ty dotyczy zawsze spraw „tu i teraz” istotnych, bezpośrednio zanurzonych w życiu i doświadczeniu jego podmiotów, że ma moc podnoszącą i uzdrawiającą *psyche* człowieka.

Z kolei niektórzy przedstawiciele socjologii (przede wszystkim rozumiejącej) wskazują, że naturalnym środowiskiem człowieka jest świat

społecznych relacji, a ich podstawowym typem – bezpośrednio, czyli angażujące naszą indywidualność, spotkanie Ja z Drugim (Ty). G. Simmel nazywa je relacjami społecznymi intymnymi, w których wewnętrzna ich strona odczuwana jest jako istotna. W relacji tej strona okazuje coś drugiej stronie w sposób zindywidualizowany⁹. Relacje intymne pozwalają doświadczyć siebie nie w kategoriach realizatora pełnionych ról czy funkcji społecznych, ale indywiduum, przeżywającego, czującego, wyodrębnionego. Stanowią sytuacje doświadczania własnej niepowtarzalności, której świadomość stanowi warunek wstępny budowania głębszych relacji społecznych.

Podsumowując ten wątek, możemy uznać, że idea dialogu egzystencjalnego (personalnego) to idea osobowego spotkania, które jest

**stosunek do rzeczy
jest zapośredniczony
przez dialog z drugim
człowiekiem; źródłowych
doświadczeń prawdy
należy więc szukać
w spotkaniu z drugim,
a nie w zetknięciu z rzeczą**

wydarzeniem (darem losu)¹⁰ zbliżenia Ja i Ty, ujawniającym prawdę o człowieku. Dokonuje się w akcie rozmowy – wymiany, nie tyle informacji, co właśnie obecności, dzielenia się sobą i światem swoich doznań i doświadczeń. Fascynujące jest to, że podejmują ją zarówno przedstawiciele refleksji filozoficznej, jak i teorii naukowych.

Dialog negocjacyjny debatujących społeczeństw w kontekście myśli krytycznej

Ta perspektywa ujmowania dialogu jest inna, bo nie przebiega z poziomu indywidualnego egzystencjalnego doświadczenia, ale poziomu namyśtu nad społeczeństwem, kulturą i rządzącymi ich rozwojem/regresem procesami. Wśród wielości koncepcji w kontekście dialogu społecznego należy wyeksponować

⁹ Por. Simmel G. *Socjologia*. Przetł. M. Łukaszewicz, Warszawa 2005, s. 98.

¹⁰ Por. Tischner J. *Fenomenologia spotkania*, *Analecta Cracoviensia* X 1978.

⁸ Jan Paweł II, *Christifideles laici*, Wrocław 1989, s. 37.

nować myśl krytyczną i wyrastające z niej krytyczne teorie społeczne. Dla pedagogiki perspektywa ta pozostaje istotna, bo porusza kwestie uwarunkowań procesów społecznych (w tym edukacyjnych) i jakości społecznej komunikacji. Spojrzenie na dialog z tej perspektywy objawia problem autonomii i upodmiotowienia uczestników społecznego życia, stąd problematyka dialogu, szczególnie podnoszona w nurcie krytyki instytucji edukacyjnych, występuje też w pewnym zakresie w koncepcjach edukacji ustawicznej i społeczeństwa wychowującego, ideach edukacji globalnej, jak też wielo- i międzykulturowej.

Przedstawiciel orientacji krytycznej J. Habermas, choć postrzega człowieka jako indywidualium zdolne do komunikacji i nierepresyjnych kontaktów międzyludzkich w życiu codziennym, koncentruje się na procesach jego społecznego zniewalania. We współczesnych społeczeństwach dominuje niestety nastawienie na skuteczność i myślenie celowościowo-racjonalne, a dominująca neoliberalna formacja – wbrew głoszonym ideom – odmawia ludziom prawa do podmiotowego współdziałania i współtworzenia procesów społecznych. W panującej kulturze neoliberalnej zachwianiu uległy właściwe proporcje między indywidualizmem a komunitaryzmem¹¹.

Podnoszący ten wątek pedagogicy wskazują, że regulatorem pozycji ludzkich jest dziś rynek i ekstremalnie nasiloną konkurencyjność. Nakazują one *eksponowanie i demonstrowanie swoich możliwości, ale i interesów, połączone z niszczeniem przeciwników, odrzucaniem argumentów pozaekonomicznych w uzasadnieniach swojego postępowania, wynoszeniem siebie ponad innych bez przebiegania w środkach, walkę o własną pozycję producenta-konsumenta z przekonaniem, że upadek może dotknąć tylko innego, chociaż – zarazem – i z milczącą wiedzą, że jest on także możliwą*

¹¹ Rutkowski J. *Czemu dialog ma służyć i czego powinien dotyczyć?* [w:] Dąbrowa E., Jankowska D. [red.] *Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, ITE PIB, Warszawa 2008, s. 155-164.

*perspektywą własną*¹². Urynkowienie życia społecznego blokuje szanse dialogu w przestrzeni społecznej, rozwija żądze posiadania i dominowania.

Tymczasem dialog w przestrzeni społecznej powinien prowadzić do rzeczywistego rozumienia przez jego uczestników sensu norm i wartości społecznego życia. Dialog jawi się tu jako sytuacja wolnej wymiany argumentów i podejmowania decyzji, w której uczestnicy dążą do wspólnego dobra, mając równe szanse wypowiedzenia swoich sądów i prawo do przyjmowania tych, które zostają uznane (wspólnie) za racjonalnie uzasadnione. Uczestnicy debatujących społeczności uzgadniają ze sobą wartości; szczerze wyrażają swoje przekonania; mają równe prawa wyrażania swych oczekiwań i uzyskiwania dla nich zrozumienia, a z drugiej strony – prawa do bycia poddanym uczciwej, konstruktywnej krytyce. Dialog zakłada otwartą

debatę, wolne formułowanie własnej argumentacji i odpieranie argumentacji innych uczestników, gdzie: *uczestnicy koordynują plany działania nie przez egocentryczną kalkulację (szans) sukcesu, lecz przez akty dochodzenia do porozumienia. W działaniu komu-*

w działaniu komunikacyjnym uczestnicy stawiają własny sukces na drugim planie

*nikacyjnym uczestnicy stawiają własny sukces na drugim planie; zmierzają do osiągnięcia własnych celów pod warunkiem, że mogą swe plany działania wzajemnie zestroić na gruncie wspólnych definicji sytuacji. Z tego względu negocjowanie definicji sytuacji stanowi istotny składnik dokonania interpretacyjnych wymaganych w działaniu komunikacyjnym*¹³.

Celem dialogu negocjacyjnego jest regulacja życia społecznego (stanowiącego przestrzeń życia indywidualium), która zmierza do ustalenia dobra wspólnego i jego realizacji. W kontekście dialogu edukacyjnego rozpatrywanego w wymiarze społecznym dialog negocjacyjny skutkowałby

¹² Rutkowiak J. *Spoleczno-edukacyjne warunki dialogowania a neoliberalna kultura indywidualna* [w:] Dąbrowa E., Jankowska D. *Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe APS, 2010, s. 23.

¹³ Habermas J. *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t. 1, Warszawa 1999, s. 473.

konsultacyjnymi rozmowami administracji z przedstawicielami lokalnych władz oświatowych, prowadzącymi do wypracowywania wspólnych rozwiązań w miejsce praktyk narzucania instytucjom i ludziom rozwiązań centralnych. Taki rodzaj komunikacji mógłby też rozwiązywać dylematy szkoły jako instytucji poddawanej zewnętrznym ocenom władzy, tylko pozornie zainteresowanej jej głosem.

Dialog hermeneutyczny – warunek rozumienia siebie w rzeczywistości kulturowej

W myślenie o dialogu i jego znaczeniu dla człowieka szczególnie wiele wnosi refleksja hermeneutyczna, przyjmująca humanistyczną perspektywę widzenia w człowieku bytu rozumiejącego. Owo rozumienie ma charakter językowy i dokonuje się w żywej mowie, w komunikacji z Innymi. Język nie jest tu ujmowany jako twór czysto intelektualny, bezpodmiotowy i aczasowy, ale jako subiektywne wyrażanie intencji mówiącego, adresującego swoje rozumienie do spersonalizowanego i zanurzonego w dziejach czasowego odbiorcy. Wszak to językowi człowiek zawdzięcza możliwość dzielenia się wiedzą z kimś drugim „tu i teraz”, jak też czerpanie z zapisanego językowo dorobku minionych pokoleń.

Koncepcją zastępującą w tym kontekście na przywołanie jest myśl G.H. Gadamera. Wyrastając z filozofii egzystencjalnej M. Heideggera zakłada ona, że istnienie człowieka wyznaczone jest rozumieniem swojej możliwości bycia. Jesteśmy, o ile rozumiemy, o ile przytomnie/językowo ogarniamy to wszystko, co pojawia się w naszym doświadczeniu. Gadamer podkreślał zakorzenienie człowieka w dziejowości (historii) i wskazywał, że w niej znajdują się źródła nieuświadomianych do końca przesądów, decydujących o tym, jak w pierwszym naturalnym odruchu interpretujemy docierające do nas sygnały.

Człowiek uczestniczy w świecie, zapytując innych i odpowiadając im. Podobnie jak wymienione wcześniej stanowiska, hermeneutyka postrzega zatem człowieka w kategoriach *homo dialogicus*, zdolnego do pogłębiania swojego rozumienia w dialogicznej komunikacji z Innym.

Gdy ktoś pozwala na powiedzenie sobie czegoś, gdy pozwala, by przemówiły doń słowa drugiego, nie rozumiejąc go z góry, a więc nie ograniczając go – poznaje naprawdę sam siebie. Wtedy właśnie zaczyna coś rozumieć¹⁴.

Ale wskazując na wartość rozmowy w tym wypadku nie zakłada się, że komunikacja ta musi mieć postać rozmowy z drugim człowiekiem „twarz w twarz”. Wspomniane zapytywanie i odpowiadanie może mieć charakter zapośredniczony – wyrażać się wytworem kultury i przybierać formę dialogu z wytworami kulturowego dziedzictwa. *Homo dialogicus* „mówi” (bezpośrednio lub swoim dziećmi), aby być usłyszonym i aby wyzwalać w umysłach go słuchających szczere, osobiste odpowiedzi. Zauważmy, że właśnie w obszarze kulturowego dziedzictwa znajdują się dzieła, które zachowują moc ożywiania myśli innych, inspirowania, zagadywania, wyzwalań pytań u przedstawicieli kolejnych pokoleń. Zauważmy też, że choć dialog przybiera zazwyczaj formę naturalnego ugięcia swoich myśli przez jego uczestników, dokonującą się w trakcie ich bezpośredniego spotkania, to, szczególnie w przypadku dialogu wyzwolonego spotkaniem z przekazem zapośredniczonym wytworem kultury, może przyjmować też formę dialogu wewnętrznego.

Pedagogiczna interpretacja dialogu

Pedagogiczne spojrzenie na dialog, uwzględniające zauważane przez filozofów, humanistów i przedstawicieli nauk społecznych jego aspekty, wyrasta z założenia, że człowiek jest zdolny do dialogowej komunikacji i – co więcej – naturalnie jej potrzebuje. Wola porozumienia i dialogu posiada tu wymiar praktyczny – potencjalnej gotowości do wstuchania się w głos i racje Innego.

O potrzebie dialogu i sposobach jego urzeczywistniania w praktyce pedagogicznej pisał jako jeden z pierwszych J. Korczak, a po wojnie – J. Tarnowski. Ich myśli kontynuują M. Śnieżyński, J. Bińczycka, M. Sawicki, kwestie dialogu w eduka-

¹⁴ Gadamer H.G. *Rozum, słowo, dzieje*. Przeł. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa 2000, s. 33.

cji podnoszą wyraziście U. Ostrowska, J. Rutkowiak, B. Śliwerski, A. Ryk, G. Koć-Seniuch i wielu innych. Także środowisko Akademii Pedagogiki Specjalnej od bez mała dekady ogniskuje dyskurs polskiej pedagogiki dialogu, organizując cykliczne konferencje i spotkania zainteresowanych dialogiem teoretyków i praktyków, publikując kolejne tomy „Pedagogiki dialogu”¹⁵, w których zamieszczają oni swoje przemyślenia, badania i opisy życiowych doświadczeń. Ten dyskurs wciąż potwierdza wielostronność rozumienia dialogu, płynącą z myślenia o dialogu w wyróżnionych wcześniej ujęciach. Także ujawnia występowanie tendencji do pośpiesznego, niefrasobliwego nazywania „dialogiem” sytuacji poprawnej komunikacji, rozmowy z zachowaniem zasad kultury bądź też sytuacji prostego poinformowania (ktoś zapytał, ktoś inny odpowiedział). Cieszy, że dyskurs o dialogu prowadzony w środowisku pedagogicznym poszerza kręgi świadomości, że dialog nie jest synonimem grzecznej bądź zdawkowej rozmowy.

W reprezentowanej przeze mnie pedagogicznej interpretacji dialogu proponuję dokonać syntezy jego ważnych cech, wyeksponowanych w przywołanych perspektywach, które bezpośrednio dotyczą zauważonej istoty. Stąd dialog ujmuję szeroko jako proces szczególnego typu rozmowy, dokonujący się podczas wyzwalającego ruch myśli spotkania tak „twarzą twarz” z rozmówcą, jak i przekazem drugiego człowieka wyrażonego jego dziełem. W obydwu przypadkach prowadzi do pogłębienia rozumienia kwestii stanowiącej przedmiot rozmowy. Owa kwestia należy do zagadnień istotnych dla ludzkiego życia, gdyż rozmowa staje się dialogiem, gdy dotyka podstawowych wartości, gdy porusza do głębi i tym samym zmienia, buduje rozmówców, a nie tylko bawi, wypełnia czas, czy wyzwala proste (choćby i intensywne, ale „puste”) emocje.

Dialog, skupiając się na tematach istotnych, angażuje rozmówców. Samo ich zaangażowa-

nie wszak nie wystarcza. Dla zaistnienia dialogu niezbędne jest prezentowanie przez rozmówców:

- postawy wzajemnej otwartości i szczerości,
- szacunku wobec Osoby rozmówcy i Jego przekazu,
- odwagi wyrażania własnych myśli i pokory wstuchiwania się w myśli Drugiego,
- intelektualnej ciekawości i krytyczności myślenia,
- poświęcania czasu, uwagi i skupienia.

Należy też zwrócić uwagę, że dialog odbywa się na bazie wspólnoty języka i kultury – znaków zrozumiałych dla stron, poprzez które jest możliwe porozumienie między podmiotami. Wspólnota tradycji/kultury rozmówców umożliwia porozumienie, zbliżenie i współdziałanie. Stąd wprowadzanie w tradycję jest w edukacji równie ważne, jak rozwijanie twórczości w jej przekraczaniu¹⁶.

Pedagogika humanistyczna postuluje działania nakierowane na umożliwianie wychowankowi doświadczania dialogu w sytuacjach edukacyjnych, coraz bardziej złożonych i wymagających wciąż rosnącego zaangażowania poznawczego i emocjonalnego, a także moralnego. Dialog może i powinien stanowić naczelną zasadę, a zarazem metodę wychowania. W nim szczególnego znaczenia nabiera partnerstwo pomiędzy wychowankiem a wychowawcą, które w tej relacji nie oznacza pełnej równości podmiotów, ale odniesienie umożliwiające pewną formę zbliżenia i współdziałania.

Wielu pedagogów interesuje wspomniany dialog sokratejski, pokazujący metodyczną wartość sytuacji problemowej – trafnie i inspirująco zadanego pytania. Wydaje się też, że sytuacja pomocy w nardzeniu się myśli odpowiada szkolnej rzeczywistości: jest doświadczony nauczyciel-Sokrates, który steruje ruchem rozumienia ucznia, i uczeń, który niejako temu kierunkowi się poddaje. Co zapewnia sukces zaistnienia takiego dialogu? Społeczny autorytet Sokratesa-nauczyciela, wyrastający z przekonania ucznia o jego kompetencjach. Sokratejska umiejętność dostosowania pytania do doświadczeń ucznia. Celność kolejnych przybliżających i wspierających „podpowiedzi nie wprost” i skuteczność

¹⁵ Ukazano się już pięć tomów *Pedagogiki dialogu* pod redakcją naukową pracowników Katedry Podstaw Pedagogiki APS: Dąbrowa E., Jankowska D. *Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, ITE PIB, Warszawa 2008; *Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe APS, 2009; *Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe APS, 2010 oraz Jankowska D. *Nauczyciele dialogu*, Wydawnictwo Naukowe APS, 2011 i *Wokół pedagogii Janusza Korczaka*, Wydawnictwo Naukowe APS, 2014.

¹⁶ Ta autorska koncepcja dialogu została zaprezentowana w przywołanym już artykule *Dialog młodego adepta z promotorem – w kontekście zmian modelu kształcenia kadr naukowych*, s. 105-106.

poszukującej metody, zapewniająca radość odkrycia nowej wiedzy.

Pedagogów frapuje też fenomen dialogu, który sięga głębiej niż tylko do warstwy intelektu, ale który dotyka głębszych pokładów, porusza i formuje osobowość. Myślę tu o dialogu personalnym, wskazującym nam sens i cel naszego istnienia. Jest „cudem”, który może zabłysnąć w edukacyjnej przestrzeni, choć jej sformalizowanie zapewne nie stanowi okoliczności sprzyjającej. Pamiętajmy, że dialog egzystencjalny dokonuje się we wspólnocie „My” (diadzie lub grupie liczniejszej) osób wzajemnie na siebie otwartych, szczerych, zaangażowanych i współdziałających. Czy w formalnej edukacji można budować wspólnotę? Czy możliwa jest sytuacja zapominania o swoim formalnym usytuowaniu? Póki odnajdywane są przykłady potwierdzające te możliwości, trzeba przecież odpowiedzieć – mimo wszystko tak. Szkoła to nie tylko budynek, program i lekcje. To także miejsce spotkania przeżywających swoje życie ludzi.

Na trudności zaistnienia dialogu w edukacji wskazują krytycy polityki oświatowej, wciąż zadając pytania o przyczyny i skutki braku samorządności i autonomii szkoły, biernego postuszerstwa interesom władzy (a nie służbie dobru wspólnemu). Odkrywanie ukrytych programów toczących edukację przekonuje, że edukacja potrzebuje społecznego dialogu o edukacji i o możliwościach dialogu w edukacji.

Pedagogów interesuje też wspomniany w różnych kontekstach dialog wewnętrzny, który nie może być sprowadzony do wewnętrznego monologowania. Jego źródłem jest spotkanie myśli Innego, a istotą próba komunikacji (rozmowy) dwóch światów. Osoba doświadczająca dialogu w formie uwewnętrznionej (wewnętrznie pytająca autora przekazu i odpowiadająca mu zarazem) – zgodnie z naturą dialogu – rozwija się i dojrzewa, a zmiany, które zachodzą w jej umyśle, w oczywisty sposób pozostają wyra-

żane, także wypowiedane. W tym znaczeniu możliwy jest „bezgłośny dialog” z nauczycielem, przybierający postać myślowego towarzyszenia przekazywanym przez niego słowom, o ile tylko wypowiedany przekaz spotyka się z gotowością słuchania ucznia i rodzi w jego umyśle pytania i o ile w tym spotkaniu umysłów zatarciu ulegną formalne role. Przestaje być ważne, że ja jestem nauczycielem, a ty uczniem, ważne staje się doświadczenie spotkania myśli – wspólnego myślenia o tym samym (choć nie tak samo), także dzielenie się swoją emocjonalnością.

dialog może i powinien stanowić naczelną zasadę, a zarazem metodę wychowania

W edukacji szkolnej możliwy jest dialog z odczytywanymi tezami Newtona, myślą Dostojewskiego, przedstawionymi w postaci obrazu „Guernica” przemysleniami Picassa czy wyrażonymi w dziełach teatral-

nych dylematami Antygony. W tym dialogu ucznia z wartościami kultury uczestniczy swoimi interpretacjami nauczyciel. Każdorazowo jest to ekspresja spotkania się „umysłów”, spotkania przekraczającego odległości pomiędzy czasoprzestrzeniami, choć bezwzględnie mającego miejsce w ściśle określonym miejscu i momencie.

W prezentowanej tu perspektywie pedagogicznej dialog to proces wędrówki ku wartościom, w której wychowawca towarzyszy wychowanekowi. Tylko ten wychowawca, który nawiązuje dialog, w istocie wychowuje. Dialog jest procesem trudnym i wymagającym, a nie prostym i przyjemnym, choć zarazem jest nam naturalnie potrzebny i w jego przeżywaniu osiągamy poczucie spełnienia i szczęścia.

Dr Dorota Jankowska jest nauczycielem akademickim Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Propagatorka idei dialogu w edukacji, redaktorka serii wydawniczej „Pedagogika dialogu” (wydawnictwo APS), autorka kilkunastu artykułów i rozpraw naukowych na ten temat.

Edukacja przez dialog pedagogiczny

Prof. Jerzy Zieliński

Przedruk z: *Chowanna* t. 2(29)/2007

Przemiany, które dokonały się w ostatnich latach w sferze polityki, gospodarki, a przede wszystkim w społeczno-kulturowej oraz mediów, spowodowały szereg zmian w systemie wartości, mentalności, postaw i motywów całego społeczeństwa. W procesie tych przemian istotną rolę do spełnienia ma edukacja. Uległy bowiem dezaktualizacji tradycyjne systemy wartości, coraz częściej obserwujemy brak autorytetów i różne zjawiska patologiczne, a efektem tego jest brutalizacja codziennego życia oraz coraz powszechniejsza agresja, zwłaszcza w szkole.

Dobrym przykładem tego stanu rzeczy mogą być wydarzenia w Gimnazjum nr 2 w Gdańsku w październiku 2006 roku oraz w innych gimnazjach w Polsce. Jak więc z tego wynika, zmiany systemowe i kulturowe dotyczą również młodego pokolenia, które stanowi oczywiście integralną część społeczeństwa. Postawy młodzieży wobec transformacji są heterogeniczne.

Z jednej strony, najważniejszy dla niej jest sukces finansowy i pogoń za pieniądzem, stąd konieczność ekspansji i rywalizacji, co rodzi postawy agresywne. Z drugiej strony, istnieje naturalna potrzeba pewnych wartości, takich jak przyjaźń, miłość, uznanie itp. Tak więc współczesna cywilizacja, obok zjawisk pozytywnych niesie ze sobą cały szereg zagrożeń. Wśród wielu analizowanych, zwłaszcza przez futurologów (por. Toffler, 1997; Kaku, 2000; Fukuyama, 2000), często wskazuje się na ogromne

możliwości, jakimi dysponują środki masowego przekazu.

Możliwości wywierania wpływu na świadomość ludzi, w szczególności młodego pokolenia, rozważyć należy w aspekcie dużego wpływu na proponowane systemy wartości, wzorce zachowań, akceptację lub krytykę aktualnej rzeczywistości. Wskazuje się często, iż ich popularność nie wynika tylko z dostępności, lecz także z celowego nastawienia na masowego odbiorcę, nie stawiającego zbyt wysokich wymagań co do poziomu nadawanych programów.

Przedstawione przemiany społeczno-kulturowe stawiają przed edukacją nowe wyzwania i zadania. Nie ulega wątpliwości, że największą rolę w tym zakresie do spełnienia mają nauczyciele, przede wszystkim dlatego, że mogą i powinni być dla uczniów swoistymi przewodnikami w poszukiwaniu wiedzy i kształtowaniu systemu wartości, właśnie przez dialog pedagogiczny z uczniami. Warunkiem koniecznym dialogu pedagogicznego jest podmiotowość ucznia, traktowanie go jak partnera.

Czym jest dialog pedagogiczny?

Dialog pedagogiczny jako kategoria pojęciowa nie jest zjawiskiem nowym, ale w odniesieniu do edukacji otwiera nową perspektywę poznawczą. Oznacza przede wszystkim nową formę naucza-

nia – uczenia się, w której występują relacje partnerskie między uczniem a nauczycielem. Występują oni na jednej płaszczyźnie komunikowania się, jako podmioty procesu edukacyjnego (por. Matulka, 1994, s. 32; Kotusiewicz, 2002, s. 133). Owe rozważania dają wstępną odpowiedź na pytanie, czym jest dialog pedagogiczny. Etymologia pojęcia wywodzi się z języka greckiego, *dialektos* – „sposób mówienia”, *dialogos* – „rozmowa między osobami”. A zatem dialog jest przeciwieństwem monologu (od greckiego słowa *monologos*), terminu określającego osobę mówiącą do siebie, rozmawiającą ze sobą (por. Kopaliniński, 1989, s. 42).

Dialog pedagogiczny mieści się w nurcie rozważań i dociekań filozoficznych, przede wszystkim w klasycznej filozofii bytu, w której eksponuje się go jako jedną z kategorii egzystencjonalnych charakteryzujących osobę, jej odniesienia do innych osób, a więc jej bycia dla innych. Również w filozofii fenomenologicznej podkreśla się znaczenie „doświadczenia Drugiego”, akcentując aspekt ontologiczny, etyczny i psychologiczny dialogu (por. Matulka, 1994, s. 33). W takim rozumieniu dialog przygotowuje człowieka do różnorodnych społecznych kontaktów, gdyż dopiero w nich człowiek może rozwijać się wielostronnie i ujawniać swoje różnorodne możliwości. Ponieważ szkoła ma przygotować uczniów do takich kontaktów i ich nieustannego rozwoju, stąd jako w pełni uzasadniony jest dialog pedagogiczny między nauczycielami a uczniami.

Dialog pedagogiczny należy więc rozumieć jako wzajemny kontakt, wzajemną wymianę wiedzy, doświadczeń i wartości osobowych poprzez różnorodne odniesienia personalne, sposoby przekazu informacji między nauczycielem a uczniem w celu stymulowania jego rozwoju. W czasie trwania dialogu pedagogicznego następuje przekaz wiedzy, rozwój zdolności poznawczych i intelektualnych uczniów, kształtowanie ich postaw i poglądów, wprowadzenie uczniów w różnorodne role społeczne, które będą spełniać w przyszłości. Uczniowie poznają różnorodne wartości, kształtują swoje poglądy i oceny otoczenia bliższego i dalszego, mają bowiem możliwość doświadczenia różnorodnych kontaktów z ludźmi. Tak więc dialog ma różne aspekty.

Wieloaspektowość dialogu pedagogicznego

Jak podkreśla Zofia Matulka, dialog pedagogiczny zgodnie z założeniami filozofii egzystencjalnej, ma szereg aspektów, w tym przede wszystkim: dydaktyczny, etyczny i psychologiczny (por. Matulka, 1994, s. 34).

Aspekt dydaktyczny dialogu pedagogicznego albo jego wymiar dydaktyczny wyznaczają cele kształcenia, którymi są:

- rozwój intelektualny uczniów;
- przyswajanie wiedzy;
- poznanie i wybór nowych wartości;
- przeżywanie w kontaktach międzyludzkich;
- kształtowanie motywacji;
- wzbogacanie uczniów o nowe doświadczenia;
- rozbudzanie ciekawości intelektualnej.

Wymienione cele kształcenia wyznaczają jednocześnie ramy dialogu, które powinny stanowić dla nauczyciela główne zadania dydaktyczne, a których realizacja powinna zapewnić warunki wszechstronnego rozwoju uczniów. Warto także podkreślić fakt, że podczas dialogu pedagogicznego pod wpływem odpowiedzi uczniów dokonują się zmiany w nauczycielu.

Dialog pozwala mu poznać nowe punkty widzenia wiedzy, interpretacji i jej rozumienia, stwarzając warunki konfrontacji tego, co on wie, z tym, co mówią uczniowie. Także podczas dialogu nauczyciele wzbogacają się o nowe przeżycia i doświadczenia.

Z kolei **wymiar etyczny** dialogu oznacza odpowiedzialność obu partnerów dialogu za realizację celów kształcenia. Nauczyciel odpowiedzialny jest za realizację celów dydaktyczno-wychowawczych, za prawdziwość treści przekazywanej wiedzy, za jej zgodność z obiektywną prawdą naukową oraz za etyczne i moralne wartości tkwiące w tej wiedzy. Uczniowie z kolei ponoszą odpowiedzialność za stosunek do uczenia się i przekazywanej im wiedzy i wartości, za postawy i zachowania w procesie nauczania – uczenia się. Jak wykazują doświadczenia i praktyka pedagogiczna, istnieje wzajemne oddziaływanie nauczyciela i uczniów; postawa nauczyciela determinuje zachowania

uczniów i ich postawy, ale jest również sprzężenie zwrotne – zachowania uczniów wpływają na postawy nauczyciela.

Niewątpliwie istnieje asymetryczność kontaktów między nauczycielami i uczniami. Biorąc pod uwagę wiedzę i doświadczenie nauczycieli z jednej strony, a uczniów z drugiej, istotny jest styl (postawa) dwustronnych kontaktów, kultura i wzajemny szacunek. Nauczyciel nie powinien narzucać uczniom swojego zdania, swojego punktu widzenia. Narzucania swojego zdania nie usprawiedliwia bowiem nawet dążenie do przekazania obiektywnej wiedzy, kształtowanie pożądanych wartości czy poglądów.

Podmiotowe traktowanie uczniów, stanowiące fundament dialogu pedagogicznego, to postawa wolności obydwu partnerów dialogu. Stąd zasadna jest perswazja, przekonywanie i argumentowanie – jako forma doprowadzenia do akceptacji przez uczniów wiedzy, poglądów i wartości.

Tą drogą w największym stopniu rozbudza się zainteresowania, zamiłowania i kształtuje motywację do samodzielnego dochodzenia do wiedzy oraz szacunek do głoszonych poglądów (por. Matulka, 1994, s. 34).

Powyższe rozważania wskazują, że dialog pedagogiczny ma różnorodne odniesienia i uwarunkowania. Także jednym z istotnych uwarunkowań dialogu jest jego wymiar psychologiczny. Podstawowym wymaganiami dialogu jest to, aby uczestnicy procesu kształcenia, a więc nauczyciele i uczniowie, przejawiali nastawienie do wzajemnego komunikowania się jako partnerzy dialogu. Zasadniczym czynnikiem – jak się wydaje – jest postawa nauczyciela, jego chęci i umiejętności podejścia do procesu nauczania jako do dialogu z uczniami. Z kolei uczniowie, widząc taką postawę nauczyciela, powinni przejawiać chęć uczenia się przez dialog, wykazywać aktywność poznawczą, przejawiać gotowość do wyrażania swoich poglądów. Wiadomo bowiem, że wzajemne oddziaływanie nauczyciela i uczniów stwarza korzystne warunki do rozwijania dialogu, a zachęcenie rezultatami tej formy kształcenia partnerzy dialogu będą ją rozwijać i doskonalić.

Oprócz wskazanych aspektów dialogu pozostaje kwestia rozumienia pojęć, zwrotów i wyrażeń, za pomocą których opisuje się rzeczywistość, wyraża swoje doświadczenia, przeżycia i poglądy. Nauczyciel powinien postępować się zrozumiałym językiem, ucząc tym samym uczniów zrozumiałych, jasnych i precyzyjnych określeń i pojęć. Ten „język przekazu” będzie stanowił podstawę wzajemnego komunikowania się obu partnerów w prowadzeniu dialogu, a tym samym stworzone zostanie właściwe nazewnictwo i określenia, jako swoista wiedza uczniów. Zrozumiała wzajemna komunikacja partnerów dialogu jest o tyle istotna, że jedni i drudzy mają odmienny i bardzo zróżnicowany poziom wiedzy i doświadczenia.

Z tego też powodu ważne jest wewnętrzne nastawienie nauczycieli do uczniów, oprócz słów bowiem, jako środka komunikowania się, ważne są także czynniki, jak: intonacja, wyraz twarzy, gesty czy sposób mówienia.

Są one wyraźnymi sygnałami wskazującymi na stosunek nauczyciela do przekazywanych treści i wartości, a także do uczniów i wykonywanego zawodu (por. Matulka, 1994, s. 33–34).

Człowiek we wzajemnych kontaktach angażuje się wewnętrznie emocjonalnie, wyrażając siebie samego. Tym samym nauczyciel w procesie nauczania wyraża siebie, swoje doświadczenia, swój punkt widzenia świata i swój system wartości. Można powiedzieć, że nauczyciel w pewnym sensie „odkrywa się”, pokazuje uczniom, jakim jest człowiekiem, ponieważ eksponuje swoje zainteresowania, zamiłowania i poziom swojej wiedzy, jej rozumienia. Jeżeli temu przekazowi informacji towarzyszy zaangażowanie, postawa potwierdzająca prawdziwość przekazywanych treści, wówczas w największym stopniu ma miejsce oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze na uczniów, nauczyciel bowiem staje się dla uczniów prawdziwym autorytetem, a tym samym godny jest naśladowania.

Biorąc zatem pod uwagę taki charakter dialogu pedagogicznego, ważne jest, aby nauczyciel przejawiał odpowiedni stosunek do wykonywanej pracy, aby samodzielnie uzupełniał i pogłębiał swoją wiedzę, uczestniczył w różnych formach dosko-

nalenia zawodowego i prowadził badania, a tym samym wzbogacał swoją wiedzę. Osobisty przykład nauczyciela oddziałuje najbardziej skutecznie na uczniów, kształtując ich chęć do zdobywania nowej wiedzy, kształtując motywacje i wartości. Jest to szczególnie ważne w dobie powszechnego dostępu do Internetu, telewizji i innych środków masowej komunikacji, z których dzieci i młodzież bardzo szybko się uczą i bardzo dużo wiedzą, lecz wiedza, którą posiadają, nie zawsze jest prawdziwa, a system wartości i poglądów nie w pełni zawiera pierwiastki dobra i piękna. Dlatego ważny jest bezpośredni, żywy kontakt nauczyciela z uczniami, potrzeba tworzenia klimatu zaufania, sympatii i życzliwości. Tym samym istnieje większa możliwość oddziaływania wychowawczego na dzieci, ponieważ bezpośredni kontakt skuteczniej oddziałuje na nie niż środki masowego przekazu, a o to właśnie chodzi w edukacji

Komunikowanie się w dialogu pedagogicznym

Z dotychczasowych rozważań wynika, że w procesie nauczania – uczenia się występuje zamiennie nadawca i odbiorca informacji. Nauczyciel, przekazując wiedzę uczniom, jest nadawcą informacji, a uczniowie ich odbiorcami. W tym procesie występuje sprzężenie zwrotne, bowiem gdy uczniowie odpowiadają, wówczas role się zmieniają. Jest więc to kontakt interpersonalny, w którym – co warto podkreślić – obaj uczestnicy dialogu wyrażają siebie, swoją wiedzę, swoje poglądy i doświadczenie. Oczywiście istnieje asymetryczna pozycja nauczyciela wobec ucznia, co wcale nie oznacza, że uczeń nie ma nic do powiedzenia od siebie, lecz ma tylko powtarzać wyuczone treści. W takim procesie kształcenia tworzy się swoista więź emocjonalna o pozytywnym zabarwieniu, w której ważne są nie tylko przekazywane treści, ale sytuacje dydaktyczne sprzyjające nawiązywaniu emocjonalnego, bezpośredniego kontaktu między nauczycielem a uczniami. Ten kontakt sprawia, że tworzy się atmosfera zaufania i wzajemnego zrozumienia oraz akceptacji, co z kolei wpływa wychowawczo na ucznia, który może przejmować zachowania, postawy i poglądy, które reprezentuje nauczyciel.

Właśnie z tych powodów nauczyciel powinien dążyć do przekazywania obiektywnej wiedzy, upowszechniania poglądów zgodnych z założeniami aksjologicznymi. Jednocześnie mając własne, subiektywne poglądy, powinien ukazywać uczniom granice między tym, co istnieje obiektywnie, a tym, co jest jego osobistym punktem widzenia, interpretacją rzeczywistości, co stanowi jego własne upodobania. Oczywiście najkorzystniejsza sytuacja jest wówczas, gdy istnieje zgodność między wiedzą naukową a rozumieniem jej przez nauczyciela.

W procesie kształcenia komunikacja między partnerami dialogu odbywa się poprzez informacje, które stanowią komunikaty interaktywnej wymiany zdań. Zdania te mogą spełniać następujące funkcje:

1. Opisywać rzeczywistości, a więc zawierać wiedzę o tym, co jest i jak jest.
2. Ocena tej wiedzy, czyli sądy oceniające i wartościujące według określonych kryteriów.
3. Wskazywania, jak posiadaną wiedzę zastosować w praktycznym działaniu, aby osiągnąć zakładane cele.
4. Nawiązywania i podtrzymywania kontaktów między nauczycielem a uczniami, w celu wzajemnego zbliżenia, tworzenia atmosfery sympatii i zaufania (por. Matulka, 1994, s. 34).

Powyższe funkcje informacji są realizowane w procesie dydaktyczno-wychowawczym poprzez: przekaz wiedzy, kształtowanie umiejętności w postugiwaniu się tą wiedzą, ukazywanie wartości i ocen oraz kontrolę i ocenę skuteczności kształcenia. Tym samym w uczniach kształtuje się system poglądów i wartości oraz weryfikacji podlegają przydatność wiedzy i samoocena.

Na podstawie dotychczasowych rozważań łatwo zauważyć, że wspomniane cztery podstawowe zadania pracy dydaktyczno-wychowawczej najkorzystniej realizować poprzez dialog pedagogiczny. W dialogu bowiem jego uczestnicy są partnerami, podmiotami kształcenia, co tworzy warunki efektywnego uczenia się. Uczniowie, dostrzegając to, iż nauczyciel realizuje nie tyle program szkolny, ile dba o ich wszechstronny rozwój, mają lepszą motywację do podejmowania wysiłku intelektualnego i fizycznego.

Także okazywanie uczniom szacunku, rozumne uzasadnianie stawianych im wymagań; uzasadnianie zasadności przekazywanej im wiedzy tworzy klimat wzajemnego zaufania i współpracy w procesie kształcenia.

Szkoła i postawy nauczycieli a dialog pedagogiczny

Kolejnym istotnym zagadnieniem mającym wpływ na zaistnienie i charakter dialogu pedagogicznego jest postrzeganie zadań szkoły i wynikających stąd postaw nauczycieli. Współczesna pedagogika oferuje nauczycielowi trzy główne modele szkoły i wiążące się z nimi koncepcje edukacyjne, które z kolei wyznaczają pozycję nauczyciela wobec ucznia, a tym samym wobec dialogu pedagogicznego. Poglądy na to, czym jest szkoła i jakim służy wartościom, jaką odgrywa rolę w życiu społecznym, opierają się na różnych teoriach rozwoju człowieka, a co za tym idzie: różnego oddziaływania edukacyjnego (Kohlberg, Mayer, 1993, s. 53–56).

Szkoła jako instytucja społeczna zmienia się wraz z kontekstem jej funkcjonowania. Kierunek zmian powinien odpowiadać i sprzyjać rozwojowi zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. Wymaga to pogodzenia tradycyjnego modelu przyswajania wiedzy i reprodukcji wartości według potrzeb społecznych z modelem akcentującym potrzebę edukowania człowieka zgodnie z warunkami zmieniającej się rzeczywistości, którą on powinien zmieniać i przystosowywać się.

Możemy zatem, biorąc pod uwagę realizowane funkcje, zauważyć trzy zasadnicze modele szkoły (Gołębiak, 2003, s. 117 i dalsze) i odpowiadające im teorie dydaktyczne:

- tradycyjny, służący transmisji wiedzy i kultury oraz wartości i poglądów;
- romantyczny, zakładający rozwój jednostki, służący indywidualności ucznia;
- progresywny, przyczyniający się do zmiany społecznej.

W tradycyjnym modelu szkoły panują autokratyczne stosunki, wyrażające się dominacją nauczyciela nad uczniem. Wyrazem tego jest frontalne, klasowe nauczanie, surowa dyscyplina na lekcji, sterowanie aktywnością uczniów. Nauczyciel występuje w roli autorytetu wiedzy i wartości, które należy przyswoić i stosować w życiu. Treści kształcenia zawierają wiedzę naukową w pełni uzasadnioną i podawaną w jasny i zrozumiały sposób, a czynności uczniów wykonywane są na wzór tego, co prezentuje nauczyciel (por. Lewowick, 1994, s. 2426). Tak więc w tym dialogu role są jasno wyznaczone: nauczyciel jest tym, który dostarcza wiedzę; a uczeń – biernym odbiorcą. Przy takim podejściu do edukacji niemożliwa jest więź osobowa nauczyciela z uczniem. Także nie ma możliwości wyzwania aktywności poznawczej uczniów i tym samym – ich wszechstronnego rozwoju. Nauczyciel ponosi odpowiedzialność za wyniki nauczania i wychowania; to on rozstrzyga, co jest słuszne, a co nie.

Natomiast szkoła romantyczna to miejsce w pełni zindywidualizowanego nauczania, a jej głównym zadaniem jest stwarzanie warunków do indywidualnego rozwoju. W tej szkole nauczyciel ma tworzyć odpowiedni klimat do wszechstronnego rozwoju ucznia, w takim rozumieniu nauczyciel powinien nie mieć przywileju dominowania nad nim (por. Lewowicki, 1994, s. 24–26). Tym samym zmniejsza się dystans między nauczycielem a uczniem, wytwarza się korzystna atmosfera do dialogu.

Powyższe podejście nauczyciela do ucznia, z poszanowaniem podmiotowości tego drugiego, sprzyja nawiązywaniu kontaktu osobistego i autentycznego dialogu.

W trzecim modelu edukacji szkoła traktowana jest jako instytucja służąca procesowi zmian społecznych. W tym podejściu szkoła powinna ukazywać dziecku autentyczne problemy i konflikty funkcjonowania w życiu społecznym, a także uczyć je rozwiązywać. Tym samym przyczynia się do rozwoju dziecka i zmiany społeczeństwa. Wynika stąd, że zadaniem nauczyciela jest stymulowanie rozwoju ucznia przez stwarzanie sytuacji dydaktycznych, których rozwiązanie przez ucznia prowadzi do odkrywania wiedzy i nabywania nowych doświadczeń. Samodzielne rozwiązywanie problemów przez dziecko pozwala

na zdobywanie nowej wiedzy, jak i wyzwala emocje i przeżycia, które kształtują jego system wartości.

W tym modelu edukacji niezbędne jest podmiotowe traktowanie ucznia, traktowanie go jako partnera i nienarzucanie mu swoich poglądów, przekonania i własnego punktu widzenia. Tylko w takiej sytuacji uczeń będzie traktował swojego nauczyciela jak partnera, obdarzy go zaufaniem, co umożliwi w pełni autentyczny dialog. To z kolei rodzic będzie wiarę ucznia we własne siły, wyzwalać motywację do uczenia się, własnego dobrowolnego rozwoju.

Ogromną rolę w oddziaływaniu na psychikę dziecka przypisuje się liderowi, przywódcy, który zawsze imponuje swoją wiedzą i umiejętnościami.

Z tych właśnie powodów liderem w klasie powinien być nauczyciel wychowawca. W początkowych klasach dzieci w wychowawcy widzą swych rodziców, jest on dla nich autorytetem, dopiero w starszych klasach uczniowie są bardziej krytyczni wobec niego, zauważają odmienną jego hierarchii wartości od swojej. Obraz nauczyciela w oczach uczniów zależy od form jego relacji z nimi.

Zbigniew Zaborowski (1972, s. 34) wyróżnia cztery formy relacji wychowawca – uczniowie:

1. O charakterze stymulatywnym – nauczyciel traktuje uczniów jak swoich współpartnerów, akceptuje ich, częściej stosuje nagrody niż kary, co podwyższa samoocenę uczniów i ich wiarę w siebie.
2. O charakterze rzeczowym – nauczyciel poprawnie wykonuje swe obowiązki, sprawiedliwie ocenia, ale jego kontakty z uczniami są „oficjalne”.
3. O charakterze obojętnym – wychowawca nie interesuje się problemami indywidualnymi uczniów, nie interesują go ich wyniki w nauce.
4. O charakterze konfliktowym – między wychowawcą a uczniami trwa nieustająca walka, nauczyciel narzuca swe decyzje i poglądy, w jego działaniach przeważają kary.

Zdaniem Ludwika Bandury, dobry i lubiany nauczyciel to osoba posiadająca talent i predyspozycje pedagogiczne, bogactwo osobowości oraz charakter. Autor podkreśla, że wychowawca nie musi być „dla uczniów wzorem do naśladowania,

ale może być przykładem jako człowiek poszukujący, stale uzupełniający swe wykształcenie i umiejętności, jako człowiek współdziałający, jako człowiek stawiający sobie cele ponadindywidualne, służący określonej idei” (1993, s. 824). Z kolei Maria Przetacznikowa (1981, s. 69) wysuwa postulat, że dobry wychowawca powinien posiadać cechy godne swego stanowiska, takie jak: takt pedagogiczny, demokratyczny sposób postępowania, zgodność swojego postępowania z głoszonymi ideami, obiektywne kryteria oceny, zrównoważenie emocjonalne, sprawiedliwość, życzliwość, mądrość życiowa, głęboka wiedza, zdolność do empatii, wyrozumiałość oraz wrażliwość pedagogiczna, respektowanie innych i dbałość o informację zwrotną.

Tak więc dobry nauczyciel wychowawca powinien znać potrzeby i cele swej grupy, zauważać różnice indywidualne między uczniami z zakresu cech fizycznych i psychicznych, powinien być koordynatorem oraz przewodnikiem dla swych podopiecznych. Nie może on dzielić klasy na gorszych i lepszych, jednak gdy zauważa w uczniach odstępstwa czy to w stronę wybitności, czy też nienadążanie za programem, powinien zareagować w taki sposób, aby nie wzbudzić w dziecku niepotrzebnych stresów, a przede wszystkim, aby ze względu na swą „odmienność” nie był on odrzucony przez klasę. Ewa Przygońska uważa, że „należy odchodzić od sytuacji, w których młodzi uczą się przede wszystkim udzielania poprawnych odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczyciela, a zmierzać do sytuacji, w której będą się uczyli zadawania pytań” (1996, s. 89).

W toku uczenia się ważne jest więc, aby nauczyciel oprócz wykładania i prowadzenia lekcji potrafił słuchać samych uczniów oraz odpowiadać prosto na ich pytania.

Na zakończenie tych rozważań należy z uwagą odnieść się do podjęcia w szerszym niż dotąd zakresie badań tej bardzo złożonej, ale jednocześnie jakże aktualnej problematyki. Rezultaty badań mogą wzbogacić dotychczasową wiedzę o wpływie dialogu pedagogicznego na poziom wykształcenia i systemu wartości dzieci. Także wyniki tych badań mogą stanowić istotną podstawę zmian w przygotowaniu nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej.

A oto kilka zasadniczych wniosków:

1. Dialog pedagogiczny jawi się jako najbardziej skuteczna forma realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego na wszystkich poziomach nauczania. Dzięki podmiotowemu traktowaniu ucznia czuje się on partnerem procesu kształcenia, ukierunkowanego na wszechstronny jego rozwój, zgodnie z jego potrzebami i możliwościami.
2. Istotnym warunkiem prowadzenia dialogu jest podejście nauczyciela do ucznia – uczeń stanowi podmiot edukacji. Takie podejście tworzy warunki wzajemnego zaufania, empatii oraz motywacji do uczenia się.
3. Podmiotowe traktowanie uczniów przez nauczycieli wymaga od nich rozumienia potrzeb uczniów i znajomości warunków społecznego ich funkcjonowania. Fakt ten z kolei powoduje określone implikacje pedeutologiczne, w tym głównie w zakresie kształcenia nauczycieli ukierunkowanego na ich większą kreatywność, samodzielność i samodoskonalenie się w zdobywaniu nowej wiedzy.

Bibliografia

1. Bandura L., 1993: Talent pedagogiczny. W: Encyklopedia pedagogiczna. Red. W. Pomykało. Warszawa.
2. Gołębnik B.D., 2003: Szkoła – kształcenie – nauczyciel. W: Pedagogika. Cz. 2. Red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński. Warszawa.
3. Fukuyama F., 2000: Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego. Przeł. H. Komorowska, K. Dorosz. Warszawa.
4. Kotusiewicz A.A., 2002: Dialog i monolog – dwie postawy nauczyciela wobec podmiotu wychowania. W: Kreatorzy dialogu edukacyjnego. Red. A. Karpińska. Białystok.
5. Kohlberg L., Mayer R., 1993: Rozwój jako cel wychowania. W: Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa.
6. Kopalński W., 1989: Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych. Warszawa.
7. Kaku M., 2000: Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku. Warszawa.
8. Kruszewski K., 2004: Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Warszawa.
9. Kunikowski J., 2002: Wiedza i edukacja dla bezpieczeństwa. Warszawa.
10. Kwieciński Z., Śliwerski B., red., 2003: Pedagogika. Warszawa.
11. Lewowicki T., 1994: Uczestnictwo w procesach edukacyjnych. W: Uczestnicy procesu dydaktycznego. Red. J. Pótturzycki, E.A. Wesotowska. Toruń.
12. Matulka Z., 1994: Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym. W: Uczestnicy procesu dydaktycznego. Red. J. Pótturzycki, E.A. Wesotowska. Toruń.
13. Moroz H., red., 2005: Rozwój zawodowy nauczyciela. Kraków.
14. Pótturzycki J., 1996: Dydaktyka dla nauczycieli. Toruń.
15. Przetacznikowa M., 1981: Psychologia wychowawcza. Warszawa.
16. Przygońska E., 1996: Nauczyciele i uczniowie o konfliktach szkolnych. „Edukacja”, nr 3.
17. Toffler A., 1997: Trzecia fala. Warszawa.
18. Zaborowski Z., 1972: Stosunki międzyludzkie a wychowanie. Warszawa.

**Dziękujemy Profesorowi
Jerzemu Zielińskiemu
i Wydawnictwu Uniwersytetu
Śląskiego za udostępnienie
artykułu zamieszczonego
w periodyku
Chowanna t. 2(29)/2007**

Redakcja „Meritum”



Dialog motywujący w rozmowie z uczniem

Olga Mrozowska

Rozmowy z młodymi ludźmi są dla nas, dorosłych, często bardzo trudne. Bywają dużym wyzwaniem. W ich trakcie ścierają się różne perspektywy, różne punkty widzenia tego samego zagadnienia. Takie sytuacje mogą mieć miejsce zarówno podczas naszych prywatnych rozmów z dziećmi czy młodzieżą, jak i wtedy, kiedy w rozmowach z uczniami występujemy w roli pedagoga, nauczyciela czy wychowawcy.

Dlaczego praca z młodymi ludźmi często jest trudna, a pomoc – nieskuteczna?

Nastolatki często nie chcą zwracać się o pomoc do dorosłych, ponieważ widzą – lub mieli okazję doświadczyć tego – że ich świat opiera się na wartościach odmiennych od wartości dorosłych. W związku z tym obawiają się oceny, braku zrozumienia, potępienia czy też zbagatelizowania ich problemu. Nauczeni doświadczeniem, że dorośli często traktują ich z pozycji eksperta, osoby, która z założenia wie lepiej, bywają nieufni. Obawiają się też reakcji dorosłych czy wręcz konkretnych surowych sankcji. Taka relacja nie zachęca do współpracy. Szczególnie trudne bywają rozmowy o zmianie...

Ambiwalencja wobec zmiany

Zmiana jest nieodłącznym elementem życia każdego z nas. Młodzi ludzie muszą podejmować różne wyzwania, dokonywać wyborów (Jaką szkołę wybrać? Co dla mnie jest najważniejsze? Czy zachować się zgodnie z oczekiwaniami kolegów, czy też posłuchać rodziców? A może postąpić wg własnego uznania? itp.). Zmiana wiąże się z ryzykiem, niepewnością. Towarzyszą jej różne obawy (Czy sobie poradzę? Jaki będzie efekt? Może lepiej nic nie robić?). To problemy, którym młodzi ludzie muszą stawić czoła.

W.R. Miller i S. Rollnick – twórcy koncepcji dialogu motywującego – podkreślają, że stan ambiwalencji wobec zmiany to stan naturalny, który w swoim życiu przeżywamy wielokrotnie, jeśli jednak utrzymuje się on zbyt długo, najczęściej prowadzi do impasu i braku zmiany. W takich sytuacjach pomocny jest dialog motywujący.

Dialog motywujący (DM) to oparty na współpracy styl prowadzenia rozmowy, służący wydobyciu i umocnieniu u osoby jej własnej motywacji i zobowiązania do zmiany¹.

Jak piszą Miller i Rollnick, DM wymaga współpracy. *Nie jest to coś, co ekspert robi biernemu*

¹ Miller W.R., Rollnick S. *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

odbiorcy, nauczyciel czy mistrz uczniowi. *W rzeczywistości wcale nie robi się tego komuś lub „na” kimś. DM przeprowadza się „dla” osoby i „z” nią. Jest to aktywna współpraca ekspertów. Ludzie są niekwestionowanymi ekspertami, jeśli chodzi o nich samych. Nikt nie przebywał z nimi dłużej ani nie zna ich lepiej niż oni siebie².*

Wyniki wielu badań naukowych nad skutecznością dialogu motywującego pokazują, że język, jakim postępuje się osoba, sposób, w jaki wyraża swoje myśli, stanowi ważny predyktor wprowadzenia przez nią zmiany zachowania³. Z tego względu specjaliści DM ogromną wagę przywiązują właśnie do języka, jakim ich rozmówca postępuje się w odniesieniu do zmiany.

Język podtrzymania

Twórcy DM stworzyli koncept języka zmiany (ang. *Change Talk*) i języka podtrzymania (ang. *Sustain Talk*) jako dwóch stron ambiwalencji. Jak mówi prof. William R. Miller: *Za każdym razem, kiedy myślimy o wprowadzeniu zmiany, jedna część nas zmiany chce, a druga jej nie chce. Język Podtrzymania to głos tej części nas, która zmiany nie chce. Język Podtrzymania to wypowiedzi uczniów: „Nie dam rady”, „Jest dobrze tak jak jest i nic nie będę zmieniać”, „To nie takie proste”, „Nie optała mi się więcej uczyć”, „Wagary są fajne” itp⁴.*

Język zmiany

Drugą stroną ambiwalencji, tę część, która zmiany pragnie, wyraża język zmiany. To wszelkie wypowiedzi, które przemawiają za zmianą. Pojawienie się języka zmiany jest oznaką, że ambiwalencja osoby wobec zmiany stabilnie. Wypowiedzi te mogą różnić się między sobą stopniem zobowiązania do zmiany, od bardzo słabego do bardzo silnego.

² Op. cit., s. 35.

³ Armhein, Miller, Yahne, Palmer, Fulcher, 2003; Hodgins, Ching, McEwin, 2009; Moyers, Amrtin, Christopher, Houck, Tonigan, Armhein, 2007; Gaume, Gmel, Daeppen, 2008 [za:] Martin T., Christopher P.J., Houck J.M., Moyers T.B. *The structure of client language and drinking outcomes in Project MATCH*, *Psychology of Addictive Behaviors* nr 25(3)/2011, s. 439-445.

⁴ Cytat z: Mrozowska O. *Dialog Motywujący oczami jego Twórców* – wywiad z W.R. Millerem i S. Rollnickiem [w:] *Terapia. Uzależnienia i Współzależnienia* nr 1-2/2014.

Miller i Rollnick, dzięki współpracy z P. Armheimem, psycholingwistą specjalizującym się w języku motywacji i zobowiązania, przyjęli różne podkategorie języka zmiany, co dla praktyków DM stanowi bardzo cenne i bogate źródło mówiące o gotowości osoby, jej chęci czy pragnieniu zmiany.

Pragnienie zmiany – to wypowiedzi, które mówią o tym, że uczeń czegoś chce, pragnie, o czymś marzy (niezależnie od tego, czy jawi mu się to jako realne lub czy pozostaje w sferze marzeń), np. „Chciałbym lepiej się uczyć”, „Chcę dostać się do dobrej szkoły”, „Zależy mi, żeby zdać do następnej klasy”.

Powody – wypowiedzi podające konkretne powody przemawiające za zmianą, np. „Przez każdą jedynekę muszę wystuchiwać kazań rodziców. Mam już tego dość”, „Jeśli zaliczę to półrocze, to mama znowu we mnie uwierzy”.

Potrzeba – wypowiedzi, które podkreślają ogólną wagę lub pilną potrzebę zmiany. Są dość ogólne i nie wskazują, dlaczego zmiana dla ucznia jest ważna, np. „Muszę poprawić oceny”, „Nie mogę dłużej tak się zachowywać”.

Zdolność do zmiany – zdania, w których uczniowie mówią o własnych możliwościach, zasobach, umiejętnościach pomocnych w osiągnięciu celu, o tym, że ich zdaniem zmiana jest możliwa, np. „Mogę poprawić się z matematyki. Wiele razy udawało mi się wyjść z trudnej sytuacji. Teraz też dam radę”, „Potrafię ograniczyć swoje spóźnienia do szkoły” itp.

Zobowiązanie – słowa i zwroty: „Obiecuję”, „Gwarantuję”, „Daję słowo”, czyli te, w których uczniowie zobowiązują się do zmiany.

Aktywizacja – słowa i zwroty przybliżające do działania: „Chętnie”, „Jestem gotowy”.

Podjęcie kroków – zdania, w których uczeń mówi o tym, że podjął już jakieś kroki w kierunku realizacji celu, np. „Odmówiłem zapalenia papierosa”, „Pożyczyłam zeszyty od koleżanki i zaczęłam uzupełniać zaległe notatki” itp.

Umiejętność rozróżniania języka, jakiego używa uczeń, powoduje, że pedagog z nim pracujący nie wyprzedza jego gotowości do zmiany, ale dostosowuje swoje oddziaływania do poziomu wewnętrznej motywacji ucznia.

Oczywiście bywa i tak, że samo uświadomienie sobie czy zwerbalizowanie pragnienia lub potrzeby zmiany czy też konkretnych powodów zmiany nie oznacza, że uczeń na pewno tę zmianę wprowadzi w życie. Jednym słowem, może być świadomy potrzeby zmiany, mieć ku temu ważne dla siebie powody, a jednocześnie czuć się niezdolnym do jej realizacji.

Taka sytuacja to wyraźny sygnał, że to, czego młody człowiek potrzebuje, to zwiększenie poczucia własnej sprawczości i pewności, że jest w stanie swój cel osiągnąć. Dlatego praktycy DM koncentrują się przede wszystkim na zasobach swoich rozmówców, ich mocnych stronach – stosują wiele dowartościowań, rozwijając tym samym ich wiarę i pewność, że są oni zdolni do osiągnięcia celów.

Przyjęcie takiej roli w rozmowie z młodym człowiekiem otwiera nas na jego dylematy i pozwala spojrzeć na daną kwestię z jego perspektywy. Młody człowiek może poczuć się bezpiecznie. Zamiast stać po dwóch stronach barykady, nauczyciel i uczeń mają szansę na realną współpracę.

Dlatego Miller i Rollnick podkreślają, że prowadząc rozmowę, powinniśmy unikać pułapki eksperta i porzucić założenia, że z powodu naszych zawodowych kompetencji to my znamy lepsze odpowiedzi i rozwiązania problemów naszych uczniów.

DM nie jest manipulacją, do której jako specjaliści uciekamy się, aby nakłonić młodego człowieka do zmiany. DM daje możliwość wydobycia i uruchomienia wewnętrznej motywacji ucznia do osiągnięcia celów. W trakcie rozmowy stwarzamy atmosferę, która zmianie sprzyja, ale do niej nie przymusza.

Kiedy pojawia się opór?

Konieczne jest odróżnienie języka podtrzymania od oporu. Język podtrzymania to po prostu jedna strona ambiwalencji. Niczego „oporującego” czy destrukcyjnego w tym nie ma. To część naszej ludzkiej natury. Opór pojawia się, kiedy w relacji ze specjalistą młody człowiek przestaje czuć się komfortowo z powodu sposobu, w jaki dorosły z nim rozmawia.

Dość powszechnie spotykane jest określenie „trudny nastolatek”, które z góry zakłada, że źródło problemu tkwi w młodym człowieku. To termin w pewnym sensie obwiniający. W rzeczywistości buntownicze zachowania nastolatków są wynikiem interakcji pomiędzy nimi a otoczeniem. Młodzi ludzie są szczególnie wrażliwi na krytykę, ocenę i odrzucenie. Bardzo ważne jest dla nich poczucie niezależności, autonomii. Jednocześnie pragną być akceptowani. Dlatego w sytuacji, gdy zmuszani są przez rodziców czy szkołę do zmiany swojego

postępowania, czują złość i wyrażają bunt, co znacznie utrudnia współpracę i skuteczną pomoc.

zamiast stać po dwóch stronach barykady, nauczyciel i uczeń mają szansę na realną współpracę

Koncepcja DM zakłada, że opór to nie cecha osoby, a wynik relacji interpersonalnej. Aby zaznaczyć interakcyjny wymiar oporu,

twórcy koncepcji zdecydowali się zamienić pojęcie oporu określeniem „rozdźwięk” (ang. *discord*). W ten sposób podkreślają, że napięcie pojawia się w relacji, a nie po stronie jednej osoby, w tym przypadku – ucznia. Jeśli nastolatek w relacji z dorosłym reaguje buntem, oznacza to, że najprawdopodobniej poczuł, iż jego autonomia została zagrożona, co doprowadziło do naturalnej reakcji obrony własnej niezależności.

Opisuje to między innymi teoria reaktancji (teoria psychicznego oporu J. Brehma z 1966 roku). Mówi ona, że bunt jest naturalną reakcją przeciwdziałania niechcianemu naciskowi na naszą niezależność.

Jeśli ktoś próbuje nam coś narzucić lub czegoś zakazać, zaczynamy dążyć do przywrócenia sobie wolności wyboru.

Młodzi ludzie, szczególnie w okresie dorastania, mają bardzo dużą potrzebę podkreślania własnej autonomii. Dlatego im większy czują nacisk ze strony dorosłego, tym większy wyrażają sprzeciw. W skrajnych przypadkach są w stanie zrezygnować z wielu osobistych dóbr po to, aby przywrócić sobie możliwość wyboru. Mogą manifestować zachowania z kategorii „na złość mamie odmrozę sobie uszy”, „zrobię odwrotnie niż mi każą” – to wyraz desperacji. Młody człowiek, który ma poczucie, że odebrano mu możliwość wyboru, decyduje się na pogorszenie swojej sytuacji, poniesienie dotkliwych kosztów i sięga po zachowania autodestrukcyjne po to, aby zademonstrować otoczeniu, ale też, aby samemu odczuć, że ma na coś wpływ. Ta psychologiczna prawidłowość pokazuje, że im bardziej nauczyciel będzie przemawiał za zmianą, tym bardziej uczeń będzie opowiadał się za brakiem zmiany. Nietrudno wówczas o to, aby rozmowa stała się polem bitwy.

Obrazuje to przykład dorosłego podającego gotowe rozwiązania i mówiącego do ucznia: „Musisz bardziej zaangażować się w naukę”, „Zrezygnuj z treningów sportowych, bo za dużo czasu ci to zajmuje, a powinienś dłużej posiedzieć nad lekcjami”, „Powinieneś poprosić kolegów o pomoc przy opanowaniu materiału z chemii”. Co w takiej sytuacji uczeń najprawdopodobniej odpowie? „Nie potrzebuję korepetycji”, „Nie muszę nikogo prosić o pomoc”, „Wcale nie muszę siedzieć nad lekcjami dłużej, najważniejsze, że zaliczam” itp.

To przykład, w którym dorośli, zamiast rozwijać wewnętrzną motywację ucznia do działania, naciska go, aby doprowadzić do zmiany zachowania. To wywołuje w ich relacji rozdźwięk – zniechęca młodego człowieka do współpracy i w konsekwencji uczeń zaczyna postugiwać się językiem podtrzy-

mania, czyli przywołuje argumenty przemawiające za brakiem zmiany.

Mimo dobrych intencji dorośli stają się przeciwskuteczni i w rezultacie osiąga efekt odwrotny od zamierzonego. Uczeń utwierdza się w przekonaniu, że zmiana nie jest potrzebna. W efekcie motywacja do działania spada i młody człowiek oddala się od zmiany. Z tego powodu praktycy DM, słysząc język podtrzymania, starają się go nie wzmacniać, nie rozwijać.

Rola pedagoga

Wyniki licznych badań wyraźnie pokazują, że styl konfrontacyjny zwiększa rozdźwięk i obniża motywację do zmiany. Innymi słowy, im większy rozdźwięk w relacji uczeń – specjalista, tym mniejsza szansa ucznia na podjęcie przez niego zmiany.

Stąd tak ważna jest nasza świadomość, jako pedagogów pracujących z dziećmi i młodzieżą, co dzieje

się w naszych wzajemnych relacjach, oraz wrażliwość na każdy sygnał świadczący o pojawieniu się rozdźwięku. Rozdźwięk uniemożliwia dobrą współpracę, dlatego im szybciej zauważymy, że w kontakcie z młodym człowiekiem zamiast współpracować mijamy się lub spieramy, tym sprawniej będziemy mogli zareagować i zmie-

nić nasze oddziaływania w stronę współpracy i partnerstwa, ukierunkowując rozmowę na ważne dla ucznia wartości i cele.

W kontekście rozumienia języka zmiany jako zjawiska przybliżającego do zmiany, a rozdźwięku oraz języka podtrzymania jako zjawiska oddalającego od zmiany, ważne jest, aby nauczyciel potrafił rozpoznawać oba rodzaje reakcji młodego człowieka. Wymaga to od nas, dorosłych, dużego zaangażowania w rozmowę, uważności. Słyszcząc język zmiany, wypowiedziany przez ucznia, powinniśmy go wzmocnić, podkreślić, zachęcić do rozwinięcia

ważna jest nasza świadomość, jako pedagogów pracujących z dziećmi i młodzieżą, co dzieje się w naszych wzajemnych relacjach

tematu. Świadczy on bowiem o rosnącym zaangażowaniu ucznia w pracę nad zmianą zachowania. Jeśli to sam uczeń będzie formułował argumenty przemawiające za zmianą (język zmiany), to wówczas sam będzie bardziej się przekonywał do tego, o czym mówi, i jego motywacja do zmiany będzie rostała. Jak piszą twórcy DM: *Aby uniknąć pułapki, musimy zrezygnować z założenia, że to my powinniśmy znać i dostarczyć wszystkich słusznych odpowiedzi*⁵.

Zgodnie z koncepcją DM rozwiązanie ambiwalencji to zadanie ucznia, a nie nauczyciela. Rolą specjalisty jest takie ukierunkowywanie rozmowy, aby młody człowiek sam mógł znaleźć najlepsze dla siebie rozwiązanie. Nauczyciel wierzy, że uczeń ma zasoby umożliwiające mu znalezienie sposobu zaradzenia problemowi i podjęcie decyzji.

Specjalista prowadzący rozmowę dialogiem motywującym:

- nie poucza, nie moralizuje, nie ocenia,
- nie konfrontuje,
- unika wchodzenia w spór, nie krytykuje,
- nie udowadnia swoich racji,
- nie przekonuje młodego człowieka o istnieniu problemu i potrzebie zmiany,
- nie udziela rad i nie narzuca rozwiązań problemu, jeśli nie został o to poproszony.

DM zakłada szacunek dla partnera w rozmowie. Nie musimy podzielać wartości, podglądów czy decyzji ucznia, ale ważne, żebyśmy chcieli i potrafili je zrozumieć, abyśmy ze zrozumieniem reagowali na to, co do nas mówi.

Jak zachowuje się specjalista DM podczas rozmowy z młodym człowiekiem, który opowiada mu o swoim problemie?:

- chce i stara się zrozumieć perspektywę ucznia,
- występuje w roli dorosłego i specjalisty – jednak nie w roli wszytkowiedzącego eksperta,
- informuje i edukuje młodego człowieka w atmosferze szacunku i współpracy,
- oszczędza czas (nie traci czasu na nasilanie „oporu”, rozdźwięku w relacji), aktywnie słucha i angażuje ucznia,

⁵ Miller W.R., Rollnick S. *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*, op. cit., s. 36.

- koncentruje się na wypowiedziach, które przybliżają ucznia do zmiany – wywołuje i rozwija język zmiany,
- wierzy w potencjał młodego człowieka, wydobywa jego zasoby, tym samym rozwijając poczucie samoskuteczności ucznia, przez co rośnie jego zaangażowanie i wewnętrzna motywacja do działania.

Jak pokazują badania autonomiczne⁶, świadome decyzje osoby są niezbędne, żeby zachowanie zostało zmienione. Człowiek, aby czuł się prawdziwie zmotywowany, musi czuć, że ma kontrolę nad swoimi działaniami. Dlatego specjalista DM szanuje autonomię ucznia i podkreśla jego kontrolę nad decyzjami i wyborami. Dzięki temu uczeń bardziej angażuje się w proces uczenia się.

Wydobywanie

Teoria autopercepcji D. Bema mówi o tym, że największą wagę przywiązujemy do tych argumentów, które wypowiadamy sami. Znając tę zasadę, praktyk DM rozmawiający z uczniem nie będzie dostarczał mu powodów przemawiających za zmianą, ale poprzez odpowiednie pytania będzie wydobywał je od ucznia.

Wydobywanie jest dla nauczycieli, pedagogów, dorosłych sporym wyzwaniem. Przyzwyczajeni jesteśmy raczej do przekazywania informacji, dostarczania konkretnych propozycji, dawania gotowych rozwiązań, szczególnie w rozmowach z dziećmi i nastolatkami.

DM wymaga zmiany optyki. Zmiany przekonania: „Ja (specjalista/dorosły) mam to, czego ty potrzebujesz” na przekonanie „Ty masz to, czego potrzebujesz. Ja mogę pomóc Ci to wydobyć”. Praktycy DM wierzą, że osoba ma zasoby i wystarczające umiejętności, aby poradzić sobie z trudną sytuacją i wprowadzić zmiany. Podkreślają autono-

⁶ Realizowane na świecie programy DM z udziałem uczniów wskazują, że gdy zamiast kar lub nagród podkreślana jest autonomia uczniów, wówczas w ich zachowaniu zachodzi zmiana. Uczniowie, gdy czuli się „kontrolowani”, nie byli chętni do stawiania sobie wyzwań – „Project Adventure” realizowany w szkołach w Chicago (http://homepages.neiu.edu/~ctc/pdfs/policy_brief_drop_out.pdf, Chicago Teachers’).

mię ucznia, jego niezależność, poczucie kontroli. Stosując pytania wywołujące język zmiany:

- „Dlaczego chciałbyś dokonać tej zmiany?” (wywoływanie **pragnienia**),
- „Co sprawia, że wierzysz, że możesz tego dokonać?” (wydobywanie **zdolności**),
- „Jakie są najważniejsze dla ciebie powody, żeby to zrobić?”, „Jakie korzyści osiągniesz?” (to uczeń werbalizuje ważne z jego perspektywy **powody** przemawiające za zmianą),
- „Które z twoich umiejętności mogą być pomocne w osiągnięciu tego celu?” (koncentrowanie uwagi ucznia na szukaniu **zasobów**),
- „Jak ważne jest dla ciebie wprowadzenie tej zmiany?” (**potrzeba**),
- „Jaki będzie twój pierwszy krok?” (formułowanie **planu zmiany**),
- „Kiedy zaczniesz?” (uzyskanie **zobowiązania**).

Zadając pytania ukierunkowane na wywoływanie i rozwijanie języka zmiany, angażujemy ucznia we współpracę z nami. Zamiast bierności rozwijamy jego aktywność i poczucie odpowiedzialności za własne działanie. Nie motywujemy go, ale wydobywamy i rozwijamy motywację, którą ma w sobie, a której może do tej pory nawet sobie nie uświadamiał.

Dialog motywujący ma szerokie zastosowanie i udowodnioną skuteczność w wielu różnych obszarach pracy z drugim człowiekiem (w służbie zdrowia, resocjalizacji, pomocy psychologicznej, doradztwie zawodowym, *coachingu*, edukacji, aktywizacji społecznej i zawodowej i in.). Jednak, jak każda inna metoda, nie jest *panaceum* na wszystko. Aby dialog motywujący był skuteczny w naszej pracy fundamentalne będzie – poza naszą wiedzą i umiejętnościami motywującymi, które możemy zdobyć podczas szkoleń – nasze osobiste przekonanie, że jest to metoda, którą chcemy i mamy

gotowość stosować. To my, jako specjaliści, za każdym razem podejmujemy decyzję, kiedy i po jakie metody z naszego warsztatu pracy sięgamy. Dialog motywujący możemy wykorzystać zarówno w trakcie indywidualnej rozmowy z uczniem, jak i podczas godziny wychowawczej, czy też gdy uczeń zaczepi nas podczas przerwy i zwróci się do nas o pomoc.

Rozmowa prowadzona z wykorzystaniem dialogu motywującego stwarza uczniom szansę na głęboką autorefleksję. Uczy ich konstruktywnego rozwiązywania własnych problemów. I nie musi być to długa rozmowa. Najważniejsze, aby była odpowiednio poprowadzona.

Bibliografia

1. Martin T., Christopher P.J., Houck J.M., Moyers T.B. *The structure of client language and drinking outcomes in Project MATCH*, *Psychology of Addictive Behaviors* nr 25(3)/2011, s. 439-445.
2. Miller W.R., Rollnick S. *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*, The Guilford Press 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
3. Miller W.R., Rollnick S. *Motivational Interviewing. Helping people Change*, third edition, The Guilford Press 2013.
4. Mrozowska O. *Dialog Motywujący oczami jego Twórców* – wywiad z W.R. Millerem i S. Rollnickiem [w:] *Terapia. Uzależnienia i Współuzależnienia* nr 1-2/2014.

Olga Mrozowska jest psychologiem, terapeutą motywującym PTTM, trenerem dialogu motywującego, członkiem *Motivational Interviewing Network of Trainers* (MINT), założycielką Akademii Dialogu Motywującego, w ramach której szkoli i przeprowadza superwizję przedstawicieli różnych grupy zawodowych, w tym nauczycieli (www.dialogmotywujacy.com.pl).



Narracja w edukacji

Alicja Jesionowska

Wydaje mi się, że złożoność i rangę procesów komunikacyjnych w interakcji nauczyciel – uczniowie najpełniej wyjaśnia model konstruktywizmu poznawczego. Główne jego założenia bazują na teoriach Piageta, Wygotskiego i Brunera. Odnoszą się do istoty naturalnego i bogatego środowiska edukacyjnego, a we wzajemnych relacjach między nauczycielem a uczniem stawia się na *aktywnego ucznia i nauczyciela organizującego mu atrakcyjne środowisko uczenia się*¹. Chodzi tutaj o stworzenie takich warunków przyswajania wiedzy, które wpłyną w późniejszym czasie na jej spontaniczne stosowanie.

Nasycenie komunikacji na zajęciach narracją uczniów uaktywnia ich osobistą wiedzę o otaczającym świecie, staje się środkiem do samodzielnego konstruowania wiedzy i poszukiwania sposobów interpretacji osobistych doświadczeń. Istotą są więc takie wypowiedzi językowe nauczyciela, które aktywizują myślenie krytyczne ucznia, pozwalają mu wątpić, samodzielnie poszukiwać źródeł informacji, interpretować, tworzyć wiedzę odnośnie do Ja oraz pełnionych ról społecznych i relacji z innymi. Dotyczy to zarówno ekspresji słownej i opisowej, jak i graficznej i kinestetycznej uczniów. Traktując autonarracje (opowieść o sobie) jako ciągły proces

interpretowania wiedzy na temat siebie i otaczającego świata, dzieci wyrażają swoje emocje, motywacje, doświadczenia i pomysły. Ich aktywności poznawcze odzwierciedlają wewnętrzne schematy doświadczania przez nich różnych aspektów życia, a dzięki empirycznemu poznawaniu organizują, interpretują, wartościują i nadają sens własnemu działaniu. Autonarracje dzieci są więc nieustannym definiowaniem obrazu siebie, budowaniem poczucia własnej wartości, samowiedzy i autorefleksji. Stają się narzędziem w budowaniu własnej tożsamości. Dlatego też nauczyciele chcący stymulować budowanie obrazu Ja swoich uczniów powinni metodę narracji traktować jako jeden z najlepszych sposobów wspierania procesu samopoznania i rozumienia siebie. Narracje są najbardziej twórczą formą językowych aktywności dzieci².

Obraz Ja dziecka jest wynikiem samodzielnego doświadczania i budowania osobistej wiedzy wobec różnych wymiarów Ja, a więc rola nauczyciela koncentruje się wokół pomocy w uczeniu się siebie, w zbieraniu i strukturyzowaniu nowych doświadczeń, kiedy dochodzi do ciągłych ich interpretacji, i przyjmowaniu nowych perspektyw oraz nadawaniu im subiektywnych znaczeń. Duże znaczenie ma aktywność własna ucznia, która ma szansę najpełniej się ujawnić w przyjęciu przez nauczyciela takiej strategii dydaktycznej, takiego stylu komuni-

¹ Klus-Stańska D. *Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do konstruowania zdarzeń* [w:] Klus-Stańska D., Szymański M.J., Szymański M.S. [red.] *Renesans (?) nauczania czynnościowego: współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2003, s. 83.

² Uszyńska-Jarmoc J. *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2007.

kacyjnego, które kierują ucznia ku coraz większej samodzielności poznawczej.

Narracje są sposobem rozumienia zachowań własnych i innych, sposobem ich interpretacji. Narracje te mogą być przydatne w pedagogice nie tylko do diagnozy, ale też do modyfikacji obrazu Ja ucznia. Ich analiza na poziomie **meta** dotyczy właśnie unikalnego sposobu nadawania znaczeń, ukazuje sposoby funkcjonowania Ja intencjonalnego, czyli jak dochodzi do oceny, porządkowania doświadczenia i integracji pewnych zachowań jako własnych. Samo konstruowanie narracji jest jednym z ważniejszych przejawów intencjonalności. Opowiadając, przekazujemy swoją refleksję, przyglądamy się własnym motywom działania, umacniamy własną tożsamość. Autonarracje oddziałują więc zwrotnie na osobę tworzącą wypowiedź. Wspomnienia autobiograficzne i towarzyszące im procesy samopoznania tworzą swoisty i spójny obraz przeszłości każdego z nas, a poprzez tworzenie ciągłych narracji angażujemy pamięć autobiograficzną, która zawiera znaczące dla naszego Ja doświadczenia. To one mają wpływ na to, które w nich uznamy za ważne i mające subiektywne znaczenie w aktualnym kontekście³.

Istnieje wiele metod analizy narracji. Pierwotnym motywem wyboru jest charakter problemu badawczego. Jeśli przedmiotem badania uczynimy potoczne, indywidualne i refleksyjne doświadczenie, to znaczy, że interesuje nas subiektywne spostrzeganie przeszłych i aktualnych doświadczeń. Unikalny świat konkretnej osoby, a nie wyjaśnianie typowych dla pewnej grupy zachowań, jest bliski modelowi hermeneutycznemu.

³ Cierpka A. *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2013; Cierpka A. *Metody analizy narracji w badaniach psychologicznych* [w:] Straś-Romanowska M. [red.] *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000, s. 129-139.

Możemy więc skupiać się na narracjach autobiograficznych bądź na konkretnych zagadnieniach, np. trudnościach wychowawczych, oczekiwaniach i potrzebach istniejących w relacjach interpersonalnych. Interesujące jest również zagadnienie narracji dzieci w ramach interakcji rówieśniczych. Poza tym celem analizy narracji nie jest poszukiwanie związków przyczynowo-skutkowych, lecz poznanie i zrozumienie jednostkowego świata, który stanowi o niepowtarzalnym ładunku wiedzy, motywacji i emocji.

Narracja w psychologii utożsamiana jest z wypowiedzią lub ze strukturą poznawczą, która organizuje tę wypowiedź. Coraz powszechniej docenia się badania jakościowe, rezygnując w dużej mierze z pozyskiwania danych metodą kwestionariuszową, nie wspominając o procedurach badawczych koncentrujących się jedynie na tworzonych ankietach czy testach projekcyjnych. Badanie opinii nauczycieli o istocie aktywności twórczej uczniów lub trudnościach wychowawczych albo

różnorodne pytania badawcze dotyczące samych uczniów nie mogą bazować jedynie na odpowiedziach na pytania kwestionariusza czy wypełnionym arkuszu obserwacji. Dane w ten sposób uzyskane stanowią o niepełnym i deklaratywnym obrazie wyników. Trudno też przesądzić, w jakim stopniu są one wyrazem kreacji własnego wizerunku czy promo-

cji osób badanych. Zagadnienie metodologii prac badawczych to jednak osobny temat.

Chciałabym przybliżyć metodę stosowaną dotychczas na gruncie psychologii polskiej, częściowo wykorzystywaną w psychologii rozwojowej (prace Cierpki, Dryll, Chądzyńskiej).

Proponuję przyjrzeć się analizie narracji łączącej zalety metod ilościowych z niewątpliwymi walorami podejścia jakościowego. Ważne jest więc pozyskiwanie całkowicie swobodnych wypowiedzi, jedynie poprzez zakreślenie ramy tematycznej (patrz: bodźca narracyjnego). Swoboda wypowiedzi pozwala osobie opowiadającej wybierać

te treści, o których chce opowiedzieć, przytaczać te zdarzenia i doświadczenia, które z jej perspektywy są ważne i mające znaczenie, oraz użyć takiej argumentacji, która z jej punktu widzenia wyjaśnia kontekst sytuacyjny i jej subiektywną w nim rolę. Wtedy też możliwe jest dotarcie do subiektywnego świata narratora, do sposobu, w jaki organizuje sobie ten świat i informacji, jakie znaczenie nadaje własnym doświadczeniom. Każda ingerencja w wypowiedź, nawet tak subtelna, jak zadawanie dodatkowych pytań wymagających doprecyzowania treści już wypowiedzianych, niesie ze sobą ryzyko skierowania osoby opowiadającej na tor interesujący pytającego. Trudno przy tym stwierdzić, czy konkretne zdania w ogóle by padły bez dopytywania. Chcąc poznać unikalność świata konkretnej narracji, warto przede wszystkim zastanowić się, jak zadać pytanie, ażeby narracje były stosunkowo długie (zbyt krótkie wypowiedzi uniemożliwiają ich analizę) oraz zachęcić opowiadającego do osobistej refleksji na interesujący nas temat. W tym znaczeniu ważna dla samej analizy jest właśnie autorefleksja narratora, a nie podpowiedzi, sugestie czy dociekania pytającego. Przecież jego późniejsze działanie koncentrować się będzie na poznaniu, a nie ocenie, czy w usłyszanych wypowiedziach zawarte jest jego wyobrażenie o takim, a nie innym sposobie spostrzegania czy wartościowania.

Analiza języka narracji nie dotyczy samej jej treści, lecz jej elementów metatekstowych. Głębsza warstwa wypowiedzi (zwana metatekstem) ukazuje nam autora wypowiedzi – sposób, w jaki doświadcza otaczającej go rzeczywistości. Precyzyjne metody analizy tekstu (cała wypowiedź poddana jest transkrypcji) mogą być na etapie początkowym wspierane przez programy komputerowe. Dobór wskaźników zależy od przedmiotu i celu badania. I tak, wielopoziomowość analizy dotyczy tak całości wypowiedzi (jej kompozycji: argumentacyjnej lub fabularnej), układu wątków tematycznych, jak i poszczególnych jej elementów: zdań (ich składni, leksyki, używanego żargonu, eufemizmów) oraz słów kluczowych.

Pokrótkie przybliżę sposoby analizy narracji zawierające: zdaniową analizę dyskursu Matolona, badanie pól semantycznych Robin i analizę frekwencyjną Żurko.

Metaorganizatory, czyli łączniki międzyzdaniowe typu: „po pierwsze”, „przede wszystkim”, „krótko mówiąc”, „z mojego punktu widzenia”, „na przykład”, charakterystyczne dla narracji argumentacyjnej, oraz te typowe dla tekstu fabularnego (odnoszące się do wymiaru czasu): „w tym właśnie momencie”, „kiedy byłem...” i charakterystyczne łączniki „no i potem”, „no i” pozwalają na określenie roli, w jakiej siebie spostrzega narrator oraz w jaki sposób ocenia i wyciąga wnioski. Badanie wątków tematycznych i epizodów w wypowiedziach daje szczegółowy obraz refleksji i przemyśleń mówiącego, które związane są ze swoistymi nawykami, łączy się z doświadczanymi emocjami czy niedostatecznym przepracowaniem poznawczym. Ogólny temat jest zarysowany w bodźcu narracyjnym, a to, jakimi treściami będzie on wypełniony, zależy od samego narratora. Analiza tych wątków nie opiera się wyłącznie na wskaźnikach formalnych, ważna jest również przytoczona argumentacja, przyjęcie określonej perspektywy czy sama wielość wątków. Stanowi ona cenne źródło dotyczące sposobu organizacji reprezentacji świata narratora, szczególnie zarysowanych przez niego zdarzeń, problemów i osób, w tym osób dla narratora znaczących.

Wszelkie wskaźniki liczbowe są poddawane precyzyjnym obliczeniom, co na dalszym etapie umożliwia wnioskowanie statystyczne. Wskaźniki przydatne do analizy tekstu na poziomie całości wypowiedzi warto zaczerpnąć z lingwistyki formalnej, zwłaszcza z tzw. lingwistyki tekstu. Badanie tekstu (przypominam, że rozumianego jako zapis pełnej wypowiedzi) na poziomie poszczególnych zdań wymaga delinearizacji, a więc wyodrębnienia zdań, zarówno w części tematycznej (odnoszącej się do cech obiektu tematu wypowiedzi), jak i rematycznej (to, co narrator pragnie powiedzieć o temacie), w których występują słowa kluczowe dla wypowiedzi, a więc ważne dla podmiotu lub ważne ze względu na cel badania. Treść zadanego pytania musi więc uwzględniać interesujące nas zagadnienie. Badanie tekstu na poziomie zdania jest najbardziej podstawowym poziomem analizy treści.

Techniką pozwalającą odnaleźć w tekście znaczenie istotnego dla analizy słowa klucza jest analiza pól semantycznych. Należy wyodrębnić te zdania, które

zawierają słowa kluczowe oraz ekwiwalenty tych słów, a więc wyrażenia używane zamiennie. Bada się następnie charakterystyki tych słów, a więc asocjacje – pozytywne skojarzenia z tym słowem, opozycje – wszystkie elementy przeciwstawne temu słowu, atrybuty – wyrażenia opisujące cechy tych słów. Ta sama procedura dotyczy ekwiwalentów słów kluczowych. Poprzez szacowanie atrybutów, a więc określeń odnoszących się do cech wyrażonych przez przymiotniki i przysłówki, możliwe jest wnioskowanie o sposobie spostrzegania społecznego, o istnieniu bądź braku osób znaczących dla narratora.

Badanie nacechowania ewaluatywnego atrybutów pozwala wnioskować o zależnościach w oceniu siebie i innych. Równie istotnym źródłem charakterystyk postrzegania są opisy własnej aktywności – czy dotyczą one działania, a więc „działania przez”, czy też „działania na”, kiedy to mówimy o biernej postawie, poddaniu się oddziaływaniom innych. Wszelkie działania są wzbudzone i ukierunkowane przez procesy motywacyjne. Informacje o tych procesach – co stanowi o przyczynach, intencjach i sposobach działania – również ujawniają się w sposobie mówienia. Warto użyte w wypowiedzi orzeczenia przypisać do konkretnej kategorii, przy czym uwzględnia się czasowniki określające działania podmiotu (lub aktywność innych), opisy doświadczanych sytuacji oraz te odnoszące się do przeżywanych emocji. Analiza wzorców motywacyjnych opiera się na badaniu czasowników modalnych typu „móc”, „chcieć”, „potrafić”, „woleć”, „mieć”, które z innymi czasownikami w formie bezokolicznikowej tworzą tzw. orzeczenia modalne. Badanie modalności uważane jest przez lingwistów za środek językowy najpełniej realizujący „drugą linię tekstu”⁴. Modalność informuje o postawie nadawcy wobec treści wygłaszanych komunikatów. Dzieli się ją według kategorii zaczerpniętych z logiki na: modalność aletyczną, która informuje o obiektywnej możliwości/konieczności opisywanych zdarzeń, modalność epistemiczną, związaną z wiedzą i przekonaniem nadawcy (informuje ona również o stopniu pewności wyrażanych opinii) oraz modalność deontyczną, dotyczącą indywidualnego świata norm i ocen, a więc wyrażania zakazów, nakazów i przyzwoleń.

Modalność wyraża więc stosunek mówiącego do treści własnej wypowiedzi, wyraża zarówno jego postawę intelektualną, jak i emocjonalną.

Na podstawie właściwości semantycznych orzeczeń możemy wnioskować o postrzeganiu subiektywnego wpływu na doświadczane zdarzenia, o sposobie uzasadniania własnych działań i poczuciu sprawstwa. Ważna jest refleksja narratora nad wypowiedzianymi sądami, poddawanie ich krytyce, ukazywanie swojego stosunku poznawczo-emocjonalnego do własnych wypowiedzi. Użyte w wypowiedziach operatory modalne pozwalają na wgląd w system motywacyjny narratora, w to, co inicjuje i podtrzymuje konkretną aktywność, pozwala ją ocenić, czy wzorzec motywacyjny dotyczy dążenia do osiągnięcia pożądanego stanu, czy raczej uniknięcia czegoś niekorzystnego dla siebie oraz w jakim stopniu możemy mówić o gotowości do brania odpowiedzialności za własne działanie.

I tak, iloczyn użytych czasowników modalnych do wszystkich czasowników użytych w narracji dotyczy subiektywnego odnoszenia się do własnych działań. Wskaźnikami o zewnętrznym lub wewnętrznym poczuciu kontroli są określone czasowniki modalne. Wewnętrzną kontrolę określają wyrażenia zawierające np.: „nie muszę”, „mogę”, „chcę”, „nie chcę”, „warto”, „umiem”, zewnętrzna zaś zawiera m.in. zwroty: „muszę”, „nie mogę”, „trzeba”, „nie wolno”. Mowa tutaj o czasownikach modalnych możliwości i konieczności, a częstość ich występowania świadczy o umiejscowieniu tej kontroli, o stopniu jej sprawowania nad otoczeniem i o sposobie spostrzegania siebie i innych. Proporcje występowania w narracji odpowiadają pomiarom tej zmiennej metodą kwestionariuszową⁵. Szacowanie czasowników modalnych w formie twierdzącej i czasowników z zaprzeczeniem pozwala na ustalenie kolejnego wymiaru wzorca motywacyjnego wskazującego na tendencję do stawiania sobie celów i dążenia do ich realizacji lub unikania wszelkich niepożądanych sytuacji. Narracja, w której często używa się negacji typu: „nie chcę już więcej odrabiać lekcji”, „chcę się nie bać”, „nie muszę cię słuchać” wskazuje na postawę unikającą.

⁴ Dryll E. *Wrastanie w kulturę. Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*, Warszawa 2013, Wydawnictwo, Warszawa 2013.

⁵ Chądzyńska M. *Analiza wzorców motywacyjnych w narracjach rodzinnych* [w:] Dryll E., Cierpka A. [red.] *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PWN, Warszawa 2004, s. 135-145.

Stosowanie formy czasowników modalnych możliwości i konieczności (te wymienione powyżej) w formie osobowej, np. „ja muszę” lub bezosobowej, np. „zawsze powinno się” ma związek z braniem odpowiedzialności za podejmowane działania. Stopień pewności wyrażanych sądów dotyczy trybu, w jakim narrator używa czasowników modalnych. Wskazuje na to różnica między liczbą czasowników modalnych w trybie oznajmującym i w trybie przypuszczającym (z partykułą „by”, np. „mógłbym”, „należałoby”).

Przewaga sądów z komponentem emocjonalnym pozwala nam wnioskować o kierowaniu się w większym stopniu emocjami niż wiedzą, o intuicyjności myślenia. Zdania pozbawione składnika emocjonalnego, a zawierające zwroty „na pewno”, „wiem”, „mówię”, wskazują na obiektywność wyrażanych sądów. Wyrażenia określające nadzieję: „liczę, że”, „mam nadzieję, że”, obawę: „martwię się, że”, „boję się, że”, przekonywanie: „wierz mi, że”, „zaręczam, że”, niedowierzanie: „nie mów!”, „no co ty?”, przyzwolenie: „niech będzie, że”, dopuszczenie możliwości: „a gdyby tak”, odczucie: „zdaje mi się, że”, „mam wrażenie”, świadczą o wyraźnym afektywnym nacechowaniu wypowiedzi⁶.

Narracja to nie tylko struktura stosowanego języka czy sposób komunikowania się. Istotne są również indywidualne struktury poznawcze, które odzwierciedlają nasze spostrzeganie, sposób doświadczania, opisywania, interpretacji oraz rozumienia siebie i świata. Szczególnie ważne jest więc rozumienie siebie i otaczającego świata przez dziecko, które poprzez autonarracje poznaje, tworzy i nieustannie modyfikuje swoje aktywności. W autonarracjach ujawnia się sposób, w jaki radzi sobie w sytuacjach postrzeganych jako krytyczne, jakie wartości i przekonania decydują o wyborze kierunku i rodzaju własnych zachowań⁷. Dzięki analizie narracji możliwa jest zatem *identyfikacja zawartości treściowej etykiet tożsamościowych jednostki*⁸.

Formalne cechy wytworu językowego w dużej mierze odzwierciedlają subiektywne postrzeganie świata, sposób doświadczania sytuacji życiowych oraz pełną gamę przeżywanych emocji. I właśnie ten indywidualny świat dotyczący celów, pragnień, uczuć i wartości stanowi o unikalnym kolorycie każdego z nas. Szczególnie ważne jest to w sytuacji, gdy chcemy *opisać, wyjaśnić, zrozumieć po to, aby ten świat uczynić bardziej przyjaznym dla tych, którzy są w nim poddani jakiejś opresji, jakiejś symbolicznej, zakorzenionej w kulturze przemocy czy też ze względu na różne czynniki sami się marginalizują, wykluczają, poddają – to wyróżnik badań narracyjnych*⁹.

Strategia polegająca na pozyskiwaniu całkowicie swobodnych wypowiedzi oraz stosowaniu wobec nich bardzo precyzyjnych metod analizy wymaga niewątpliwie znajomości i zacięcia lingwistycznego oraz wiedzy z zakresu semantyki językoznawczej. Zainteresowanych metodą i niezniechęconych żmudną, ale bardzo satysfakcjonującą pracą odsyłam do opracowań G. Matalona, skupionych wokół zdaniowej analizy dyskursu APD (*analyse propositionnelle du discours*)¹⁰, opisaną również przez K. Wróblewską-Pawlak, prac R. Robin¹¹, dotyczących analizy pól semantycznych, oraz prac M. Żurko¹², skupionych wokół analizy frekwencyjnej. Zachęcam również do zapoznania się z pracami badawczymi E. Dryll, A. Cierpki czy M. Chądzyńskiej. Przybliżą one szeroki zakres tematyki badawczej oraz praktyczne i szczegółowe wskazówki metodologii badań.

Alicja Jesionowska jest psychologiem społecznym, trenerem umiejętności interpersonalnych, freelancerem, pasjonatką życiowej kreatywności.

⁶ Chądzyńska M. *Modalność w tekście a ustosunkowanie się do świata* [w:] Janusz B., Gdowska K., Barbaro B. de [red.] *Narracja. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 171-188.

⁷ Nowak-Dziemianowicz M. *Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania*, Forum Oświatowe nr 3(50)/2013, s. 35-60. Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/151>

⁸ Cierpka A. *Metody analizy narracji w badaniach psychologicznych* [w:] Straś-Romanowska M. [red.] *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000, s. 137.

⁹ Nowak-Dziemianowicz M., op. cit., s. 43.

¹⁰ Matalon G., Ghilione R., Barci N. *Les direx analyses: L'analyse propositionnelle du discours*, Presses Universitaires de Vincennes, Paris 1985.

¹¹ Robin R. *Badanie pól semantycznych: doświadczenia Ośrodka Leksykologii Politycznej w Saint-Cloud* [w:] Głowiński M. [red.] *Język i społeczeństwo*, Czytelnik, Warszawa 1980, s. 252-281.

¹² Żurko M. *O przydatności metody biograficznej w psychologii* [w:] Straś-Romanowska M. [red.] *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, PWN, Warszawa-Wrocław 1995, s. 98-109.

Fragment raportu DIAGNOZA SPOŁECZNA 2013

Przedstawiamy Państwu fragment DIAGNOZY SPOŁECZNEJ 2013.
WARUNKI I JAKOŚĆ ŻYCIA POLAKÓW,
opracowanej przez Janusza Czapińskiego i Tomasza Panka, dotyczący „Doświadczeń działania dla społeczności i kompetencji obywatelskich”, opracowany przez Antoniego Sułka.
W przytoczonym fragmencie znajdziemy odpowiedzi na pytania:
Czy Polacy akceptują demokrację?
Jaki jest w Polsce poziom zaufania do ludzi?
Jakie czynniki mają na to wpływ?
Diagnoza przedstawia statystyki mówiące o tym, w jakim stopniu jesteśmy gotowi zrzecząc się dobrowolnie w organizacjach, uczestniczyć w zebraniach, działać wspólnie na rzecz społeczności lokalnej i pracować dla dobra innych.
Czy wyniki raportu zachęcą nas do wzmożenia działań służących rozwojowi dialogu w szkole?

Doświadczenie, działania dla społeczności i kompetencje obywatelskie

Doświadczenia, działania na rzecz społeczności i umiejętności obywatelskie potrzebne są zarówno społeczeństwu demokratycznemu, jak i obywatelom w takim społeczeństwie. Demokracja potrzebuje obywateli, którzy chcą i potrafią obsługiwać jej mechanizmy, zaś obywatele pozbawieni umiejętności społecznych nie skorzystają z oferowanych im przez demokrację możliwości wyrażania swych preferencji i realizacji interesów. Rozwój demokracji i przyrost umiejętności obywatelskich w społeczeństwie wzmacniają się nawzajem. Miejscem nabywania doświadczeń i umiejętności społecznych są dobrowolne organizacje, działania i kontakty, które wypełniają przestrzeń między jednostką a społeczeństwem, obywatelem a państwem; ich sieć tworzy to, co nazywamy samoorganizującym się społeczeństwem obywatelskim.

Ocena zmian systemowych i ich wpływu na życie Polaków

Zmiany systemu politycznego i gospodarczego w Polsce po 1989 r. – wprowadzenie rządów demokratycznych na miejsce autorytarnych i gospodarki rynkowej na miejsce nakazowej pociągnęły za sobą głębokie i rozległe zmiany w społeczeństwie, zmieniły położenie podstawowych grup społecznych i wpłynęły na indywidualne losy ludzi. Do oceny tych zmian posłużyło pytanie: Czy Pana(i) zdaniem reformy w Polsce po 1989 r. udały się ogólnie czy raczej nie udały? (pyt. 43). Pytanie było zadawane od 1997 r., co pozwala badać zmiany ocen w czasie. Jest to istotne, gdyż wpływ, pamięć i ocena tak wielkiego wydarzenia historycznego, jak zmiana systemowa w Polsce mają swoją dynamikę.

Ogólna ocena reform i jej zróżnicowanie społeczne

Ogólna ocena reform rozpoczętych w 1989 r. jest dla badanych zadaniem trudnym. Tylko nieco ponad połowa badanych (55,5%) może się na nią zdecydować – 44,4% znalazło się w kategorii „trudno powiedzieć” i nawet wśród osób z wykształceniem

wyższym niż średnie odsetek ten jest niewiele niższy (41,3%) (tabela 1). Badanych niezdolnych do jednoznacznej oceny reform powoli ubywa – w 1997 r. było ich 59,8%. W tym trendzie widać fluktuacje: między rokiem 2009 a 2011 ubyło 3,1 p.p. osób tej kategorii, a od 2011 r. ubyło ich kolejne 4,1 p.p., ale wcześniej, w latach 2007-2009, przybyło ich 4,0 p.p.

Tabela 1. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy Pana/-i zdaniem reformy w Polsce po 1989 r. udały się ogólnie czy raczej nie udały?”

Poziom ukończonego wykształcenia	Udały się	Nie udały się	Trudno powiedzieć	N
Wyższe ze stopniem naukowym co najmniej doktora	36,9	34,9	28,2	147
Wyższe ze stopniem magistra lub równorzędnym	26,5	34,1	39,3	3770
Wyższe ze stopniem inżyniera, licencjata	15,4	36,6	48,0	1263
Policealne	11,5	46,6	41,9	805
Średnie zawodowe	10,5	48,4	41,4	5499
Średnie ogólnokształcące	11,9	42,5	45,6	2570
Zasadnicze zawodowe	7,4	50,2	42,4	6724
Gimnazjum	6,9	21,9	71,2	1524
Podstawowe ukończone	5,3	48,8	45,9	3575
Bez wykształcenia/podstawowe nieukończone	6,0	42,8	51,2	213
Ogółem	3039	14490	11632	26170

Trudność sformułowania tej oceny ma wiele przyczyn, związanych ze złożonym charakterem ocenianych wydarzeń oraz z procesem tworzenia się ocen. Reformy po 1989 r. są kompleksem wydarzeń coraz bardziej odległych w czasie i w miarę jak z populacji ubywa ludzi, którzy sami obserwowali te zmiany i ich doświadczali, a przybywa ludzi, którzy ich nie pamiętają, udział odpowiedzi „trudno powiedzieć” może rosnąć w sposób naturalny. Oceny tych reform nie powstają tylko na podstawie obserwacji własnych. Pokolenie wchodzące tworzy je na podstawie narracji starszych lub wprost przejmując ich oceny; istotne są też narracje obecne w przestrzeni publicznej. Te doświadczenia i narracje są zróżnicowane, zróżnicowane są więc i oceny. Nie tylko dlatego reformy po 1989 r. nie mogą liczyć

na uzgodnioną i powszechnie podzielaną ocenę społeczną. Do tego konieczne byłoby uprzednie uzgodnienie takiej oceny przez elity polityczne i medialne, kształtujące opinię masową i podniesienie jej do poziomu społecznie obowiązującego „wyobrażenia zbiorowego”. Przez jeszcze wiele lat wielu Polaków nie będzie wiedziało, co o reformach 1989 roku sądzić i będzie się różnić w ich ocenie.

Wśród badanych, którzy ocenili reformy po 1989 r. jako udane albo nieudane, pogląd, że reformy się nie udały (53,9%) występuje prawie 4 razy częściej niż pogląd, że się udały (11,6%); w stosunku do 2011 r. oceny te się pogorszyły; dwa lata wcześniej o sukcesie reform mówiło 14,0%, a o ich niepowodzeniu 37,2%, badanych.

Dominująca opinia, że reformy się nie udały, zależy od cech położenia społecznego, jednak we wszystkich kategoriach społecznych: grupach wieku, wykształcenia, dochodu, statusu społeczno-zawodowego, wśród mieszkańców wszystkich typów przeważa nad opinią, że reformy te się udały. Jest więc rzeczywiście opinią zdecydowanej, choć względnej większości. Analiza skupi się jednak na mniejszości, na tych, których zdaniem reformy się udały – większość będzie tłem.

Istotne znaczenie dla oceny reform po 1989 r. ma wykształcenie (tabela 1). Za tą etykietą kryje się liczba lat pobierania nauki i jej rodzaj, ale także typ wykonywanej pracy oraz przynależność do określonej warstwy społecznej. W czterech głównych grupach wykształcenia (podstawowe i niższe – zasadnicze/gimnazjum – średnie – wyższe i policealne) za udane uznaje reformy resp. 5,3%, 7,3%, 11,0% i 22,4%. Przyrost ocen pozytywnych („udały się”) wraz z wykształceniem jest powolny i skok następuje dopiero na poziomie studiów wyższych, a jedynie w elitarniej grupie z doktoratem oceny pozytywne

(36,9%) lekko przeważają nad negatywnymi (34,9%). Teoretycznie można bytoby oczekiwać, że poglądy górnej warstwy społeczeństwa, w dodatku propagowane przez media, będą spadać „kaskadowo” na dół, do grupy licencjatów i inżynierów, tam mieszać się z poglądami zastanymi, i tak dalej. W porównaniu z rokiem 2011 niczego takiego jednak nie zaobserwowano, wręcz przeciwnie: w 2011 r. w grupie osób z wykształceniem magisterskim panowała równowaga ocen (różnica wynosiła 0,6 p.p.), a dziś wyraźnie przeważają oceny negatywne.

Podobny kierunek i kształt mają zależności między klasą miejsca zamieszkania a oceną reform (tabela 2). Wraz ze wzrostem wielkości miejscowości pozytywne oceny reform nabierają na częstości bardzo powoli i dopiero w wielkich miastach, powyżej 500 tys. mieszkańców ich częstość podnosi się do 21,8%, ale i tam daleko im nawet do stanu równowagi.

Tabela 2. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy Pana/-i zdaniem reformy w Polsce po 1989 r. udały się?”

Klasa miejscowości zamieszkania	Czy Pana(-i) zdaniem reformy w Polsce po 1989 r. udały się ogólnie czy raczej nie udały?			
	Udały się	Nie udały się	Trudno powiedzieć	N
Miasta o liczbie mieszkańców 500 tys. i więcej	21,8	39,6	38,6	3160
Miasta o liczbie mieszkańców 200-500 tys.	17,0	42,4	40,9	2483
Miasta o liczbie mieszkańców 100-200 tys.	12,6	41,6	45,8	2015
Miasta o liczbie mieszkańców 20-100 tys.	10,6	44,5	44,9	5098
Miasta o liczbie mieszkańców poniżej 20 tys.	10,7	48,4	42,9	3119
Wieś	7,7	45,2	47,1	10292
Ogółem	11,6	43,9	44,4	26170

Na oceny reform wpływa również dochód. W dolnym kwartylu dochodu na osobę w gospodarstwie domowym za udane uznaje reformy 6,7%, w dwóch środkowych kolejno 7,5% i 10,5%, a w górnym kwartylu 21,5% badanych. Jeśli chodzi o wielkie grupy statusu społeczno-zawodowego, to grupą, w której najczęściej spośród wszystkich reformy ocenia się pozytywnie są prywatni przedsiębiorcy: 20,3% spośród nich uznaje reformy za udane, ale za nieudane uznaje je dwa razy więcej, bo 39,0%. Taka proporcja występuje w grupie uważanej za największego beneficjenta reformy rynkowej. Każda z pozostałych grup statusu ocenia reformy negatywnie kilkakrotnie częściej niż pozytywnie. Wśród pracowników sektora publicznego proporcja ta wynosi 15,8 do 44,7%, sektora prywatnego – 14,3 do 41,7%, zaś wśród rolników 6,7 do 50,2%; wśród emerytów, rencistów, bezrobotnych i innych kategorii biernych zawodowo proporcje ocen zbliżone są do ocen wśród rolników.

W 2011 roku za udane uznawało reformy 26,5%, a za nieudane – 31,4% przedsiębiorców; sytuacja zbliżona do równowagi ocen istniała wtedy także wśród uczniów (12,9% „udane”, 14,4% „nieudane”). W ciągu ostatnich dwóch lat uczniowie, tak samo jak i przedsiębiorcy zbliżyli się w swych ocenach do innych grup społecznych (10,4% „udane”, 24,4% „nieudane”).

Generalnie, przekonania o powodzeniu reform po 1989 roku kumulują się na górnych szczeblach drabiny społecznej – na dolnych szczeblach występują one wyraźnie rzadziej, dominacja opinii, że reformy się nie udały, jest tam szczególnie silna. Ta kumulacja pozytywnych i negatywnych ocen reform jest wzmocniona przez fakt, że podstawowe wymiary położenia społecznego: poziom wykształcenia, dochód i wielkość miejsca zamieszkania są ze sobą powiązane. Wskutek tego, na przykład istnieją kategorie, w których połączone wpływy wykształcenia, klasy miejscowości i dochodu sprawiają, że pozytywna ocena reform jest oceną zdecydowanie dominującą. Taką kategorią są – we wszystkich typach miast – ludzie z wyższym wykształceniem w górnym kwartylu dochodu; w miastach ponad 200 tys. pozytywnie ocenia reformy ok. 80% zamieszkałych tam osób z wyższym wykształceniem i zarazem dochodach z czwartego kwartyla. Takie

kategorie są małe liczebnie i nie ważą istotnie na rozkładzie ocen w całym społeczeństwie. Ich wpływ na poglądy masowe jest także niewielki, poglądy te kształtują się bardziej pod wpływem własnych doświadczeń ludzi i ocen spotykanych w ich bezpośrednim otoczeniu.

Czynniki kształtujące ogólną ocenę reform

Różnicujący wpływ cech położenia społecznego (wykształcenia, klasy miejscowości zamieszkania i dochodu) na ocenę reform wyjaśniany być może za pomocą różnych czynników, które będąc składowymi lub korelatami cech położenia społecznego, wpływają na te oceny bardziej bezpośrednio.

W poprzednich edycjach Diagnozy Społecznej wykazano, że istnieje i utrzymuje się w czasie dodatnia zależność między oceną zmiany warunków własnego życia a ogólną oceną reform po 1989 roku. Ludzie, którzy na pytanie „Kiedy żyło się Panu(-i) łatwiej – przed rokiem 1989 czy obecnie?” odpowiadają, że obecnie, zdecydowanie lepiej oceniają reformy po 1989 r. Przykładowo, w 2009 r. wśród badanych, którym subiektywnie łatwiej żyło się przed rokiem 1989 reformy jako udane oceniono 7,4%, a jako nieudane 59,9%, natomiast wśród badanych, którym łatwiej żyło się po roku 1989 reformy jako udane oceniono 30,2%, a jako nieudane 31,4%. Ponieważ wskutek upływu czasu odsetek osób, które mogą porównywać swoje życie przed i po 1989 r. z roku na rok kurczy się, w obecnej edycji Diagnozy Społecznej nie zadawano tego pytania.

Ważnym czynnikiem kształtującym ogólną ocenę reform po 1989 r. są poglądy polityczne, przekonanie, że demokracja to dobry ustrój. Na skali akceptacji demokracji 25,5% zbiorowości wybrało pogląd, że „demokracja ma przewagę nad wszelkimi innymi formami rządów”; 13,6% – że „niekiedy rządy niedemokratyczne mogą być lepsze niż rządy demokratyczne”; dla 16,1% „nie ma znaczenia, czy rząd jest demokratyczny czy niedemokratyczny”, zaś 5,8% uważa, że „demokracja jest złą formą rządu”; 39,0% nie udzieliło odpowiedzi. Bezwzględna akceptacja demokracji jako formy rządzenia jest więc w Polsce niska, wprowadzie w latach 2009-2011 przybyło jej 4 p.p., ale w ostatnich dwóch latach ubyło 2,7 p.p.,

trudno więc mówić o umacnianiu się bezwzględnej wiary w demokrację.

Poglądy na demokrację silnie zależą od poziomu wykształcenia. W kolejnych czterech głównych grupach wykształcenia pogląd o bezwarunkowej wyższości demokracji nad innymi formami rządów wyznaje 11,6 (w 2011 r. 14,4), 16,7 (20,5), 27,1 (29,8) i 43,6 (45,6) procent badanych. Podobnie jak dwa lata wcześniej pogląd ten ma za sobą więcej niż połowę badanych o wyrobionym zdaniu tylko w najwyższej grupie wykształcenia.

Afirmacji demokracji sprzyja też dobra własna sytuacja ekonomiczna; w górnym kwartylu dochodu demokrację bezwzględnie akceptuje 38,7% badanych, w trzecim 26,7%, w drugim 19,5%, a w dolnym tylko 15,6%, dwa i pół razy mniej niż w górnym. Rośnie ona też wraz z wielkością miejsca zamieszkania; od 19,2% na wsi do 41,8% w wielkich miastach (ponad 500 tys. mieszkańców); największy przyrost (6,9 p.p.) istnieje między miastami 200-500 tys. a miastami ponad 500 tys. Wpływ każdego z tych

czynników – wykształcenia, dochodu i wielkości miejsca zamieszkania jest więc skokowy – wyraźny przyrost afirmacji demokracji następuje dopiero na najwyższym poziomie – wykształcenia, dochodu i wielkości miejsca zamieszkania. Te trzy czynniki są ze sobą skorelowane, ale każdy z nich ma samodzielny wpływ na akceptację demokracji.

Tak niska bezwzględna akceptacja demokracji politycznej nie może sprzyjać pozytywnemu wartościowaniu przez społeczeństwo reform podjętych po 1989 r. Tłumaczy jednak część indywidualnego zróżnicowania tych ocen (tabela 3). Ludzie uznający demokrację za najlepszą formę rządów ostro odróżniają się pozytywną oceną reform (28,0%) od tła zwolenników wszystkich innych poglądów na demokrację – kilkakrotnie częściej niż pozostali razem wzięci uznają reformy za udane. Na drugim krańcu skali aż 71,2% skłonnych sądzić, że „demokracja jest złą formą rządów” – czyli praktycznie wszyscy, którzy potrafią ocenić reformy po 1989 r. – ocenia te reformy jako reformy nieudane.

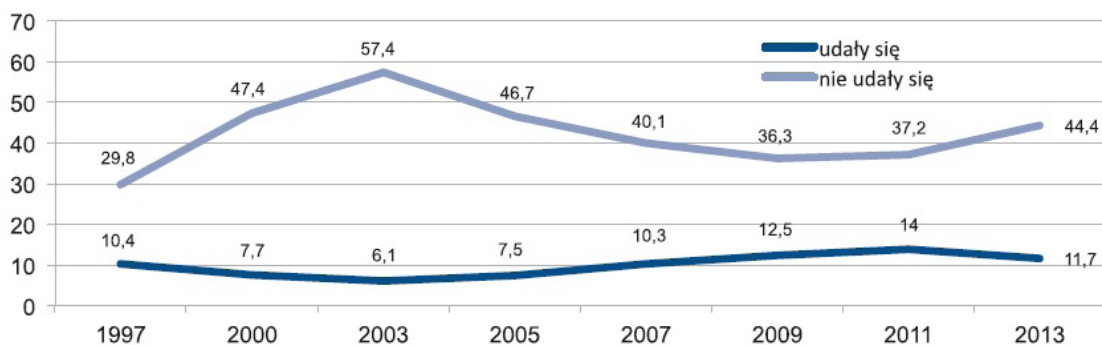
Tabela 3. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy Pana/-i zdaniem reformy w Polsce po 1989 r. udały się, w zależności od akceptacji demokracji jako formy rządów?”

Które z podanych stwierdzeń o demokracji jest Panu(-i) najbliższe?	Czy Pana(-i) zdaniem reformy w Polsce po 1989 r. udały się ogólnie czy raczej nie udały?			
	Udały się	Nie udały się	Trudno powiedzieć	N=100%
Demokracja ma przewagę nad wszelkimi innymi formami rządów	28,0	34,0	38,1	6596
Niekiedy rządy niedemokratyczne mogą być lepsze niż rządy demokratyczne	10,9	56,1	33,0	3512
Nie ma znaczenia, czy rząd jest demokratyczny, czy niedemokratyczny	6,2	53,9	38,9	4170
Demokracja jest złą formą rządów	5,5	71,2	23,2	1498
Trudno powiedzieć	4,4	37,8	57,8	1071
Ogółem	11,6	43,9	44,5	25847

Afirmacja demokracji wpływa na ocenę reform na każdym z czterech głównych poziomów wykształcenia: ci, co bezwzględnie akceptują demokrację, znacznie częściej niż ogół tego poziomu uważają reformy za udane (19,1 wobec 5,3% w grupie z wykształceniem; 18,9 wobec 7,3%, 23,5 wobec 11,0% i 38,1 wobec 22,4% w grupie z wykształceniem wyższym). Podobnie we wszystkich klasach miejscowości i kwartylach dochodu. Jest to więc rzeczywisty wpływ akceptacji demokracji na ocenę reform po 1989 r. Najprawdopodobniej ludzie, którzy cenią demokrację, doceniają to, że Polska po 1989 r. stała się krajem demokratycznym.

Na przestrzeni tego okresu brak jest jednej ogólnej tendencji w ferowaniu ocen, ich stałej poprawy lub pogorszenia. Najpierw, w latach 1997-2003 skurczyła się i tak niewielka mniejszość oceniająca reformy pozytywnie i równocześnie aż dwukrotnie wzrósł udział przekonanych, że reformy się nie udały. Potem jednak, od 2003 r. zmiana przybrała inny kierunek: ocena reform systematycznie się poprawiała z 6,1% w 2003 r. do 14,0% w 2011 r.

Jednocześnie spadł odsetek ocen negatywnych, z 57,4 do 37,2%, po czym znów w 2013 r. nastąpiło odwrócenie tego trendu: oceny negatywne rosy do poziomu sprzed 2007 r., a pozytywne spadły do poziomu sprzed 2009 r. (zob. wykres 1). Poprawa oceny reform po 1989 r. może następować pod wpływem ogólnego wzrostu gospodarczego i jego



Źródło danych: rok 1997 – Czapiński, 1998; lata 2000-2011 – *Diagnoza Społeczna*

Wykres 1. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy Pana/-i zdaniem reformy w Polsce po 1989 r. udały się, w latach 1997-2013 wśród osób w wieku 18+ lat

Dynamika oceny reform w latach 1997-2013

Analiza dynamiczna społecznych ocen reform po 1989 r. obejmuje osiem pomiarów, począwszy od 1997 r.; ich wyniki podano na wykresie 1. Przez cały ten okres w społeczeństwie dominowało przekonanie, że reformy po 1989 r. ogólnie się nie udały; zawsze oceny negatywne występowały kilka razy częściej niż pozytywne. Utrzymująca się przez tak długi czas statystyczna dominacja negatywnych ocen reform po 1989 r. ma tendencję do przekształcania się w dominację społeczną i do samotrwałania się. Tworzy się też klimat społeczny, w którym zła opinia o reformach nabiera cech poprawności społecznej.

pozytywnych efektów dla badanych. Wpływ ten nie może być jednak znaczny, gdy te dwa zjawiska oddalają się od siebie w czasie, w świadomości masowej słabnie związek obecnego stanu gospodarki z reformami roku 1989, a utrwalone w społeczeństwie oceny tamtych zmian żyją już własnym życiem.

Zrzeszanie się i pełnienie funkcji w organizacjach

Stopień zrzeszania się odsetek obywateli, którzy należą do organizacji dobrowolnych, jest najprostszą miarą stanu społeczeństwa obywatelskiego. W Polsce w 2013 r. członkami „jakichś organizacji, stowarzyszeń, partii, komitetów, rad, grup religij-

nych, związków lub kół" było 13,7% badanych: 10,3% należało tylko do jednego stowarzyszenia, 2,5% do dwóch, a 0,9% do dwóch lub więcej, 86,3% nie należało do żadnej organizacji. Gdyby użyte w badaniu pytanie o członkostwo (pyt. 48) „zdekomponować” i pytać oddzielnie o przynależność do stowarzyszeń, do partii, do komitetów itd., to odsetek ten zapewne okazałby się wyższy. Pozostaje faktem, że tylko dla niespełna 15% badanych członkostwo w jakiejś organizacji jest na tyle ważne, że przychodzi im na myśl, gdy są o nie pytani.

Dopełnieniem pytania o – formalne – członkostwo było pytanie o – rzeczywistą – działalność w takich organizacjach (Czy obecnie uczestniczy Pan(-i) aktywnie w działaniach takiej organizacji?). 72,2% członków stowarzyszeń mówi, że działa w nich, a 27,8% przyznaje, że nie działa. Mało ludzi należy do organizacji, ale jeśli już gdzieś należy, to (mówi, że) coś w nich robi. Takich, którzy należą i działają jest w społeczeństwie 9,9%.

W obecnej edycji Diagnozy Społecznej po raz pierwszy zbadano, do jakiego rodzaju organizacji należą badani. Uzyskano wyniki przedstawione na wykresie 2. Ci, którzy należą do jakichkolwiek organizacji, zdecydowanie najczęściej (23,9%) działają w organizacjach religijnych. Wynik ten wart jest uwagi dlatego, że w dyskursie o organizacjach dobrowolnych, społeczeństwie obywatelskim itp. często nawet nie ma się na myśli organizacji religijnych.

Wyższym stopniem uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim jest pełnienie funkcji w organizacjach. 46% badanych, którzy zadeklarowali przynależność do organizacji, stwierdziło, że „pełnili jakieś funkcje w takich organizacjach”. Oznacza to, że (tylko) 6,3% Polaków pełni obecnie jakieś funkcje z wyboru. Jest to dla nich doświadczenie podwójnie istotne: bycia wybranym i udziału w kierowaniu organizacją – pozostałe 94% jest pozbawionych takiego doświadczenia i umiejętności, które ono kształtuje.

W stosunku do 2011 r. nastąpił 1-punktowy spadek odsetka zrzeszania się, ale brak podstaw do interpretacji tego spadku (tabela 4). Na przestrzeni dziesięciu obserwowanych lat (2003-2013) nie rysuje się ani systematyczny wzrost, ani systematyczny spadek zainteresowania organizacjami obywatelskimi, wskaźnik zrzeszania się zmienia się nieregularnie w przedziale 12,1-15,1%. Społeczeństwo obywatelskie w Polsce, rozumiane jako działanie w organizacjach dobrowolnych, nie rozwija się, nie wciąga w swoje sieci i struktury coraz większej liczby ludzi. Podobnie z pełnieniem funkcji w organizacjach, w okresie 2003-2013 odsetek pełniących funkcje wśród ogółu zmienił się nieregularnie w granicach 4,8-6,8%.

Zrzeszanie się jest społecznie zróżnicowane, a różnice między grupami biorą się z niejednakowej oferty organizacyjnej skierowanej do poszczególnych grup oraz z ich niejednakowej gotowości do wstępowania do organizacji. Odsetek zrzeszonych lekko i nieregularnie wzrasta wraz z wielkością

Tabela 4. Procent osób zrzeszonych i pełniących funkcje w organizacjach oraz osób włączających się w działania na rzecz społeczności w latach 2003, 2005, 2007, 2009, 2011 i 2013 wśród badanych w wieku 18 lat i więcej lat

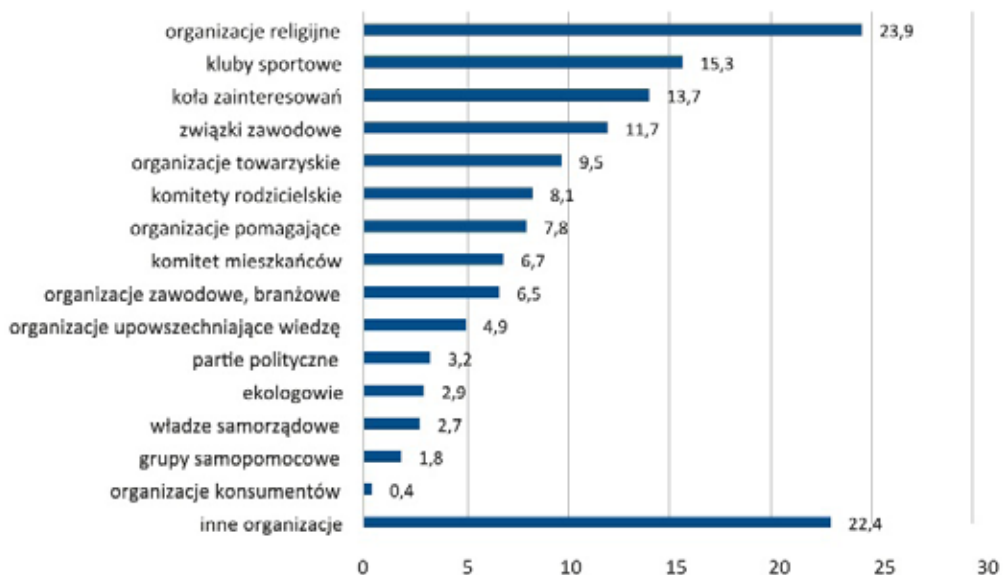
	2003 N = 9380	2005 N = 8539	2007 N = 12747	2009 N = 25568	2011 N = 25580	2013 N = 26170
Członkowie organizacji	12,2	12,1	15,1	13,2	14,8	13,7
Pełniący funkcje wśród zrzeszonych	45,1	55,7	41,4	37,9	32,2	46,0
Pełniący funkcje wśród ogółu	5,3	6,8	6,3	5,0	4,8	6,3
Włączający się w działania na rzecz społeczności	12,9	13,6	14,1	15,6	15,6	15,2

miejsca zamieszkania – od 8,5% na wsi do 12,9% w wielkich miastach. Regularnie wzrasta natomiast z poziomem wykształcenia (z 4,7% w grupie z wykształceniem podstawowym i gimnazjalnym do 15,7% wśród osób z wykształceniem wyższym; zob. też tabela 3) oraz dochodu (w kolejnych kwartylach 7,7%, 8,1%, 10,8% i 15,4%). Najbardziej zrzeszoną grupą statusową są pracownicy sektora publicznego (27,2%), a najmniej – bezrobotni (6,1%) i inni bierni zawodowo (9,6%).

Wpływ czynników położenia społecznego na to, czy członkowie organizacji działają w tych organizacjach jest już niewielki. W czterech grupach wykształcenia zmienia się on w przedziale 70,5-74,3%; w kwartylach dochodu – w granicach 70,1-73,4%, a kategoriach miejscowości zamieszkania – w przedziale 64,9-74,9%

w kolejnych kwartylach dochodu funkcje pełni kolejno 39,1%, 34,3%, 45,9% i 53,8% zrzeszonych.

Wykształcenie i dochód są podstawowymi czynnikami uwarstwienia, zrzeszenie się jest więc uwarunkowane stratyfikacyjnie: warstwy z wyższych szczebli drabiny społecznej są bardziej zrzeszone, a z niższych – mniej. Ponieważ poziom wykształcenia jest związany z dochodem, zbadano samodzielny wpływ wykształcenia, niezależnie od dochodu, i odwrotnie. Okazało się, że na każdym poziomie dochodu wykształcenie zachowuje swój wpływ na zrzeszanie się, ale także na każdym poziomie wykształcenia swój wpływ, oba te czynniki, choć związane ze sobą, sprzyjają więc zrzeszaniu się samodzielnie.



Wykres 2. Procent aktywnie działających w różnych rodzajach organizacji wśród osób należących do jakiejś organizacji

Podobny jest wzór zróżnicowania pełnienia funkcji w organizacjach. Im wyższa kategoria wykształcenia, tym częściej ludzie mają to doświadczenie. W czterech głównych kategoriach wykształcenia odsetki zrzeszonych badanych, którzy pełnią funkcje w swych organizacjach, wynoszą kolejno: 31,1%, 38,7%, 45,3% i 53,5% – różnica między skrajnymi grupami jest bardzo duża. Mniejsze jest zróżnicowanie w kategoriach dochodu

Podobnie zróżnicowane społecznie jest pełnienie funkcji w organizacjach. Doświadczenie takie częściej, ale tylko nieco częściej mają mężczyźni niż kobiety (50,1% do 41,9% zrzeszonych) przy minimalnej różnicy w stopniu zrzeszania się (14,3% do 13,1%).

Funkcje pełniło 39,1%, 34,3%, 45,9% i 53,8% zrzeszonych z kolejnych kwartyl dochodu. Podobnie jak

w przypadku samego zrzeszania się, najważniejszy jest tu wpływ wykształcenia. Im wyższa kategoria wykształcenia, tym częściej pełniło się funkcje w organizacjach. Pełniło je 31,1% zrzeszonych badanych z wykształceniem podstawowym, 38,7% z wykształceniem zasadniczym, 35,3% ze średnim i 53,5% zrzeszonych badanych z wykształceniem wyższym i policealnym.

Jeśli zróżnicowanie w pełnieniu funkcji nałożyć na różnice w zrzeszaniu się, to ulegają one zaostreniu: obecnie pełni funkcje w organizacjach 1,7% badanych z wykształceniem podstawowym, 3,8% z zawodowym, 6,7% ze średnim i 12,1% z wyższym. Wykształcenie, zwłaszcza wyższe, nie tylko sprzyja członkostwu w organizacjach dobrowolnych, ale ludzie lepiej wykształceni częściej też obejmują w nich funkcje. W efekcie ludzie z górnych warstw społecznych, a zwłaszcza ludzie z wyższym wykształceniem kilkakrotnie częściej niż pozostali doświadczają bycia wybranym i pełnienia funkcji w organizacjach obywatelskich. Poniżej wykształcenia średniego doświadczenie takie występuje już bardzo rzadko, a w najniższej grupie wykształcenia, wręcz wyjątkowo, u półtora procenta ludzi z tej kategorii.

Wspólne działania i praca dla innych

Pomiar rozwoju społeczeństwa obywatelskiego przy pomocy stopnia zrzeszania się jest tylko jednym z możliwych. W Polsce ludzie, którzy chcą coś zrobić dla swojej społeczności, niechętnie łączą się w tym celu w związki formalne. Wystarczy, że podejmą lub włączą się w jakieś działania na rzecz własnej społeczności. Badanie pokazuje jednak, że jest to zjawisko tak samo rzadkie, jak przynależność do organizacji. Tylko 15,2% badanych w ciągu ostatnich dwóch lat angażowało się „w działania na rzecz społeczności lokalnej (gminy, osiedla, miejscowości, w najbliższym sąsiedztwie” (pyt. 46) – w działania na tyle ważne, by pomyśleć o nich w chwili formułowania odpowiedzi na pytanie. W 2011 i 2009 r. osób takich było po 15,6%, ale w 2007 r. było ich 14,1%, w 2005 r. 13,6%, w 2003 r. 12,9% (zob. tabela 4). Obserwowany w ciągu ostatniej dekady powolny, ale systematyczny wzrost zaangażowania

na rzecz własnych społeczności zatrzymał się; nie wiemy dziś, na jak długo.

W działania lokalne częściej angażują się mężczyźni niż kobiety (16,7% do 13,9%). Angażowanie tego rodzaju rośnie wraz z wykształceniem; w kolejnych czterech głównych grupach wykształcenia odsetki angażujących się wynoszą: 6,1%, 12,5%, 16,2% i 23,5%. W kolejnych kwartylach dochodu w działania lokalne angażowało się 15,7%, 11,6%, 11,3% i 16,1% badanych.

Jeszcze bardziej luźną formą włączania się w życie zbiorowe jest – mierzone tylko w poprzedniej (2011) edycji Diagnozy Społecznej „wykonywanie nieodpłatne jakiejś pracy lub świadczenie jakichś usług dla osób spoza rodziny bądź na rzecz organizacji społecznej”; ten rodzaj aktywności społecznej obejmuje wiele rozmaitych działań, od spontanicznej pomocy sąsiedzkiej na wsi do zorganizowanego wolontariatu. W ciągu roku aktywność tego rodzaju podejmowało 19,6% badanych.

Częściej byli: to mężczyźni (22,6%) niż kobiety (16,9%), aktywność ta nieznacznie przybiera na częstości w dużych miastach (22,6%, w miastach 200-500 tys. i 24,8% w miastach ponad 500 tys.). W dolnym kwartylu dochodu działania takie podejmowało 16,5%, w środkowych 50% – 18,0%, a w górnym kwartylu 25,4% badanych. Tym, co najsilniej różnicowało ten rodzaj aktywności był poziom wykształcenia: w kolejnych czterech głównych grupach wykształcenia odsetki podejmujących takie działania wynosiły: 7,6%, 17,2%, 20,15% i 30,3% – różnica między skrajnymi grupami wykształcenia była więc czterokrotna.

Nie tylko więc członkostwo i aktywność w formalnych zrzeszeniach obywatelskich, ale także udział w pracach na rzecz społeczności własnej oraz praca na rzecz innych osób lub organizacji społecznych wyraźnie zależą od położenia społecznego, mierzonego wykształceniem. Bierność społeczna, niewłączanie się do przedsięwzięć oddolnych i do działań na rzecz innych lub organizacji społecznych są w Polsce rzeczą powszechną, a wśród ludzi z wykształceniem podstawowym doświadczenia działania społecznego spotyka się bardzo rzadko, kilkakrotnie rzadziej niż wśród ludzi z wykształceniem wyższym. Osoby z wykształceniem wyższym wyraźnie odstają od poziomu ogółu.

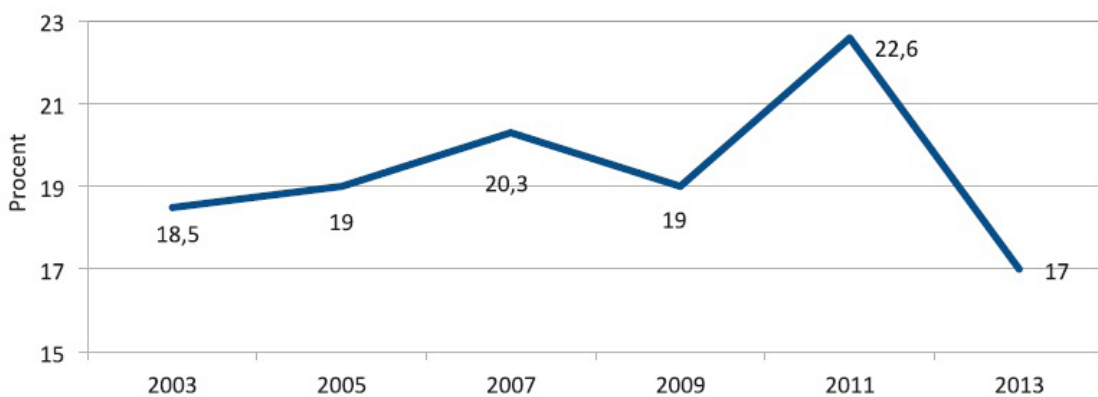
Udział w zebraniach

Ludzie uczestniczą w demokracji nie tylko wtedy, gdy się zrzeszają lub wspólnie coś robią dla innych lub dla dobra własnej społeczności. Także wtedy, gdy się zbierają, dyskutują i wspólnie coś uchwalają. Udział w zebraniu publicznym jest doświadczeniem łatwo dostępnym. W prawie każdym środowisku zdarzają się okazje do takiego doświadczenia, a jedynym kosztem udziału jest czas. Udział w zebraniu pozwala zapoznać się ze sprawami wykraczającymi poza świat życia własnego, poznać różne argumenty, wypowiedzieć własne zdanie, wpłynąć na decyzje, coś wspólnie postanowić i wziąć za swe decyzje odpowiedzialność. Pozwala też wziąć udział w głosowaniu, wybrać przynajmniej władze zebrania, a czasem i własnych reprezentantów, wysłuchać ich

po czym gwałtownie spadł o 5 p.p., do najniższego w całym badanym okresie poziomu (wykres 3).

Udział w wyborach

Udział w wyborach jest najbardziej powszechnym doświadczeniem obywatelskim. Na pytanie o udział w ostatnich (2011) wyborach parlamentarnych w 2013 r. twierdząco odpowiedziało 64,6% badanych, 30,1% opowiedziało przecząco, a 5,3% nie miało jeszcze wtedy ukończonych 18 lat. Uzyskany w badaniu odsetek głosujących jest bardzo poważnie zawyżony w stosunku do 48,9% frekwencji rzeczywistej, podanej przez Państwową Komisję Wyborczą (www.pkw.gov.pl).



Wykres 3. Procent osób biorących udział w zebraniach publicznych w latach 2003, 2005, 2007, 2009, 2011 i 2013 wśród badanych w wieku 18 i więcej lat

sprawozdania, poznać procedury zebrania i organizacji. Przygotowanie i prowadzenie zebrania, wypowiedzenie się w jakiejś sprawie, udział w podjęciu decyzji przez zebranie są ważnymi umiejętnościami obywatelskimi, *civic skills*. Na zebraniu publicznym są one nie tylko praktykowane, ale i rozwijane – tam ludzie uczą się być aktywnymi obywatelami.

Badanie pokazuje, że co szósty badany (17%) był w ostatnim roku na jakimś zebraniu publicznym (poza miejscem pracy). O niektórych zebraniach badani mogli zapomnieć – zebranie zwykle nie jest wydarzeniem bardzo ważnym, ale niektóre wcześniejsze zebrania badani mogli przybliżyć w czasie (efekt teleskopowy). Od 2003 r. odsetek ten rósł do roku 2011,

Retrospektywne zawyżanie frekwencji wyborczej jest w sondażach regułą, wyjaśnia się je konformizmem badanych w stosunku do wzoru dobrego obywatela; w Diagnozie Społecznej udział w wyborach deklaruje mniej więcej 2/3 badanych, niezależnie od typu wyborów i frekwencji rzeczywistej. W 2007 r. udział w wyborach samorządowych, które odbyły się z listopada 2006 r. zadeklarowało 65% badanych przy 46% frekwencji rzeczywistej, a w 2009 r. udział w wyborach parlamentarnych, które odbyły się w 2007 r. zadeklarowało 66% badanych, przy 54% frekwencji rzeczywistej. Można jednak przyjąć, że to obciążenie nie jest systematycznie związane z czynnikami położenia społecznego, nie uniemożliwia więc zasadniczo badania społecznych uwarunkowań udziału w wyborach.

Tabela 5. Doświadczenia społeczne i działania obywatelskie ze względu na poziom wykształcenia wśród osób w wieku 18 i więcej lat (w procentach)

Poziom ukończonego wykształcenia	Należy do organizacji	Pełni funkcje (wśród członków)	Działalność na rzecz społeczności	Pracował dla innych lub organizacji społecznych	Brał udział w zebraniu	Głosował w wyborach w 2011 r.
Wyższe ze stopniem naukowym co najmniej doktora	44,5	79,8	72,2	42,5	54,8	88,6
Wyższe ze stopniem magistra lub równorzędnym	25,2	69,8	51,6	26,3	27,6	84,9
Wyższe ze stopniem inżyniera, licencjata	16,9	71,7	56,5	16,7	20,3	73,8
Policealne	16,4	78,3	52,4	17,7	19,5	74,3
Średnie zawodowe	15,6	74,7	48,0	17,3	18,6	72,0
Średnie ogólnokształcące	13,3	73,3	38,6	13,9	14,9	66,8
Zasadnicze zawodowe	8,7	69,3	37,3	12,1	14,1	63,7
Gimnazjum	14,6	78,8	42,3	14,5	13,4	83,0
Podstawowe ukończone	5,6	70,3	31,5	6,3	8,9	51,3
Bez wykształcenia/podstawowe nieukończone	1,6	81,2	9,7	2,1	3,9	30,4
Ogółem	13,7	72,2	46,0	15,2	16,9	64,6

Udział w wyborach jest związany z pozycją społeczną, mierzoną wykształceniem: w czterech głównych grupach wykształcenia wynosi on: 50,1%, 53,5%, 70,4% i 81,2%. W kolejnych kwartylach dochodu wynosi on 57,6%, 63,8%, 72,2% i 78,9%. Zasadniczo podobne wyniki i zależności stwierdzono w poprzednich edycjach Diagnozy Społecznej, zarówno gdy w 2009 r. pytano o udział w wyborach parlamentarnych, jak i w 2011 r., gdy pytano o udział w ostatnich wyborach samorządowych. Wszystkie zbadane doświadczenia społeczne i działania obywatelskie związane są więc – niektóre bardzo silnie – z pozycją społeczną, mierzoną poziomem wykształcenia (zob. tabela 5).

Im niższe wykształcenie, tym większa bierność i brak doświadczeń w zorganizowanych działaniach oddolnych. Im wyższe wykształcenie, tym częściej ludzie zakładają organizacje i wstępują do organizacji już istniejących oraz pełnią w nich funkcje z wyboru; tym chętniej włączają się do działań na rzecz własnej społeczności; tym częściej biorą udział w zebraniach publicznych, a także – jak ustalono w Diagnozie Społecznej 2007 i 2009 – organizują je i zabierają głos; tym częściej też podpisują listy zbiorowe, protesty i petycje. I tym częściej biorą

udział w wyborach, lokalnych i ogólnokrajowych. Ludzie wykształceni są lepiej społecznie zorganizowani i lepiej wyrażają swoje interesy. Umieją lepiej korzystać z możliwości, jakie stwarza im demokracja na poziomie lokalnym.

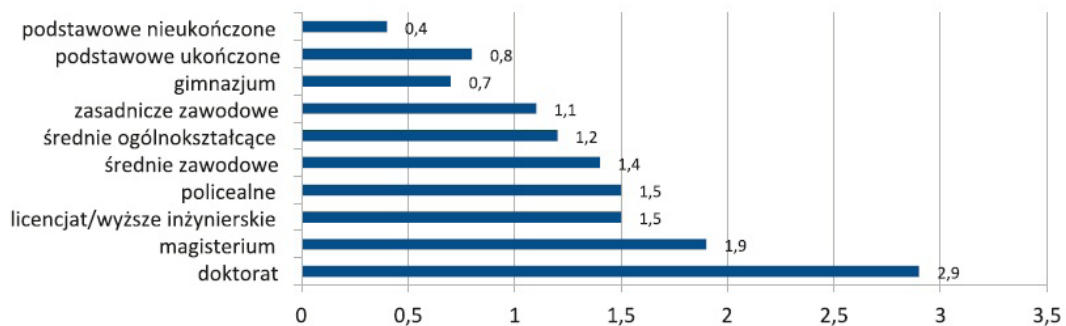
Sumaryczną miarą doświadczeń społecznych i działań obywatelskich jest indeks – liczba doświadczeń; każde z sześciu doświadczeń liczone było tak samo, jako jeden punkt. Indeks ten ma rozkład przedstawiony w tabeli 6.

Średnia wartość indeksu dla ogółu badanych wynosi 1,27, a wielkością modalną jest 1 (47,1%), w ostatnim roku 28% badanych nie miało za sobą jakichkolwiek doświadczeń społecznych i obywatelskich w sensie tu zdefiniowanym. Na wartość indeksu duży wpływ ma udział w wyborach, istotnie zawyżony; gdyby można było skorygować deklaracje udziału w wyborach, to indeks byłby jeszcze niższy. Tak duży wpływ udziału w wyborach na indeks pokazuje, jak wyjątkową formą życia obywatelskiego są w Polsce wybory i jak ubogie jest to życie w okresie między wyborami: bardzo wielu Polaków jakiegokolwiek działania społecznościowe i obywatelskie podejmuje tylko w latach wyborczych.

Tabela 6. Rozkład indeksu doświadczeń społecznych działań obywatelskich wśród badanych w wieku 18+ lat

Wartość indeksu	Procent	Procent skumulowany
0	28,0	28,0
1	47,1	75,0
2	11,2	86,2
3	5,6	91,8
4	3,1	94,9
5	2,7	97,6
6	2,4	100,0

Indeks pozwala pokazać znaczenie poziomu wykształcenia dla całości doświadczeń społecznych i doświadczeń obywatelskich (wykres 4).

**Wykres 4.** Indeks doświadczeń społecznych i działań obywatelskich ze względu na poziom wykształcenia wśród osób w wieku 18+ lat**Tabela 7.** Interkorelacje (r Pearsona) między doświadczeniami obywatelskimi wśród badanych w wieku 18+ lat

	1	2	3	4	5
Głosował w wyborach 2011		0,14*	0,14*	0,12*	0,12*
Działa na rzecz społeczności			0,40*	0,40*	0,37*
Brał udział w zebraniu				0,32*	0,35*
Pracował dla innych lub organizacji społecznej					0,34*
Należy do organizacji					

Akceptacja demokracji i zaufanie do ludzi a doświadczenia społeczne i obywatelskie

Doświadczenia społeczne i działania obywatelskie Polaków wyraźnie zależą od ich położenia społecznego. Teoretycznie rzecz biorąc, powinny też zależeć od wyznawanych przez nich wartości politycznych (akceptacja demokracji) i posiadanych dyspozycji psychologicznych (zaufanie do ludzi). Akceptacja demokracji jako formy rządów w państwie może rozciągać na demokrację jako ogólną zasadę organizacji życia zbiorowego i obejmować demokrację lokalną i społeczeństwo obywatelskie. Zaufanie do ludzi – uważa się powszechnie – sprzyja samoorganizowaniu się społeczeństwa i włączaniu się w działania zbiorowe, co z kolei umacnia zaufanie.

Obserwacja danych sugeruje, że akceptacja demokracji nie podnosi w sposób systematyczny poziomu indeksu doświadczeń społecznych i działań obywatelskich (tabela 8). Wprawdzie z każdej z grup wykształcenia ci, którzy bezwzględnie nie akceptują demokrację mają wyższą wartość indeksu niż badani, którzy mają demokrację za złą formę rządów, ale w żadnej z grup wykształcenia ci, którzy bezwzględnie akceptują demokrację nie mają najwyższych wartości tego indeksu ze wszystkich pozostałych kategorii stosunku do demokracji. Akceptacja demokracji jako zasady politycznej nie ma większego znaczenia dla udziału w życiu obywatelskim na poziomie lokalnym, a obserwowane tu korelacje mają w dużej mierze charakter pozorny, związany z – pokazanym wyżej – wpływem wykształcenia na obie te zmienne.

Tabela 8. Indeks doświadczeń społecznych i działań obywatelskich, w zależności od akceptacji demokracji jako formy rządów i od zaufania przy kontroli poziomu wykształcenia wśród osób w wieku 18+ lat

	Wykształcenie				
	podstawowe i niższe	zasadnicze zawodowe/ gimnazjum	średnie	wyższe i policealne	ogółem
Stosunek do demokracji*					
Demokracja ma przewagę nad wszelkimi innymi formami rządów	0,87	1,11	1,52	1,91	1,55
Niekiedy rządy niedemokratyczne mogą być lepsze niż rządy demokratyczne	0,90	1,25	1,52	2,04	1,55
Nie ma znaczenia, czy rząd jest demokratyczny, czy niedemokratyczny	0,74	0,94	1,36	1,60	1,12
Demokracja jest złą formą rządów	0,75	0,97	1,31	1,80	1,14
Ogółem	0,78	1,01	1,35	1,80	1,26
Zaufanie do ludzi					
Większości ludzi można ufać	0,79	0,92	1,56	2,21	1,52
Ostrożności nigdy za wiele	0,78	1,05	1,36	1,72	1,26
Trudno powiedzieć	0,61	0,84	1,00	1,60	0,97
Ogółem	0,76	1,00	1,35	1,80	1,27

*Pominięto grupę badanych, którzy na pytanie o demokrację odpowiedzieli „trudno powiedzieć”

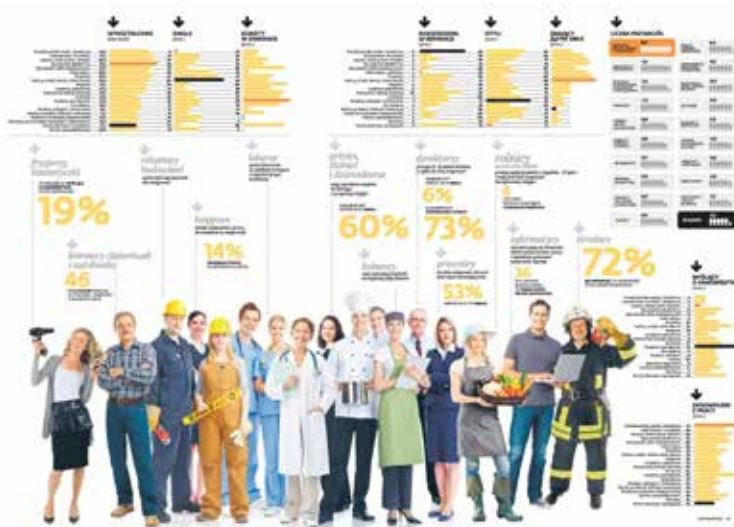
Z udziałem w życiu społeczeństwa obywatelskiego, uzyskiwaniem i wykorzystywaniem umiejętności obywatelskich wyraźniej wiąże się zaufanie do ludzi, w badaniu wyrażone w odpowiedziach na pytanie „Ogólnie rzecz biorąc, czy uważa Pan(-i), że można ufać większości ludzi, czy też sądzi Pan(-i), że w postępowaniu z ludźmi ostrożności nigdy za wiele?”. W 2013 r. 12,2%, badanych, mniej niż w 2011 i 2009 r. (13%), ale nieco więcej niż w poprzednich badaniach wybrało odpowiedź „większości ludzi można ufać” (w 2007 r. 11,5%, a w 2005 i 2003 r. po 10,5%), 77,3% wybrało odpowiedź, że „ostrożności nigdy za wiele”, 10,5% badanych nie wyraziło opinii („trudno powiedzieć”).

Ponieważ jednak, tak samo jak akceptacja demokracji, także zaufanie występuje częściej w górnych grupach wykształcenia, znów pojawia się pytanie o jego samodzielny, niezależny od wykształcenia wpływ na udział w życiu społeczeństwa obywatelskiego. Analiza wykazuje brak systematycznego wpływu zaufania na indeks aktywności: zaufanie nie ma wpływu na indeks aktywności w grupie z wykształceniem podstawowym, lekko obniża ten indeks w grupie z wykształceniem zasadniczym zawodowym, ale podnosi go w górnych grupach wykształcenia.

Zaufanie wzmacnia aktywność obywatelską dopiero po osiągnięciu lub przekroczeniu progu wykształcenia średniego. Inne czynniki związane z wykształceniem mają znacznie większy wpływ niż zaufanie do ludzi. Takimi czynnikami mogą być, np. większe zainteresowanie sprawami publicznymi, bardziej rozwinięta sieć kontaktów społecznych, styl życia, w którym jest więcej miejsca na motywacje pozakonomiczne, a także umiejętności organizacyjne, związane ze znajomością procedur i przepisów. Siła tych czynników nie może być jednak zbyt duża, gdyż wskaźniki uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim w Polsce są niskie, a więc i ich wyjaśnianie różnicowanie jest niewielkie.

Podsumowanie

Badanie pokazuje, jak mało Polacy mają doświadczeń społecznych i obywatelskich, które gromadzi się poprzez działania w organizacjach, uczestnictwo w oddolnych inicjatywach społecznych, w zebraniach publicznych czy wolontariacie. Skoro Polacy tak słabo się zrzeszają, rzadko sami podejmują działania na rzecz innych ludzi, organizacji i własnych społeczności, niechętnie się zbierają, by coś wspólnie postanowić, a potem zrobić, to nie mają okazji, by się nauczyć zorganizowanego działania społecznego i nabyć umiejętności potrzebnych do życia w społeczeństwie obywatelskim. Polacy nie umieją się organizować i skutecznie działać wspólnie, chyba że chodzi o strajk lub protest – przeciw budowie drogi w sąsiedztwie, urządzeniu w ich gminie wysypiska cudzych śmieci czy budowie w ich miejscowości hospicjum. Nie umieją, bo się tego nie nauczyli z ich uboższego doświadczenia. Nie umieją, bo nie działają, a nie działają, bo nie umieją – jest to błędne koło działań dla społeczności.



<http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/736841,diagnoza-spoleczna-2013>

www.diagnozaspoleczna.com



„My wychowujemy was, ale i wy nas wychowujecie”, czyli o zgodzie Janusza Korczaka na prawdziwy dialog

Agnieszka Witkowska-Krych

Dialog dla Korczaka jest zdecydowanie czymś więcej niż tylko narzędziem wychowawczym, którym pedagog może posługiwać się w procesie edukacyjnym.

Dialog jest procesem niejednostronnym, zakładającym równość, zapewniającym niezaprzeczalne korzyści poznawcze, a także gotowość i obowiązek przyjęcia na siebie konsekwencji tego procesu. Nie my was, ale i wy nas – zatem: Nie my rozmawiamy z wami, ale także i wy z nami rozmawiacie po to, by wspólnie, na drodze kompromisu i obopólnej zgody osiągnąć zamierzony cel, który świat, choćby w mikroskali, uczyni lepszym.



Zawarty w tytule cytat¹ pochodzi z wojennych zapisków, które Korczak skreślił w ostatnich miesiącach życia spędzonych wraz ze swoimi wychowankami i współpracownikami w warszawskim getcie. Zdanie o wzajemnym „się wychowywaniu” to fragment dłuższego tekstu przygotowanego do cotygodniowej gazetki, która tradycyjnie, od początku istnienia instytucji o nazwie „Dom Sierot”, odczytywana była w obecności wszystkich dzieci i pracowników. Zwyczaj ten zachowany został także w trudnych okupacyjnych latach, a teksty wówczas powstałe można w jakimś sensie traktować jako edukacyjne, a nawet życiowe *credo* Korczaka.

Cóż jednak znaczą te słowa? Jak rozumieć ich przesłanie? I, co chyba najważniejsze, jak uwierzyć w ich sens i celowość? Żeby dotrzeć do sedna korczakowskiego wychowania, konieczna jest wirtualna wizyta w domu dzieci, który prowadził wraz ze Stefanią Wilczyńską i przy wydatnym wspar-

¹ Korczak J. *Trzeba to zrozumieć* [w:] Lewin A. [oprac.] *Janusz Korczak w getcie*. Nowe Źródła, Warszawa 1992, s. 184.

ciu Towarzystwa „Pomoc dla Sierot” od 1912 roku w Warszawie². Jest to bowiem miejsce, w którym autorska teoria łączyła się z codzienną praktyką pedagogiczną. Dom przeznaczony był dla dzieci żydowskich, w założeniu dla tzw. okrągłych (czyli pełnych) sierot, aczkolwiek także dla dzieci, których sytuacja materialna była trudna. Podopieczni trafiali do instytucji w wieku 7 lat i pozostawali w placówce do 14 roku życia. Przez siedem lat mieli szansę mieszkać w domu, który nie tylko w założeniu, ale w dużej mierze także i w praktyce był spełnioną utopią. Domu, którego mieszkańcy i pracownicy tworzyli wspólnotę, a nawet społeczeństwo w najlepszym tego słowa znaczeniu, czyli zbiorowość potążoną silnymi więzami wytworzonymi w oparciu o wspólne warunki życia, stworzone wewnętrznie mikroinstytucje, takie jak chociażby sąd i samorząd, strukturę, krótką, ale jednak wspólną historię oraz odrębną od innych kulturę budowaną i kultywowaną na co dzień dzięki regularnym praktykom i wewnętrznie ustalonym zwyczajom³.

Wszystko to zapewne nie byłoby możliwe do zrealizowania, gdyby nie zasady działania, które wspólnie przez lata wypracowano. Przede wszystkim dom ten nie był tylko miejscem przeznaczonym dla dzieci. Oczywiście jest, że to im poświęcano najwięcej uwagi, chociaż każdy ze współpracowników: czy to wychowawców, czy pracowników kuchni lub administracyjnych wiedział, że jego obecność, praca i zdanie są ważne i stanowią istotny wkład w życie całej wspólnoty. I tak na przykład powszechnym zwyczajem było, żeby na posiedzenia wychowawcze zapraszać pracownicę pralni czy też dozorcę, których uznawano za ekspertów w swoim zawodzie i z których zdaniem się liczone. Co więcej, ich wkład w wychowanie dzieci miał taką samą wagę, jak praca kwalifikowanych pedagogów. O przedwojennej pracowni, pani Wosi, Korczak pisał z szacunkiem i podziwem: *W jej zimnej i wilgotnej pralni było i przez długie lata trwało biuro porad wychowawczych. Pani Wosia najlepiej z personelu znała tajemnice dziewczynek i wielu chłopców – ona dawała rady – uspokajała zbuntowane,*

*pocieszała zmartwione i upominała się o pokrzywdzone. Była dobra i sprawiedliwa, była wyrozumiała i odważna, zawsze gotowa do obrony, zawsze czujna, by stanąć do obrony w pierwszym szeregu*⁴.

Powszechne w Domu Sierot było także informowanie dzieci na przykład o kondycji finansowej instytucji i wspólne decydowanie o ewentualnych planowanych oszczędnościach czy też rozrywkach. Ponadto część wszystkich wydatków przeznaczona była na fundusz Rady Samorządowej, na której czele stali wychowankowie decydujący o ich przeznaczeniu⁵.

Z oczywistych względów wizyta w przedwojennym Domu Sierot nie jest możliwa, niemniej jednak mogą pomóc teksty pisane przez wychowanków i nadsyłane do założonego przez Janusza Korczaka ogólnopolskiego czasopisma dzieci, o którym będzie jeszcze mowa dalej, czyli tygodnika „Mały Przegląd”, ukazującego się jako dodatek do najprawdopodobniej najbardziej poczytnego żydowskiego dziennika okresu międzywojnia, czyli „Naszego Przeglądu”⁶. Na łamach tej gazety ukazał się również między innymi ciekawy i dość obszerny reportaż pt. „Zorganizowane społeczeństwo”, który niejako od środka, ale oczami młodej zewnętrznej reporterki Ireny Librader (pseudonim: Aneri), pokazuje, w jaki sposób owo dziecięco-doroste społeczeństwo działało. Oczywiście reportaż jest tylko stop-klatką, tekstowym opisem konkretnego dnia i konkretnej sytuacji, aczkolwiek odnosi się *de facto* do codziennego sposobu funkcjonowania placówki.

Tak wysoka organizacja społeczeństwa dziecięco-dorostego możliwa była dzięki – jak się wydaje – świadomej decyzji kierownictwa, któremu zależało przede wszystkim na tym, by dzieci uczynić czymś więcej niż tylko przedmiotem czy nawet podmiotem wychowania. Dzieci miały być partnerami, ich aktywność oraz chęć uczestnictwa w procesie wychowawczym była kluczowa. Wymagało to od wychowawców i kierownictwa rzetelnego przygotowania, świadomej decyzji, bezinteresownej

² Nasz Dom to bliźniacza wobec Domu Sierot instytucja wychowawcza założona w 1919 roku w Pruszkowie, zaś w 1928 przeniesiona do Warszawy na Bielany. Jej dyrektorką była Maria (Maryna) Falska, natomiast Janusz Korczak współuczestniczył w prowadzeniu placówki i wspierał ją swoimi pomysłami wychowawczymi.

³ Więcej o zasadach działania Domu Sierot w: Korczak J. *Dzieci*, t. VII, Warszawa 1992, s.269-360.

⁴ Korczak J. *Pani Wosia* [w:] Korczak J. *Pamiętnik i inne pisma z gęsta*, s. 264-267.

⁵ *Regulamin Domu Sierot przy ulicy Krochmalnej 92* [w:] Falkowska M. *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka*, Warszawa 1983, s. 251.

⁶ Ciesielska M. [wybór] *Dom na Krochmalnej na łamach „Matego Przeglądu”*, Warszawa 1997.

cierpliwości, przewycięzania wszelkich przesądów, a także zaufania do dziecka – człowieka, który mimo krótszego doświadczenia życiowego miał prawo do samostanowienia i wyrażania opinii na własny temat. Według Korczaka bowiem to właśnie dziecko miało być najlepszym ekspertem w swojej sprawie. To, co moim zdaniem było dodatkową trudnością, to także intencjonalna (choć pewnie nie zawsze łatwa w praktyce) pokora i zgoda na patrzenie na siebie oczami innych i systematyczne korygowanie swoich zachowań.

Pisząc o dialogowej postawie Korczaka, warto zacząć już od jego wczesnych tekstów literackich i publicystycznych, w których za podmiot opisu stawia sobie człowieka i jego problemy. Sam wychowany w dość zamożnej rodzinie, doświadczony w późniejszych latach także biedy, chce – już jako świadomy młody mężczyzna – przyrzeć się warunkom życia innych ludzi. W latach studenckich wraz ze znajomymi udaje się w ciemne zakątki Warszawy, by tam odczuć na własnej skórze, jak toczy się życie uboższych warstw społeczności stolicy ówczesnego „Priwislanskijego kraju”. Wejście do tego świata możliwe jest zapewne tylko dzięki wrażliwości i umiejętności dotarcia do osób o całkiem odmiennym sposobie bycia i rozmowom z nimi. Efektem tych eskapad będą liczne teksty publicystyczne Korczaka, a także nieco bardziej obszerna książka pt. „Dziecko ulicy”, której napisanie możliwe było tylko dzięki uważnemu przyglądaniu się życiu młodych mieszkańców biedniejszych dzielnic miasta, którzy to z różnych względów większość czasu spędzali poza domem⁷.

Chęć poznania dziecka, obserwacji go w różnych okolicznościach i towarzyszenia mu we wzrastaniu była obecna w życiu Janusza Korczaka również w pierwszych latach pracy zawodowej. Już bowiem podczas kolonii letnich, na których pełnił funkcję wychowawcy (zwanego wówczas dozorcą) i gdzie po raz pierwszy przyszło pracować mu z dużą grupą, starał przyglądać się dzieciom i próbował rozumieć ich zachowanie. Efektem tych intensywnych doświadczeń pedagogicznych i pogłębionej obserwacji były dwa cykle obrazków: „Moški, Joski i Srule” oraz „Józki, Jaški i Franki”. Inspirację do

swoich tekstów czerpał nie tylko z przyglądania się uczestnikom kolonii letnich, ale także z rozmów z wychowankami: „Doktor lubi przy każdej sposobności rozmawiać z naszymi pupilami” – napisze o nim później Władysław Marciniak⁸. Te konwersacje z dziećmi, które z naszego punktu widzenia powinny wydawać się jak najbardziej naturalną częścią procesu wychowawczego, były prawdopodobnie czymś wyjątkowym na ówczesne czasy. „Dzieci i ryby głosu nie mają”, uważano wówczas, a jeśli już udawano im się go wydobyć, to na pewno nie była to część poważnej dyskusji.

Wydaje się również, że dialogowanie poza pracą *stricto* pedagogiczną było także jednym z przejawów praktyki lekarskiej Korczaka. Pracując jako lekarz miejscowy od 1905 roku w Szpitalu Dziecięcym imienia Bersonów i Baumanów, miał szansę codziennego obserwowania dzieci w sytuacji dość specyficznej, całkiem nienaturalnej, nieprzystającej do wizji beztroskiego dzieciństwa. Doświadczenie to wracało doń po latach, gdy już nie praktykował jako czynny lekarz, a także w getcie, kiedy to w jednym z tekstów napisał: *Szpital pokazał mi, jak godnie, dojrzałe i rozumnie umie umierać dziecko*⁹.

Oczywiste jest jednak, że najbardziej pogłębione możliwości dialogu wychowawczego dane były Korczakowi w Domu Sierot oraz Naszym Domu, kiedy to miał szansę aktywnego uczestnictwa w życiu wychowanków. Sam napisał o tym w następujący sposób: *Nie znam dzieci w ich galowym stroju klasy szkolnej, znam je w negliżu codziennego życia*¹⁰. Ten negliż codziennego życia z pewnością był nierozzerwalnie związany z regularną rozmową z każdym wychowankiem i próbą wzajemnego poznania. Ciekawe jest jednak, że Korczak w swoich usiłowaniach dotarcia do dzieci, które – jak powiedzielibyśmy dziś – wywodzily się najczęściej z rodzin o niskim kapitale społecznym, zdawał sobie sprawę z ich ogromnej różnorodności i możliwych kłopotów wychowawczych wynikających z wcześniejszych zaniedbań, stosował elastyczne formy dialogu. Dobierał sposób przeprowadzenia rozmowy do temperamentu dziecka,

⁸ Marciniak W. *Na koloniach letnich* [w:] Barszczewska L., Milewicz B. [oprac.] *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, Warszawa 1981, s. 229.

⁹ Korczak J. *Podanie do Biura Personalnego Rady Żydowskiej* [w:] Korczak J. *Pamiętnik i inne pisma z getta*, Warszawa 2012, s. 151.

¹⁰ Korczak J. *Pisma*, t. I, Warszawa 1978, s. 194.

⁷ Więcej o genezie tej publikacji w: Korczak J. *Dzieta*, t. I, Warszawa 1992, s. 471.

starając się jak najlepiej sprostać jego potrzebom. Bez względu jednak na ostateczną formę, w założeniu miała być ona sposobem dojścia do prawdy o wychowanku i koniecznie musiała charakteryzować się serdecznością i empatią. Czasem przybierała także charakter pisemny – w Domu Sierot i w Naszym Domu bardzo chętnie stosowano takie metody, jak listy, wpisywanie się do zeszytów, umieszczanie informacji na tablicy informacyjnej, zgłaszanie własnych artykułów do cotygodniowej gazetki itp. I o ile słowo „dialog” nie będzie tu może szczególnie adekwatne, o tyle można chyba mówić o rozbudowanym, całkowicie dialogowym, systemie komunikacyjnym, który pozwalał wychowankom i pracownikom na egalitarne wyrażanie swoich opinii, obaw, próśb i podziękowań. Jedną z takich form było także zbieranie dziecięcych relacji – część z nich, szczególnie ta pochodząca z Naszego Domu, zachowała się do dziś¹¹ i jest niezaprzeczalnym świadectwem, jak praktycznie udzielano dzieciom głosu i jak bardzo głos ten ceniono. Pisał o tym sam Korczak: *Przypaść mi w udziale zaszczyt niezastużony. Podpisuję się pod dokumentem znaczenia historycznego. Dziecko-artysta przemówiło językiem własnym*¹², jednoznacznie podkreślając wagę tego przedsięwzięcia.

Nie wchodząc szczególnie głęboko w filozoficzne meandry związane z pojęciem dialogu¹³, warto zaznaczyć, że jednym z jego założeń jest równość stron oraz autentyczna chęć poznania drugiego człowieka, jego motywacji i sposobu postrzegania świata. Konieczne jest do tego przewyciężenie egocentryzmu, cierpliwość, szacunek i zaufanie. I tu, tak naprawdę, dochodzimy do sedna Korczakowskiej pracy z dzieckiem, czyli do czegoś, co dziś powszechnie nazywa się uważnością. Poznanie dziecka to zobaczenie w nim drugiego człowieka, które możliwe jest tylko przy odpowiednim, jak najbardziej równościowym i otwartym nastawieniu wobec niego. Co ważne, nie jest to pochylanie się nad nim, ale – jak pisze Korczak – wspieranie się i próby, nie zawsze udane, wdrapania na szczyty dziecięcych światów¹⁴. Czemu ma jednak

taki uważny dialog służyć? Z jednej strony, co oczywiste, jest to dla Korczaka (a także innych wychowawców) metoda poznania dziecka. Z drugiej zaś, co być może nieco zaskakujące, to także spotkanie, które obu stronom pozwala na nauczenie się czegoś nowego, przejrzenie się w oczach drugiej osoby i niejako zrealizowanie siebie, urzeczywistnienie swojego życia w kontekście życia drugiego człowieka. Dialog to także troska o innego, postawa wrażliwości i empatii, szczególny sposób współbycia w słowie i w działaniu. To również zgoda na poznanie prawdy o sobie.

Wracając jednak do dialogowej uważności i umiejętności wstuchania się w potrzeby drugiego człowieka, a zatem także i dziecka, chciałabym konkretnie wskazać kilka pól, na których się ona urzeczywistniała w praktyce pracy z dziećmi w Domu Sierot. Pierwszą taką aktywnością wychowawczą, która moim zdaniem ma jednoznaczne cechy uważnego dialogu, są zakładki. W Korczakowskich domach, korzystając z naturalnej chęci dzieci do zakładania się, stosowano ten ciekawy i ewidentnie atrakcyjny sposób jako jedną z metod pracy nad sobą. Raz w tygodniu Korczak przyjmował od chętnych dzieci deklaracje dotyczące planów zmiany zachowania w najbliższym tygodniu. Zwykle chodziło o zmniejszenie liczby bójek, bardziej regularne wstawanie na poranny posiłek, pomoc innym dzieciom, czy też coś, co określane jako „niewiadome”, znane było tylko zakładającemu się dziecku. Przyjęcie zakładki oznaczało zawarcie tygodniowej umowy, w której zakładający się zobowiązywał się przed Korczakiem, ale tak naprawdę przed samym sobą, że jeśli uda mu się wypełnić swoje postanowienie, to zostanie uhonorowany dwoma cukierkami, jeżeli zaś próba się nie powiedzie, to owe dwa cukierki odda. Sam proces przyjmowania zakładki miał określoną procedurę i zwykle cechował się dialogowym charakterem: dziecko proponowało, o co chce się założyć i na drodze rozmowy z Korczakiem czasem modyfikowało swój cel tak, by stał się on bardziej konkretny, realny i osiągalny w ciągu jednego tygodnia. Dla wychowanka była to szansa refleksji nad samym sobą jako częścią większej wspólnoty, obywatelem niewielkiej republiki zlokalizowanej pod adresem Krochmalna 92, dla

¹¹ Korczak J. *Zamiast wstępu* [w:] Falska M. *Nasz Dom. Zrozumieć, porozumieć się, poznać*, Warszawa 2007, s. 95.

¹² Op. cit., s. 96.

¹³ Tu jako przewodnicy z pewnością mogą posłużyć tacy filozofowie, jak Martin Buber i Emmanuel Lévinas.

¹⁴ Por. wstęp do: *Kiedy znów będę maty* [w:] Korczak J. *Dzieła*, t. IX,

Warszawa 1994, s. 185.

Korczaka zaś możliwość bliższego przyjrzenia się dziecku, które samo, całkowicie dobrowolnie zdecydowało się, by powierzyć komuś jakiś swój kłopot i wspólnie zaważczyć o to, by sytuacja zmieniła się na lepsze. Metoda ta, prosta w formie i chyba ponadczasowa, była dla obu stron szansą spotkania, zastanowienia się nad jakąś kwestią i całkowicie równościowego poniesienia konsekwencji zawartej umowy, w której stoczyłyby się tak naprawdę tylko symbole.

Poza zakładami, które dzieci zawierały z Korczakiem, warto być może także wspomnieć o innej sferze, w której dialogowość jest bezsprzecznie obecna – mowa tu mianowicie o sądzie koleżeńskim. W „Regulaminie Domu Sierot”, opublikowanym w broszurze wydanej na 25-lecie powstania placówki, pisze się o tym przedsięwzięciu dość lakonicznie; *Zaniedbania i zatargi dzieci i personelu reguluje Sąd Koleżeński. Wyroki [wydawane są] według Kodeksu Sądu. Skazujących paragrafów jest dziesięć*¹⁵. Ten skrótowy opis nie oddaje niestety w pełni idei funkcjonowania Sądu, który był instytucją na wskroś dialogową – cały proces zanurzony był w słowie i opierał się na dyskusjach – tak oskarżonego i oskarżyciela, jak i samych sędziów, których zadaniem było wydanie sprawiedliwego wyroku. Nie było to z pewnością łatwe, tym bardziej że do sądu można było pójść nie tylko siebie, inne dziecko, każdego wychowawcę i każdego dorosłego pracującego w instytucji¹⁶.

Warto być może także pokrótce wspomnieć o stosunku Korczaka (oraz Stefanii Wilczyńskiej, która była jego najbliższą współpracownicą i równoprawną partnerką w działaniach na terenie Domu Sierot) do bursistów, czyli młodych praktykantów, którzy w zamian za wikt i opierunek zobowiązani byli do kilkugodzinnej codziennej pracy na rzecz Domu Sierot. Celem takiego działania było z jednej strony przygotowanie (lub nie, jeśli w międzyczasie okazało się, że nie jest to jednak ich droga) młodych ludzi do pracy wychowawczej, z drugiej zaś zyskanie młodej, entuzjastycznej kadry, która mogła wspomóc etatowych pracowników instytucji. Bursistami byli zwykle studenci kierunków pedagogicznych lub osoby, które o takiej pracy

docelowo myślały i chciały sprawdzić, czy rzeczywiście jest to ich powołanie. Stosunek kierownictwa Domu Sierot (a także Naszego Domu, ponieważ tam sytuacja wyglądała bardzo podobnie) do młodych współpracowników był, podobnie jak do dzieci, jak najbardziej otwarty i nastawiony na wspólne wypracowywanie rozwiązań. Służyły temu zasadniczo dwie aktywności: cotygodniowe spotkania wychowawcze, na których omawiano szczególnie istotne wydarzenia, oraz tzw. zeszyty bursistów, w których codziennie, regularnie sporządzane były notatki z pracy z dziećmi, czytane później i komentowane na piśmie przez Korczaka lub Wilczyńską. Niestety, w wyniku wojny spora część tych materiałów uległa całkowitemu zniszczeniu, a te, którym udało się ocalać z pożogi, pokazują nam dziś nadzwyczajną wprost otwartość i chęć dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z młodszymi kolegami. Analiza tych dokumentów bardzo jasno pokazuje, że ta pisemna wymiana myśli pozwalała czerpać korzyści obu stronom: dla pedagogów in spe była to szansa konfrontacji własnych wątpliwości z doświadczeniem Korczaka i Wilczyńskiej oraz możliwość poznania ich zdania na temat konkretnych, zwykle pedagogicznie nietatwych sytuacji, dla kierownictwa Domu Sierot była to zaś okazja do przyjrzenia się nie tylko dzieciom, o których to najczęściej w notatkach była mowa, ale także, a może nawet przede wszystkim, młodym ludziom przygotowującym się do etatowej pracy w instytucjach wychowawczych. Niekonwencjonalna forma dialogu realizowana na piśmie pozwalała na pogłębioną refleksję obu stronom oraz pewnego rodzaju poznawczy dystans, jakże konieczny w sytuacjach trudnych.

Mówiąc o postawie dialogu u Korczaka warto opuścić gościnnie mury Domu Sierot i przyjrzeć się także innym polom jego aktywności. Wydaje się bowiem, że najbardziej rozbudowanym i kompleksowym projektem opartym na idei dialogu społecznego było, wspomniane już wcześniej, założone w 1926 przez Korczaka czasopismo dla dzieci o tytule „Mały Przegląd”. Ukazujące się do 1939 roku jako tygodniowy (piątkowy) dodatek do „Naszego Przeglądu”, stało się nie tylko trybuną dla dzieci, ale także, a może nawet przede wszystkim, miejscem konstruktywnej wymiany myśli czytelników, dyskusji na bieżące tematy oraz wspólnego wypracowywa-

¹⁵ *Regulamin Domu Sierot przy ulicy Krochmalnej 92*, op. cit., s. 251.

¹⁶ Korczak J. *Dzieła*, t. VII, Warszawa 1993, s. 298.

nia afirmatywnej, otwartej postawy wobec świata. Czasopismo to dostępne jest obecnie w pełni na stronie internetowej www.polona.pl, co pozwala na nieograniczone eksplorowanie wieloletniej, wielogłosowej opowieści, w której obecna jest dialogowa chęć poznania drugiego człowieka i jego sposobu patrzenia na świat.

Podobnie sytuacja wyglądała w przypadku jeszcze innego medium, którym Korczak – występujący w tym wypadku jako Stary Doktor – posługiwał się, by dotrzeć do dzieci. Chodzi mianowicie o jego wystąpienia na antenie Polskiego Radia w latach 1934-1936 i 1938-1939, w których zwracał się do najmłodszych słuchaczy. Audycje te, nazwane przez jedną ze słuchaczek „gadaninkami”, mimo swojego z natury monologicznego charakteru, miały na celu angażowanie młodych odbiorców i prowokowanie ich do myślenia i samodzielności.

Myśląc o dialogowości w życiu Korczaka, nie sposób pominąć jeszcze jednego aspektu; chodzi mi w szczególności o nieustanny dialog wewnętrzny, który odbywał się w jego duszy, a którego część możemy poznać dzięki „Pamiętnikowi” pisanemu w ostatnich miesiącach życia w warszawskim getcie. Tekst ten, powstający w szczególnie trudnych okolicznościach, jest zapisem wewnętrznych

zmagania Korczaka z rzeczywistością, dowodem wewnętrznych negocjacji i dialogów z samym sobą, które prowadził w obliczu tragicznej rzeczywistości i odpowiedzialności za mieszkańców i pracowników Domu Sierot.

Dialog dla Korczaka jest zdecydowanie czymś więcej niż tylko narzędziem wychowawczym, którym pedagog może posługiwać się w procesie edukacyjnym. Wracając do tytułu artykułu – dialog jest procesem niejednostronnym, zakładającym równość, zapewniającym niezaprzeczalne korzyści poznawcze, a także gotowość i obowiązek przyjęcia na siebie konsekwencji tego procesu. Nie my was, ale i wy nas – zatem: Nie my rozmawiamy z wami, ale także i wy z nami rozmawiacie po to, by wspólnie, na drodze kompromisu i obopólnej zgody osiągnąć zamierzony cel, który świat, choćby w mikroskali, uczyni lepszym.

Agnieszka Witkowska-Krych jest antropologiem kultury, hebraistą, socjologiem, absolwentką Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych, obecnie doktorantką w Instytucie Kultury Polskiej na Uniwersytecie Warszawskim, adiunktem muzealnym w Ośrodku Dokumentacji i Badań Korczakianum (Muzeum Warszawy), badaczką życia i twórczości Janusza Korczaka oraz historii warszawskich Żydów.





W dialogu

Dr Marlena Klus-Grzelak

Inspirujące felietony, czyli powrót do źródeł

Artykuł, który Państwu prezentuję, został zainspirowany felietonem Janusza Korczaka „Oświata”. Podjęte w artykule próby analizy tekstu felietonu i dialogowania „z nim” i „nad nim” stanowią podstawę prezentowanych tu refleksji, dlatego na wstępie pragnę go zacytować.

Janusz Korczak „Oświata”¹

Powiedziałem synowi:

- *Oświata, moje dziecko, jest człowiekowi potrzebna.*

Powiedziałem córce:

- *Oświata, moje dziecko, jest kobiecie także potrzebna.*

Powiedziałem obojgu:

- *Dzieci, uczcie się!*

I ogłosiłem:

„Potrzebna nauczycielka do początków, skromnych wymagań. Tamże pokój z samowarem dla spokojnej osoby albo moralnego mężczyzny”.

Przyszła nauczycielka.

- *Skromnych wymagań?*
- *Tak.*

- *Do początków?*

– *Tak.*

– *Ile?*

– *Dziesięć.*

– *Sześć.*

– *Mało: osiem.*

– *Dużo: siedem?*

– *Dobrze. Od kiedy?*

– *Od jutra.*

I dzieci moje zaczęły się uczyć...

Pierwszy miesiąc: nie zmądrzały jeszcze.

Drugi miesiąc: uciekają od książek.

Trzeci miesiąc: biorą baty.

Czwarty miesiąc: straciły apetyt.

Piąty miesiąc: blade, oczy napuchnięte od płaczu, zgłupiały do cna.

Pięć rubli po siedem rubli równa się trzydzieści pięć rubli...

- *Pozwoli pani, że będę siedział przy lekcji i postucham, czego to pani uczy?...*

– *Bardzo proszę.*

Siadam, słucham.

– *Dzieci weźcie kajety. Napiżemy dyktando.*

Dzieci biorą kajety i piszą dyktando.

– *Zaczynam:*

„Babka patrzy przez lupkę na mapkę. Bąk się złął i uciekł z tąk. Dziecko się maże, bo ojciec każe, aby aptekarze nie byli w barze. Kózka podarta Józce bluzkę. Handel herbatą i haftkami narobił na huśtawce hałasu. Nie wierz, że zwierz mógł spaść z wież. Napij się wódki, mój ty krótki, i siądź do tódki.

¹ Korczak J. *Dzieła 2*, Oficyna wydawnicza Latona, Warszawa 1998, s. 61 - 64. Tekst pochodzi z tomu „Koszałki opatki”, zredagowanego przez samego Janusza Korczaka z felietonów ukazujących się na łamach pisma „Kolce”. Tom wydano w 1905 r.

On wsadził lufkę w mufkę i powiedział mrówkę. Powstał krzyk, bo dzieci żądały fig. Kto idzie przez drózkę, spotka strózkę i złamie nóżkę”.

- Dość. Dlaczego: babka?
- Baba.
- Dlaczego: bąk?
- Bąka.
- Dlaczego: maże?
- Nie wiem.
- Jesteś osioł, dureń, idiota, błazen, nieuk: bo mazać. Dlaczego: kózka?
- Koza.
- Dlaczego: wódka?
- Nie wiem.
- Bo: woda.
- A przecież wodą nie można się upić.
- To wszystko jedno. Odmieniaj: babka.
- Babka, babki, babce, babka.
- Znowu nie uważasz, osle, durniu, idioto, błaznie, nieuku. Kogo widzę?
- Nie wiem.
- Jak to nie wiesz?
- Ja panią widzę.

Uderzenie pięścią w stół.

- Kogo widzę? Babkę widzę. Od początku.
- Babka, babki, babce, bab...

Łzy.

- Czego beczysz?
- Bo się boję.
- Mazgajjesteś: babkę, babką, o babce. Nie chce ci się uczyć: babki, babek, babkom. Wyróżniesz na ostatniego ośła: babki, babkami. Świat cię otoczy pogardą: o babkach.

Łzy.

- Powiedźcie mi teraz, co to jest – kózka?
- Zwierzę, proszę pani.
- Kretyn jesteś: nic nie umiesz. A ty co powiesz: co to jest – kózka?
- Ptak, proszę pani.
- Oślica jesteś. Kózka to jest rzeczownik. A co to jest rzeczownik?
- Część mowy.
- Dobrze. Nareszcie wam to zdołałam wbić w tby, osle głowy. Schowajcie kajety. Teraz arytmetyka.

Łzy.

- Już beczycie? Pewien ojciec miał sześciu synów. Razem ci synowie mieli trzysta piętnaście lat. Drugi syn był dwa razy starszy od

pierwszego, trzeci – dwa razy starszy od drugiego, czwarty – dwa razy starszy od trzeciego itd. Ile każdy z synów miał lat? Takie zadania często bywają na egzaminach. Noo?

Przytłaczające milczenie.

- No ile części miał pierwszy syn? Prędeż.
- Części mowy, proszę pani.
- Osioł jesteś. Nic nie umiesz. No, a ty?
- Rzeczownik, proszę pani.
- Oślica jesteś. Pierwszy syn miał jedną część lat. Napiszcie jedynekę. Czego wytrzeszczasz oczy? Nie umiecie jedyнки napisać?

Łzy, tzy, tzy!

- A drugi syn miał dwa razy więcej lat. Więc ile drugi syn miał części?
- Trzy.
- Źle. No, a ty co powiesz?
- Dwie, proszę pani.
- Dobrze. Co się stało? Co ja widzę?
- Babkę, proszę pani.
- Zamiast pleść głupstwa, to byś lepiej nic nie mówiła. Piszcie: dwie części. No dwójkę napiszcie. A dalej cztery, prędeż, osiem, szesnaście i trzydzieści dwa. Teraz trzeba dodać, rozdzielić – i wypadnie, że pierwszy syn miał pięć lat, a najstarszy – sto sześćdziesiąt.
- To można tak długo żyć, proszę pani?
- Do głupich pytań, to ty jesteś jedyny, ale do nauki to ani w zęb. Ja wzięłam tak dla przykładu. Ile jest dwanaście razy dwanaście?
- Trzysta.
- Źle.
- Bo ja to wzięłam tylko dla przykładu.
- Będziesz sobie żarty ze mnie stroił, smarkaczu? Przepisz za karę na jutro cztery stronice z książki. No, a ty co powiesz?

- Jaaa?

- Tak ty. Ile jest dwanaście razy dwanaście?
- Cztery.
- A dwa razy dwa?
- Także cztery.
- Za karę zrobisz na jutro mnożenie: dziewięćdziesiąt dziewięć tysięcy dziewięćdziesiąt dziewięć przez dziewięćdziesiąt dziewięć milionów dziewięćset dziewięćdziesiąt dziewięć tysięcy dziewięćset dziewięćdziesiąt dziewięć.

Nauczycielka wstaje. Dzieci poptakują.

- Widzi pan, co to się trzeba namęczyć, naga-dać? Aż w gardle zasycha.

- *A tak: babka, babki. A wie pani: babce, kogo widzę? Babkę... że ta nauka: babą o babce... to mi dzieci: babki, babek... do grobu wpędzi: babkom, babkami, o babkach.*
- *A panu się zdaje, że nauka to co? Ja uczę tak jak trzeba. Pan sądzi, że ja – to co?*
- *Chyba rzeczownik, proszę pani.*

Trzasnęła drzwiami i wyszła.

A ja powiedziałem dzieciom:

- *Jeżeli mi się które z was waży wziąć książkę do ręki, to mu kości połamię.*

Bo ja to tak, jak prosty człowiek, ale rozum mam i zmysły zdrowe chyba także.

W procesie dialogowania z tekstem i ze sobą

Janusz Korczak jako wrażliwy dorosły próbował zrozumieć dziecko, jego świat, jego sposób postrzegania i odczuwania rzeczywistości. Uważnie przyglądał się sytuacjom, w których braty udział dzieci. Swoje spostrzeżenia opisywał z wrodzoną sobie wnikliwością, a jego analiza relacji, które dorośli nawiązywali z dziećmi, bywała diagnozą dla rodziców, opiekunów i nauczycieli. Felieton „Oświata” jest tego dobrym przykładem.

Bohaterami felietonu są niewątpliwie dorośli. To oni są podmiotami działań. Pierwszym bohaterem, a zarazem narratorem opowieści jest ojciec dwójki dzieci, który zapragnął je wykształcić i w tym celu znalazł i zatrudnił nauczycielkę. Drugą bohaterką opowieści jest nauczycielka podejmująca się edukacji chłopca i dziewczynki. Na ostatnim planie umieszczone zostały dzieci, a ich perspektywa jest tu najstąbiej zarysowana, chociaż zarówno syn, jak i córka pojawiają się już na początku felietonu jako słuchacze ojcowskich opinii i osoby, względem których podejmowane są ojcowskie decyzje inwestycyjne. Dlatego też są bacznie obserwowane pod kątem robienia postępów w edukacji. W ten sposób działania dzieci stają się tłem, na którym ukazana jest nieudolność pedagogiczna nauczycielki. Jediną aktywnością dzieci staje się postuśzeństwo, czyli wykonywanie poleceń. Tak zdefiniowana aktywność dzieci ma zgadzać się z edukacyjną wizją nauczycielki i ograniczać się do odpowiedzi na pytania i bezrefleksyjnego odtwarzania przekazywa-

nych informacji. A gdy dzieci próbują samodzielnie myśleć, są zastraszane krzykiem, uderzeniem pięścią w stół, obelgami i znieważaniem. Przemoc ze strony dorosłego wywołuje u dzieci tży bezradności, strach, aż w końcu milczące zamknięcie się w sobie. Taka deprywacja potrzeb dziecka wzmacniana przemocą strukturalną, symboliczną i psychiczną uprzedmiotawia dziecko.

Z perspektywy dziecka sytuacja stworzona przez dorosłego staje się opresją, pułapką, z której nie ma wyjścia. Dzieci miotają się w niej, odbijając się od ściany do ściany, próbują dostosować się do wymagań dorosłych, ale nie potrafią. Próbuje się bronić słownie, ale nauczycielka ich nie słucha. Nie reaguje na słowa, nie reaguje na tży, co więcej, jest przekonana, że postępuje prawidłowo.

Ostatecznie interweniuje ojciec dzieci, zwalniając nauczycielkę z wykonywania obowiązków. Niestety likwidując sytuację jednej opresji, powoduje następną sytuację przemocową, grożąc dzieciom połamaniem kości, gdy któreś z nich weźmie książkę do ręki. Nadal nie bierze pod uwagę potrzeb swoich dzieci, traktuje je przedmiotowo, sądząc, że ze strachu będą realizować jego zamysły.

Niejeden współczesny pedagog czy też terapeuta, analizując opisaną wyżej sytuację, dla wyjaśnienia rzeczy odwoła się do kategorii relacji kat – ofiara. Wskaże, jak niszcząca dla rozwoju dziecka jest relacja przemocowa. Zauważy dramatyczne usytuowanie dziecka, które nie zna innego traktowania. Być może sięgnie po wyjaśnienie związane z syndromem sztokholmskim. Pokaże sytuację uzależnienia ofiary od kata, pokaże też przywiązanie ofiary do sprawcy przemocy. Opowie o patologii takiego stanu. Być może nawet będzie wskazywać różne sposoby poradzenia sobie w tej sytuacji. Uczuli dorosłych na procedury ratowania dziecka z opresji.

Nie zmieni to jednak faktu, że we współczesnej interpretacji dziecko nadal będzie traktowane jak obiekt, który trzeba uratować w jego bezradności, stąbości i zagubieniu. Co więcej, ratowanie dziecka traktowane będzie jako przedsięwzięcie szlachetne, a więc godne zaangażowania szlachetnego dorosłego. Szko-puł w tym, że owo ratowanie dziecka bardzo często odbywa się bez zapytania samego dziecka, jaki ratunek

jest mu potrzebny, wszak dziecko nie potrafi wyraźnie powiedzieć, czego potrzebuje. Pomimo upływu stu lat – Korczak napisał felieton około 1900 roku – dorosłym nadal trudno jest wstąpić do świata dziecka.

Pojawia się zatem pytanie: Dlaczego dorosłemu tak trudno jest słuchać, rozmawiać, rozumieć dziecko?

Zaraz po nim rodzą się następne: Dlaczego dialog z dzieckiem jest jeszcze trudniejszy niż dialog z innym dorosłym? Co w nim przeszkadza? Co może w nim pomóc?

Refleksja pierwsza: o rozumieniu dzieciństwa i dziecka...

Odpowiedź na postawione wyżej pytania zacznę od przytoczenia wypowiedzi młodych ludzi, gimnazjalistów i studentów pierwszego roku pedagogiki, którzy pracowali razem ze mną w sekcji młodzieżowej V Konferencji Pedagogiki Dialogu nad tematem „Postrzeganie dziecka przez dorosłych we współczesnym świecie”.

Perspektywa dziecka, bliska jeszcze doświadczeniom młodzieży, była rekonstruowana z perspektywy własnych odczuć i przywoływanych wspomnień. Taki mentalny powrót do dzieciństwa okazał się – nawet dla bardzo młodych ludzi – bardzo trudny i co chwila tracili oni z oczu perspektywę dziecka na rzecz perspektywy osoby patrzącej na dziecko z góry. Przy czym biorący udział w ćwiczeniu i dyskusji studenci pedagogiki oraz opiekunowie, nauczyciele młodzieży gimnazjalnej, często wygłaszali swoje kwestie w poetyce pogadanki dydaktycznej na temat powinności dorosłych wobec dziecka. Gimnazjaliści zaś mówili mało, ale ich wypowiedzi były konkretne i rzeczowe.

Ostatecznie kategorię „dziecko” omówiono w trzech głównych aspektach: procesów rozwojowych, ról społecznych i generowanej przez dorosłego subiektywnej wizji dzieciństwa i samego dziecka.

Pierwszy aspekt związany jest ze sformułowaniami dotyczącymi rozumienia dziecka jako kogoś podlegającego procesom rozwojowym, tj. procesom wchodzenia w grupę społeczną, problemom

ze znalezieniem akceptacji, intensywności przeżywanych emocji, idealizmowi młodzieńczemu.

Drugi aspekt opisują słowa wskazujące na role, jakie dziecko może spełniać w społeczeństwie, np. uczeń, sierota społeczna.

Trzeci ukazuje dziecko z perspektywy dorosłego, rodzica, opiekuna nadającego własne, subiektywne znaczenie dzieciństwu.

Bywa też, że dziecko jest rozumiane jako towarzysz dla rodzica, osoba, o którą trzeba się troszczyć lub utrzymywać z nią kontakt, relacje. Dziecko w tej sytuacji jest rozumiane jako uczestnik relacji komunikacyjnej.

Zdarza się czasem, że dziecko jest ukazywane jako źródło problemu dorosłych, czyli studnia bez dna, szantażysta, manipulator, roszczeniowy odbiorca usług.

Pojawiają się też głosy opisujące dziecko jako marionetkę, pionek, masę do urobienia, produkt w fabryce, robot, kalkę rodziców, realizatora niespełnionych ambicji rodziców.

Trzeba zauważyć, że wizja dziecka roszczeniowego i będącego gliną w ręku dorosłego przeważa. Mniej liczną grupą ujawnionych sposobów postrzegania dziecka i dzieciństwa była grupa romantyczna. Najmniejsza grupa zaś opisywała dziecko i dzieciństwo w perspektywie komunikacyjnej.

Podsumowując, można zauważyć, że dziecko rzadko jest przez dorosłych traktowane jako partner komunikacji. Częściej jest postrzegane w perspektywie romantycznego zachwyty nad dzieciństwem. Najczęściej jednak jest odczytywane jako problem lub ktoś, kogo trzeba formować.

Refleksja druga: o komunikacji i barierach komunikacyjnych

W klasycznej teorii komunikacji² akt komunikacji posiada następującą strukturę: nadawca (który we

² Baney J. *Komunikacja interpersonalna*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.

właściwy sobie sposób formułuje, koduje i nadaje komunikat za pomocą określonego kanału) – sam komunikat – odbiorca (który odkodowuje i próbuje zrozumieć wysłany do niego komunikat).

Zarówno proces kodowania, jak i odkodowywania komunikatu jest uzależniony od specyfiki indywidualnych predyspozycji i doświadczeń nadawcy i odbiorcy. Aby komunikat mógł być odczytany przez odbiorcę, jego nadawca musi znać lub przynajmniej szacować możliwości komunikacyjne odbiorcy. Bardzo często jest tak, że nadawca nie zna dobrze odbiorcy, generuje natomiast swoje wyobrażenie jego możliwości komunikacyjnych. Tak wykreowana wizja staje się założeniem, które leży u podstaw wszelkich aktów komunikacyjnych. I tak subiektywny obraz staje się fundamentem zawarcia, trwania i rozwoju relacji człowieka z człowiekiem.

Jeżeli zatem większość młodych ludzi postrzega dzieci jako istoty roszczeniowe czy też jako tworzywo do uformowania, to komunikując się z dziećmi, próbuje budować porozumienie z pozycji dorosłego, który jest powołany do zaspokajania licznych potrzeb dziecka lub też kształtowania jego osobowości. Takie założenia utrudniają autentyczną komunikację dorosłego z dzieckiem, a nawet czynią ją niemożliwą. W tej sytuacji dorosły nie jest w stanie odebrać dziecięcych komunikatów, które nie wpisują się w prezentowaną przez niego wizję lub próbują ją zmienić. Wysyłając komunikaty, dorosły zakłada, że dziecko nie jest w stanie odebrać komunikatów innych niż zgodne z prezentowaną przez dorosłego koncepcją. Tak powstają bariery komunikacyjne, które przeszkadzają w porozumiewaniu się, a ostatecznie powodują zerwanie kontaktu komunikacyjnego.

Często pojawiającą się komunikacyjną barierą interpretacyjną bywa przekonanie, że dziecko w swoim stanie rozwoju intelektualnego nie jest w stanie zrozumieć tego, o czym dorosły mówi. Dorosły, chcąc być zrozumiałym, infantylizuje przekaz, ogranicza go lub pomija informacje, które

jego zdaniem nie są przeznaczone dla dziecka. Wystuchując komunikatów formułowanych przez dziecko, dorosły nie szuka w nich sensu czy istoty, zakładając, że w dziecięcej „paplaninie” ich nie ma. Nie jest wtedy skłonny do aktywnego słuchania, parafrazowania wypowiedzi dziecka, uważnego odczytywania mowy ciała, wspierania w poszukiwaniu rozwiązania dziecięcych problemów, zrozumienia, o czym jest mowa.

Innym rodzajem barier komunikacyjnych pojawiających się pomiędzy dorosłym a dzieckiem są bariery wynikające z różnic w ekspresji uczuć i emocji. Dziecko autentycznie i bezkrytycznie wyraża swój stan emocjonalny w różnych formach, chociaż nie potrafi go nazwać i opisać

słowa. Dorosły, częściej niż dziecko, potrafi nazwać i świadomie przeżywać swój stan emocjonalny, chociaż nie jest to umiejętność powszechna, potrafi również uczucia i emocje powściągać, ukrywać i maskować. Dzięki pełnej socjalizacji nauczył się reagować na to, co go spotyka w rela-

cjach z innymi, w sposób schematyczny czy stereotypowy. To utrudnia odczytywanie mowy ciała i całego przekazu komunikacyjnego, nie tylko dziecku, ale dziecku przede wszystkim, gdyż dziecko odbiera przekaz emocjonalny, bazując na odczytywaniu mowy ciała. Nieczytelna mowa ciała dorosłego zaburza więc autentyczność przekazu, budzi podejrzenia, że coś jest ukrywane lub zafatшовane, nadweręża zaufanie, a tym samym utrudnia swobodny przepływ emocji. Nadto dorosłość i związane z nią, bogatsze niż u dzieci, doświadczenia – i te pozytywne, i te negatywne – zwiększają też ostrożność emocjonalną przed odstonięciem siebie wobec innych ludzi.

Reasumując, trzeba zauważyć, że posiadanie określonych nastawień intelektualnych i emocjonalnych w komunikacji dorosły – dziecko blokuje przekaz i jego odbiór tak w sferze intelektualnej, emocjonalnej, jak i w sferze współprzebywania.

posiadanie określonych nastawień intelektualnych i emocjonalnych w komunikacji dorosły – dziecko blokuje przekaz i jego odbiór

Refleksja trzecia: o współprzebywaniu...

Do autentycznego, otwartego, partnerskiego porozumiewania się w relacji z drugim człowiekiem w formie dialogu potrzebne jest znalezienie dogodnego miejsca w czasie i przestrzeni. Potrzebna jest cisza, wspólnie spędzany czas, wspólne tematy do rozmowy, wspólny świat. W relacji dorosły-dziecko często brakuje takiej przestrzeni.

Dorosły jest duży, włada przestrzenią, którą urządza po swojemu, dopasowuje do realizacji swoich potrzeb, często nawet przestrzeń przeznaczoną dla dzieci, organizując ją po swojemu. Przebywanie dorosłego i dziecka we wspólnej przestrzeni wydaje się jeszcze trudniejsze, gdy uwzględnimy fakt, że dziecko, chociaż mniejsze i niepozorne, jest ekspansywne ruchowo i emocjonalnie. Wypełnia przestrzeń swoją energią, potrafi zmienić jej układ, wprowadzić własne elementy, które zdaniem dorosłego nie harmonizują z resztą otoczenia, są chaotyczne i niczemu nie służą. Dziecko hałasuje i robi bałagan. Ponadto dziecko potrzebuje, zdaniem dorosłych, specjalnie przygotowanej dla niego przestrzeni.

W XXI wieku dla dzieci jest przygotowywana bezpieczna specjalna przestrzeń. W domu jest to pokój dziecięcy. Publicznie są to szkoły, przedszkola, place zabaw dla dzieci. Dziecko czasem nie może grać w piłkę przed domem, w którym mieszka, ze względu na zakaz ustawiony przez dorosłego, czasem ze względu na płoty, ogrodzenia i inne elementy infrastruktury, które uniemożliwiają dziecku korzystanie z publicznej przestrzeni w sposób mu właściwy, a czasem ze względu na niedbałość dorosłego, który nie zapewni dziecku bezpiecznego funkcjonowania we wspólnej przestrzeni. W ten sposób następuje ograniczenie przestrzeni fizycznej, w której dziecko mogłoby się czuć bezpiecznie i którą dorosły mógłby uznać za bezpieczną dla dziecka, a co za tym idzie, pozwoliłby mu w niej przebywać.

trzeba zadbać o współprzebywanie dorosłego i dziecka w tych samyh okolicznościach, w tej samej przestrzeni i w tym samym czasie

Przestrzenią spełniającą te wymogi wydaje się pokój dziecięcy, ale pod warunkiem, że nie ma w nim urządzeń umożliwiających nieograniczony dostęp do Internetu, i placówki edukacyjne. I tak dziecko bezpieczne większość swojego wolnego czasu spędza w swoim pokoju, w swoim towarzystwie, ze swoimi zabawkami i urządzeniami elektronicznymi lub pod nadzorem dorosłego zatrudnionego do pracy z dzieckiem.

Współprzebywanie dziecka i dorosłego we wspólnej przestrzeni nie jest dziś oczywiste. Rodzic pracuje, realizuje ważne obowiązki domowe, potrzebuje czasu dla siebie i z przeznaczeniem czasu dla dziecka bywa różnie. Opiekun czy nauczyciel w instytucji edukacyjnej dba o realizację podstawy programowej, planu wychowawczego, projektu edukacyjnego, a na bycie w relacji z dzieckiem często nie znajduje czasu, wszak pod opieką ma liczną grupę dzieci.

W takich okolicznościach potrzebna jest inicjatywa zaplanowanego, celowego spotkania się twarzą w twarz nie przez przypadek w drodze do swojego kąta czy zadania, ale by być razem w kontakcie, w dialogu. Trzeba tworzyć specjalne warunki do robienia czegoś razem, co pogłębí kontakt, relację. Tu potrzebny jest wysiłek. Kto ma go inicjować? Kto podejmować? Kto ma nawiązywać i podtrzymywać relacje? Tworzyć miejsce na wspólne spotkania? Kto ma szukać czasu na bycie razem? Odpowiedź wydaje się oczywista z pedagogicznego punktu widzenia. To dorosły wychowawca jest tym, który powinien czuć potrzebę i potrafić planować i realizować wspólne działania.

A zatem, myśląc o dialogowych relacjach dorosłego i dziecka, trzeba zadbać o współprzebywanie dorosłego i dziecka w tych samych okolicznościach, w tej samej przestrzeni i w tym samym czasie, na tych samych zasadach i prawach.

Troska o bycie razem to jednak zbyt mało, to nie wystarczy.

Refleksja czwarta: o uznaniu godności i trosce o uważne i otwarte rozumienie...

Następnym krokiem na drodze ku nawiązaniu porozumienia będzie uszanowanie dziecka jako osoby³, która bez względu na wiek i stan psychiczno-fizyczny pozostaje w równej dorostemu, niezbywalnej godności i potencjale duchowym. Przynależna człowiekowi godność, bez względu na źródła, w jakich jej upatrujemy, wymaga w tej sytuacji poszanowania bez rozróżniania okoliczności i uwarunkowań życiowych. W relacji osobowej trzeba szanować prawo każdego człowieka, dziecka również, do własnego zdania, do przeżywania emocji i uczuć w sposób sobie właściwy, do uczenia się na własnych błędach, do zaspokajania potrzeb, do rozwijania potencjałów i zdolności, do podejmowania własnych decyzji, do posiadania wizji własnego życia i własnej szczęśliwości.

Taka postawa wymaga wrażliwości intelektualnej, emocjonalnej i moralnej w relacji z dzieckiem, a to wiąże się bezpośrednio z koniecznością podejmowania prób rozumienia go. Ciągłe próby otwarte i uważnego rozumienia dziecka będą związane z poszerzeniem horyzontu dorostego przez uwzględnienie perspektywy dziecka i jego punktu widzenia, jak tego chcieli pedagodzy hermeneutyczni.

Być uważnym w rozumieniu, to znaczy być pełnym uwagi, być baczny obserwatozem, który potrafi skierować swoją uwagę na obszar rzeczywistości poddanej oglądowi. Uwaga, będąc dyspozycją psychiczną związaną z koncentracją myśli lub postrzeżeń na jakimś przedmiocie, fakcie czy przeżyciu, może być skupiona tylko w wyniku świadomego aktu woli⁴. Dorosty, który jest uważny na dziecko traktowane jak podmiot posiadający własną

³ Buda S. *W kierunku indywidualności osoby*, Logos i Ethos [nr] 1(045/046) 2014, s. 7-19.

⁴ *Słownik języka polskiego* z cyklu Akademia Języka Polskiego, t. 2, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 686.

perspektywę rozumienia świata i siebie w tym świecie, w relacji z dzieckiem powinien kierować swoją uwagę ku niemu, ku jego sprawom i jego rozumieniu tych spraw. Konieczna jest zatem przychylna akceptacja, aktywne słuchanie, wspieranie w trudach pokonywania trudności i rozwiązywania problemów.

Być otwartym w rozumieniu, to być szczerym, prostolinijnym, gotowym na przyjęcie i zaakceptowanie czegoś nowego. Być otwartym to być niczym nieograniczonym w rozumieniu siebie

i innych⁵. Z jednej strony bycie otwartym wskazuje na brak ograniczeń, uprzedzeń, stereotypów i schematów związanych z akceptacją inności jako pewnej wartości będącej przejawem różnorodności życia. Z drugiej strony bycie otwartym wiąże się z byciem gotowym na ukazanie się w prawdzie, na odstąpienie swoich

trzeba zadbać o współprzebywanie dorostego i dziecka w tych samych okolicznościach, w tej samej przestrzeni i w tym samym czasie

myśli, uczuć czy zamiarów, na autentyczne zaproszenie innego do relacji twarzą w twarz, bez pośredników, zamienników i unikania. Otwartość dorostego w relacji z dzieckiem będzie polegała na autentycznej, bez uprzedzeń gotowości do zaakceptowania dziecka takiego, jakim ono jest w sferze intelektu, emocji i działania. Równocześnie w tej sytuacji autentyczność musi polegać na odstąpieniu się dorostego i zaproszeniu dziecka, jak to pisze T. Gadacz, *do swojego domu*⁶, by dzielić się sobą w dialogu. Pokazując siebie jako człowieka nie tylko dorostego, mądrzejszego, prawego, silnego, doskonalącego się, ale także tego, który był i nadal w głębi swojej psychiki nosi w sobie dziecko, opiekun może zbliżyć się do rozumienia tego, co jest udziałem dziecka.

E. Berne⁷ zauważa, że człowiek w relacjach wchodzi w komunikację z innymi ludźmi na

⁵ Op. cit., s. 352

⁶ Gadacz T. *Wychowanie jako spotkanie osób* [w:] Dąbrowa E., Janikowska D. [red.] *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, APS, Warszawa 2008, s. 20-25.

⁷ Berne E. *W co grają ludzie: psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

trzech różnych poziomach transakcyjnych, takich jak wewnętrzne dziecko, wewnętrzny rodzic i wewnętrzny dorosły. Zachęcając do komunikacji komplementarnej związanej z dopasowaniem się do partnera komunikacji, który w rozważanym przypadku jest dzieckiem, sugeruje przyjmowanie pozycji wewnętrznego dziecka, jeżeli pragnie się nawiązać z rozmówcą kontakt oparty na wspólnocie przeżyć, a nie tylko budowany z pozycji rodzica czy dorosłego. Przynajmniej jednocześnie, że relacja wewnętrzne dziecko – wewnętrzny troskliwy rodzic może przynieść bardzo dobre rezultaty komunikacyjne, gdy dorosły pragnie dać dziecku wsparcie i poczucie bezpieczeństwa.

Jednak dopiero relacje typu wewnętrzne dziecko – wewnętrzne dziecko pozwalają na budowanie wspólnoty przeżyć, a dzieje się to dzięki przyzwoleniu na wspólną zabawę, śmiech, wcielanie się w role, gry według nierealnych czy niecodziennych reguł, spontaniczność, utratę poczucia czasu, aktywność dla samej aktywności, nieograniczoną ciekawość świata. Dla dziecka to działania naturalne, dla dorosłego to aktywność, na którą musi sobie dać przyzwolenie czasem wbrew konwenansom i zwyczajom. Dorosły musi tu przyzwolić na uznanie i ujawnienie w sobie dziecka, a to nie jest łatwe. Dla dorosłego ryzykowne wydają się działania ujawniające nieograniczoną radość życia, które nie budują dystansu, pozbawiają piedestału, uczłowieczają w oczach dziecka niedościgniony ideał.

Zachęcanie dorosłych rodziców do bliskiego kontaktu z dzieckiem wydaje się w XXI wieku wskazane. Nad tym, czy warto taki kontakt inicjować w instytucjach edukacyjnych, trzeba dziś pomyśleć.

Jeśli dorosły pracujący z dziećmi zdecyduje się ujawnić swoim podopiecznym swoje wewnętrzne dziecko, będzie miał szansę zbliżyć się do świata dziecka nie tylko poprzez obserwacje jego zachowań, ale także poprzez aktywne uczestnictwo w jego życiu.

Trzeba zacząć o tym myśleć i o tym rozmawiać...

Takie współprzebywanie dziecka i dorosłego może stać się we współczesnym świecie, pełnym pośpiechu i braku czasu, szansą na wyjście ku sobie i autentyczny kontakt. I nie chodzi tu o jednostronne eksplorowanie świata dziecka przez dorosłego, kiedy to rodzic czy opiekun szuka obiektywnej prawdy o dziecku, a co gorsze, próbuje swoje obserwacje wykorzystać dla zyskania przewagi nad dzieckiem, np. w celu skutecznego ukarania go. Chodzi tu o partnerskie, dialogowe relacje, których

można nauczyć się tylko będąc w partnerskim, dialogowym kontakcie z innym człowiekiem.

Czy warto uczyć dzieci wchodzenia w takie relacje? Kto ma ich tego uczyć: rodzic czy nauczyciel? Czy nauczyciel ma szansę

zrealizować kolejne trudne zadanie? Trzeba zacząć to rozważać.

Moje myślenie o tej sprawie wiąże się z takimi kategoriami, jak: zagrożenie instrumentalizacją relacji międzyludzkich i wyuczoną bezradnością, budowanie kompetencji miękkich, podmiotowość i dialog w wychowaniu.

Trzeba zacząć o tym mówić, uwzględniając kontekst praktyki edukacyjnej.

Marlena Grzelak-Klus jest adiunktem w Katedrze Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Współorganizator Konferencji Pedagogiki Dialogu, zawodowo zainteresowana dialogiem, porozumiewaniem się, kształceniem i rozwojem nauczycieli oraz jakością kształcenia. Matka czwórki dzieci.



Czy rozmowa to już dialog?

Hanna Drzewiecka, Elżbieta Lemańska

Zasada dialogu dlatego jest tak trafna, że nie uchyla się od napięć, konfliktów i walk, o jakich świadczy życie różnych wspólnot ludzkich, a równocześnie podejmuje właśnie to, co w nich jest prawdziwe i słuszne, a co może być źródłem dobra dla ludzi. Należy przyjąć zasadę dialogu bez względu na trudności, jakie wyłaniają się na drodze jej urzeczywistnienia.

Jan Paweł II

Potencjał dialogu

Szkola jest przestrzenią wielu wymiarów komunikowania się: wymiany informacji, uprzejmości, codziennych konwersacji, dyskusji, pytań... w końcu – jest także platformą dialogu. Każdy z wyżej wymienionych aspektów, jako akt komunikacji werbalnej, jest z pewnością w jakimś sensie i w pewnych proporcjach w szkole i w edukacji potrzebny, jednak według nas największy sens ma taka rozmowa, u której podstaw leży podmiotowe traktowanie osoby ludzkiej.

W naszych rozważaniach za M. Śnieżyńskim przyjmujemy, że dialog to wymiana myśli co najmniej dwóch osób, w której dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy, przebiega z pełnym poszanowaniem prawa do własnych poglądów, ma na celu wzajemne poznanie się i zrozumienie prowadzące do wzajemnego zbliżenia się osób¹. W tym świetle potencjał dialogu to również potencjał współtworzących go ludzi. To szczególny rodzaj autentycznego kontaktu, budowanego wokół pytań i spraw dla rozmówców ważnych, miejsce wymiany opinii, powstawania pomysłów, poszerzania samoświadomości czy współegzystowania obok siebie różnych systemów wartości.

¹ Śnieżyński M. *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2001.

U drzwi twoich stoję... o dialogu w edukacji

Czy w dzisiejszej szkole jest miejsce na dialog? Zdecydowanie tak, przestrzeni na dialog wystarczy, zastanawia jednak to, jak i do czego dana przestrzeń jest w szkole wykorzystywana. W jaki sposób dialog wpisuje się w szkolną rzeczywistość? Czy jest odświętnym sposobem pracy z drugim człowiekiem, czy też codzienną, powszechnie stosowaną praktyką?

Odpowiedź na powyższe pytania wydaje się nie być jednoznaczna. Zależy to bowiem od wielu czynników, począwszy od zasad pracy przyjętych w danej szkole, poprzez preferowany w niej styl komunikacji, a skończywszy na kompetencjach społecznych konkretnych ludzi: dyrektora, nauczyciela, rodzica, ucznia. Można jednak wskazać pewien katalog obiektywnych i subiektywnych przyczyn, które utrudniają w szkole rozmowę prowadzoną w duchu dialogu:

- przedmiotowe traktowanie człowieka: nieuwzględnianie jego uczuć, potrzeb i wartości, brak współdziałania i partnerstwa,
- brak troski o zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, poczucia bycia wysłuchanym i zrozumianym,
- brak umiejętności nawiązania kontaktu interpersonalnego,
- hierarchiczna struktura pełnionych w szkole ról społecznych, np. nauczyciela – ucznia, dyrektora – nauczyciela, tworząca „asymetrię sił”,

- strach przed utratą władzy i kontroli,
- nakazowo-zakazowy styl komunikacji, przewaga „języka dominacji”,
- brak w szkole ustanowienia zasad ułatwiających komunikację i porozumienie,
- brak umiejętności decentracji, czyli przyjęcia perspektywy rozmówcy,
- manipulacja, szantaż, groźba kary i obietnica nagrody jako głównych narzędzi rozwoju,
- nastawienie na transmisję wiedzy opartej na przekazie jednostronnym,
- koncentracja na sformalizowanym sposobie oceniania, „testocentryzmie” (za M. Żylińską) utrudniającym budowanie relacji,
- cyfryzacja przekazu, sprowadzająca komunikację do wymiaru rzeczowego,
- przewaga deklaratywnej nad rzeczywistą wizją osiągnięcia przez szkołę sformułowanych celów wychowania i kształcenia,
- niesprzyjająca aranżacja otoczenia,
- zmęczenie, napięcie, stres.

By dialog mógł się wpisać w szkolną codzienność, potrzebna jest więc wytężona praca nad zmianą powyższych ograniczeń w celu przesunięcia akcentu z języka komunikacji jednostronnej na język interakcji oraz sprowadzenia przekazu do wymiaru spersonalizowanego.

Świat dialogu – otwarty umysł, otwarte serce

Dialog należałoby rozpocząć od rozmowy z samym sobą, od uznania swoich wad, zalet, pogodzenia się z samym sobą i uznania własnych potrzeb. Dopiero potem można prowadzić dialog z innymi.
Agata Bogacka

Ludzie pozostają w relacjach dialogowych zarówno między sobą, jak i wewnątrz siebie. Prowadzą nieustanne autonarracje. Każdego dnia przez wiele godzin toczy się wewnętrzna rozmowa człowieka z samym sobą. W tej perspektywie otwartość i uważność na własne myśli, emocje jest fundamentem dialogu z innym człowiekiem.

Jeśli przyjmiemy, że działanie nauczyciela poprzedza odpowiedź na pytanie: co i w jakim celu robię? – to stanie się oczywiste, iż autentycznemu dialogowi nauczyciela z uczniami musi towarzyszyć dialog z samym sobą. Szczególne znaczenie dla dialogu ma słuchanie, jednakże słuchanie, w przypadku dialogu wewnętrznego, jest to słuchanie tego, co jest we mnie naprawdę, czyli przyjrzenie się swoim uczuciom, bowiem to właśnie one najczęściej utrudniają szczerzy i rzeczowy kontakt. Wstuchanie się w siebie jest więc podbudową do tego, by móc usłyszeć drugiego człowieka.

Proces ten zaczyna się od mowy egocentrycznej dzieci, czyli mówienia do i dla siebie. Psycholodzy uznają, że pomaga ona dziecku w uporządkowaniu toku myślenia i wykonywania czynności. Towarzyszy głównie zabawie. Maluch komentuje to, co robi, zachęca się, ośmiela, a słowa pełnią wyraźną funkcję regulującą. W ten sposób dochodzi do uformowania mowy wewnętrznej, głosu słyszanego przez nas w głowie.

Co zatem kształtuje ów głos w naszej głowie? Z badań E. Dryll wynika, że w dialogu wewnętrznym dzieci i młodzieży dominują głosy znaczących dorosłych. Autorka pisze: *dialog wewnętrzny może być ciężkim zmaganiem z samym sobą lub swego rodzaju forum dyskusyjnym, na którym podejmuje się decyzje. Klimat dialogu wewnętrznego jest podobny do klimatu rodzinnej rozmowy przy kolacji. Jeżeli rodzice wywierają na swoje dziecko silną presję, aby je przekonać do tego, co uznają za słuszne (a dziecko broni się i walczy), to później także jego dochodzenie do porozumienia z samym sobą jest nasycone silnymi emocjami, podbarwione agresją – „wewnętrzny chór” prowadzi wojnę, a proces decyzyjny staje się „walką wewnętrzną”. Człowiek oskarża się, atakuje, broni, stosuje fortele, może też ulegać czasem pokusie samooszukiwania².*

Niezwykle ważne jest więc także to, w jaki sposób i z jaką regularnością kontaktujemy się sami z sobą. M.B. Rosenberg, twórca Porozumienia Bez Przemocy, przestrzega przed nadmiernym ocenianiem samych siebie poprzez osądy, oskarżenia i żądania,

² Dryll E. *Tatuś, koleżanka, Kmicic, policjant i pies: identyfikacja głosów w dialogu wewnętrznym podmiotu*, Przegląd Psychologiczny nr 1/2005, tom 48, s. 95-108.

co sprawia, że w pełni nie czujemy swojej podmiotowości. Jesteśmy wówczas skłonni traktować siebie instrumentalnie. Proponuje on, by w momencie rozpoznania osądzającego wewnętrznego dialogu kierować swoją uwagę na potrzeby leżące u jego podłoża. Ta świadomość siebie jest konstruktywna i bardzo potrzebna, bo może skłonić nas do zadbania o swoje potrzeby, a w następstwie pozwoli zadbać o potrzeby naszego rozmówcy. Jak powiada Z. Pietrański, w dialogu z sobą samym zdobywamy stopniowo nową perspektywę, stając się podmiotem rozwoju i współautorem linii życia.

Świat dialogu – otwarte drzwi

Dialog wychowawczy powinien być zawsze oparty na podstawowych zasadach dialogu, zgodnie z którymi słuchanie ma pierwszeństwo przed mówieniem, rozumienie – przed osądzaniem, dzielenie się doświadczeniem – przed pouczeniem.

Józef Tischner

W naszym przekonaniu, by dialog na stałe zagościł w szkole, należy uchylić drzwi dla rozmowy ludzi autentycznie słuchających z ludźmi autentycznie mówiącymi, którzy podczas spotkania zmierzają do pogłębienia osobowej więzi.

Dialogu nie można nikomu zlecić ani zadać jak pracy domowej, dialog musi zaistnieć jako porozumienie dwóch stron wyrażające się w postawie dojrzałości, akceptacji, szacunku, odwadze wyrażania myśli, potrzeb, uczuć.

Aby dialog mógł rozkwiąć, według koncepcji B. Isaacs – specjalisty w dziedzinie dialogu i organizacyjnego uczenia się – winny być spełnione następujące warunki:

- wyrażanie tego, co naprawdę chcemy, czyli „mówienie własnym głosem”,
- słuchanie z empatią i zrozumieniem, tzw. aktywne słuchanie,
- szanowanie cudzych opinii i prawa do własnego zdania,
- zauważenie i zawieszenie z góry przyjętych założeń.

Jeszcze innych uwarunkowań doszukuje się w swych rozważaniach filozoficznych J. Grzybowski, który wyróżnia następujące warunki dialogu:

- otwartość rozumiana jako zauważenie drugiej osoby i okazanie jej życzliwości;
- wrażliwość pojmowana jako zdolność odczytania wewnętrznych potrzeb drugiego człowieka,
- zatrzymanie się i wyciszenie,
- pierwszeństwo słuchania nad mówieniem,
- dzielenie się przed dyskutowaniem,
- świadectwo, przebaczenie i dialog niewerbalny³.

Istota dialogu wiąże się zatem z relacją człowieka z człowiekiem, w której to relacji zacierają się różnice związane z wiekiem i rolami, natomiast budzi się sympatia i szczerze zainteresowanie, wzajemne komunikowanie i gotowość do uwzględnienia punktu widzenia i racji drugiego człowieka.

Kultura prowadzenia dialogu pozwala rozwijać postawy: gotowości na zmianę, refleksyjności, odpowiedzialności, szacunku, tolerancji, akceptacji. Pozwala „wzrastać” człowiekowi w odwadze oraz umiejętności przyznania się do błędu. Umożliwia konstruktywne rozwiązywanie konfliktów, pozwala określać i budować zdrowe granice oraz rozładowywać emocje.

Dialog daje szansę zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi, na traktowanie błędu jako doświadczenia, na wymianę poglądów wg zasad otwartej komunikacji, na wyjaśnienie wątpliwości i doprecyzowanie niejasności. Następnym otwarciem się na dialog w szkole i w edukacji może być minimalizacja ryzyka wystąpienia poczucia izolacji i osamotnienia oraz sytuacji konfliktowych i przemocowych; możemy zatem uznać metodę dialogu za jedno z narzędzi szeroko rozumianej profilaktyki.

Należy podkreślić, że dialog sprzyja nabywaniu wiedzy przez uczniów, gdyż poprzez empatyczną interakcję społeczną i w warunkach gwarantujących poczucie bezpieczeństwa człowiek przetwarza informacje wydajniej, a nabywanie wiedzy jest bardziej skuteczne.

³ Grzybowski J. *Wprowadzenie do dialogu w małżeństwie i nie tylko*, Kraków 1997.

W tak zaprojektowanym klimacie uczeń sprawnej porządkuje wiedzę o świecie, tworzy kategorie, klasyfikuje, znajduje odpowiedzi na nurtujące go pytania, weryfikuje użyteczność wiedzy. Tylko w dialogu nauczyciel może być lustrem, w którym uczeń zobaczy całą swój potencjał, wiedzę i umiejętności.

Dialog prowadzi także do poznania lub uświadomienia sobie wartości uniwersalnych. Przykładem literackim, obrazującym rolę i rangę dialogu w rozwoju dziecka, jest „Mały Książę”. A. Saint-Exupery pokazał, jak Mały Książę poprzez dialogi poznaje, co znaczą wartości ponadczasowe: odpowiedzialność, dobro, przyjaźń, miłość, relacje i więzi.

„NIE” – refleksje o granicach dialogu

Przeświadczenie o wysokich kosztach w związku z użyciem słowa „nie” w dialogu może stanowić istotne ograniczenie w prowadzeniu otwartej, autentycznej rozmowy. Warto się zatem zastanowić, czy umiejętność powiedzenia „nie” stanowi w dialogu nieprzekraczalną granicę. Naszym zdaniem nie! Postrzegamy ją raczej jako wyraz ufności pokładanej w rozmówcy i znak pokonania strachu przed odrzuceniem z jego strony. Mówiąc „nie”, dzielimy się z rozmówcą wiedzą o sobie samym, uzewnętrzniamy swoje wewnętrzne przekonania, pokazujemy charakter własnych przeżyć, przyznajemy się do ograniczeń bądź też odkrywamy kres tego, co potrafimy w danej chwili udźwignąć lub z czym nie chcemy albo nie umiemy się w danym momencie zmierzyć.

Czy można zatem wskazać miejsce, w którym kończy się dialog? Na to pytanie odpowiemy intuicyjnie. W naszym poczuciu kres dialogu znajduje się tam, gdzie skłonność do monologu wygrywa z językiem interakcji, tam, gdzie partnerstwo i współdziałanie ustępuje pola dominacji i przemocy, tam, gdzie do głosu dochodzi asymetria sił, a więc ten, kto wyżej stoi w hierarchicznej strukturze pełnionej roli społecznej. W końcu o dialogu trudno mówić, gdy przedmiotowe traktowanie góruje nad szacunkiem, gdy autentyczności przeciwstawia się utarte sche-

maty myślenia i przywdziewanie masek, a twórcze poszukiwania obydwu stron hamują jednostronne rozstrzygnięcia.

Dialog – wybór czy konieczność?

W sytuacji dynamicznych zmian trudno powiedzieć, co za kilkanaście lat będzie potrzebne. Jednak, przyjmując za M. Żylińską, już dzisiaj można założyć, że niezwykle przydatne będą między innymi takie kompetencje miękkie, jak: umiejętność pracy w grupie, kompetencje komunikacyjne, umiejętność rozwiązywania konfliktów bez uciekania się do przemocy czy traktowania innych z szacunkiem⁴.

W tej perspektywie dialog staje się nie tylko potrzebą, ale i koniecznością. Zapewne jest on, jako styl komunikacji w szkole, obecny już teraz, jednak sądzimy, że w głównej mierze jest to nadal forma rozmowy prowadzonej jedynie intuicyjnie przez wielu nauczycieli. Warto być może rozważyć sens wdrożenia do szkół treningu dialogu po to, by poprzez podniesienie kompetencji osobistych, komunikacyjnych i interpersonalnych nauczyciela, komunikacja w szkole była pełniejsza, zbudowana na empatii i partnerska.

Hanna Drzewiecka jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku.

Elżbieta Lemańska jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku.

⁴ Żylińska M. *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013, s. 278.



O dialogu w szkole

Jarosław Basaj

Mówimy. Wypowiadamy swoje opinie, formułujemy zdania, rozmawiamy. Prowadzimy dialog, dyskutujemy, ucinamy pogawędki. Ale czy wszystko to można określić mianem aktywnej komunikacji? Do budowania właściwej przestrzeni komunikacyjnej, a co za tym idzie, odpowiedniego procesu wychowawczego niezbędne są wzajemne zrozumienie oraz szacunek. Dużo łatwiej jest pokazać swoją wyższość, skrytykować czy obrazić niż wykazać się umiejętnościami pedagogicznymi. Prościej jest ocenić niż zrozumieć. Taka postawa ujawnia jednak brak zdolności nauczycielskich. Dialog poparty właściwą metodą dydaktyczną i wychowawczą daje szansę na osiągnięcie sukcesu. Idealnie byłoby, gdyby opierał się na uczciwych relacjach sprawnie komunikujących się ze sobą uczniów, ich rodziców, nauczycieli i wszystkich pracowników szkoły... Czy tak jest?

Trzynastoletni uczeń jednej z łódzkich podstawówek uwielbia grać w piłkę. Jest kapitanem szkolnej drużyny, koledzy go cenią, trener widzi w nim talent sportowy. Życie chłopaka nie jest jednak kolorowe. W szkole ma problemy z nauką, na boisku nauczyciel mu ubliża, a dyrektor w gabinecie straszy. Każdą nauczycielską uwagę w dzienniczku chłopiec przyjmuje jak wyrok. To historia, którą Sławomir Fabicki opisał w krótkometrażowym, nominowanym do Oscara filmie pt. „Męska sprawa”. Opowieść o dzieciństwie – jednym z ważniejszych etapów w życiu, kiedy to, czego doświadczamy, w dużej mierze decyduje o tym, jak będziemy postrzegać siebie i świat, jakie zbudujemy relacje z ludźmi, kim staniemy się jako dorośli. Szkoła w tym ważnym czasie w mądry i życzliwy sposób powinna towarzyszyć dzieciom i młodzieży w nietatwym procesie poznawania siebie i odnajdywania swojego miejsca w świecie, a zadanie nauczycieli to prowadzenie dialogu, który ma skłonić młodych ludzi do dzielenia się wątpliwościami i sprowokować do rozwiązywania problemów.

Co to jest dialog? Według „Słownika języka polskiego” to *rozmowa, (...) ustna lub spisana wymiana zdań, myśli, poglądów, argumentów, dokonująca się pomiędzy osobami (...), mająca na celu poznanie prawdy lub przekazanie jej drugiemu człowiekowi, stworzenie międzyosobowej więzi lub przestrzeni dla wspólnego działania*. Dialog z założenia powinien być szczery, pozbawiony sztuczności i manipulacji. Powinien prowadzić do podkreślania znaczenia osobowego każdego uczestnika dialogu, kształtowania go poprzez podejmowane argumenty i wyciągane wnioski. A jak widzą to uczniowie? Zapytani, wskazują kilka najistotniejszych cech. Na pierwszym miejscu stawiają potrzebę bycia wysłuchanym, otrzymania wystarczającej uwagi. Równie istotna jest chęć otrzymania odpowiedzi na nurtujące pytania; poważnego traktowania, a nie zbywania czy ignorowania przez dorosłych – rozmowa ma prowadzić do ważnych wniosków. Kolejnym istotnym elementem jest kontakt wzrokowy. Patrzenie w oczy, które dowodzi szczerości intencji, dodaje poczucia bezpieczeństwa i pewności siebie. To obowiąz-

kowy element rozmowy! Inne niezbędne aspekty to: pozytywne nastawienie rozmówców do siebie, odpowiedni język i wzajemny szacunek. Dlaczego akurat na te elementy młodzi ludzie zwrócili uwagę? Z dwóch powodów – uważają je za najważniejsze i... rzadko spotykane w szkole. Czy to możliwe? Z relacji uczniów, bystrych przecież obserwatorów rzeczywistości, można dowiedzieć się, że nie z każdym nauczycielem wolno rozmawiać, wielu negatywnie reaguje na otwartość młodzieży, niejeden po prostu udaje, że nie zauważa spraw, problemów swoich wychowanków. Dialog coraz częściej zastępuje się w szkole monologiem.

Gdzie szukać przyczyn? Jednym z elementów mających wpływ na jakość szkolnego dialogu jest sposób wzajemnego kontaktowania się nauczyciela i ucznia. Interakcję taką łatwo przedstawić, porównując rzeczywistość szkolną do sztuki teatralnej, w której miejsce akcji składa się ze sceny i kulisy. Scena to przeważnie szkolna klasa, a kulisy to toalety, boisko, korytarze, a także pokój nauczycielski – tu można robić to, co w klasie jest niemożliwe, także odpocząć, zrelaksować się. Kulisy są niezbędne, by aktorów utrzymać w dobrym zdrowiu psychicznym. A są nimi, oczywiście, uczniowie i nauczyciele. Do najbardziej lubianych nauczycieli młodzież zalicza tych dobrze zorganizowanych, umiejących tłumaczyć, pogodnych, łagodnych, cierpliwych, niedających się wyprowadzić z równowagi, przyjacielskich, interesujących się uczniami, bezstronnych, sprawiedliwych.

Trzeba przy tym pamiętać, że w procesie porozumiewania duże znaczenie odgrywają cechy osobowości uczniów, takie jak: stopień samooceny (uczniowie o niskiej samoocenie mają trudności z nawiązaniem bliskich relacji), ambicje, chęć odczuwania satysfakcji z dobrze wypełnianych zadań, podmiotowość, czyli przeświadczenie o realnym wpływie na otoczenie, albo przedmiotowość, czyli skłonność do traktowania siebie jako obiektu zmian dokonywanych przez innych, życzliwość, empatia, rozwój moralny¹.

Nauczyciel, aby skutecznie i umiejętnie prowadzić dialog, powinien być elastyczny w kierowaniu

zespołem uczniowskim. Musi umiejętnie wskazywać sposoby postępowania, ale nie może wymagać, by właśnie te, a nie inne, były realizowane. Jeśli będzie włączał się do działań, ale nie dominował i, wymieniając poglądy z uczniami, zachęci ich do podejmowania decyzji, to swymi demokratycznymi strategiami osiągnie założone cele. Zdobędzie dzięki temu więcej niż będąc nietolerancyjnym, wydającym polecenia, dyrygującym autokratą. Pozostanie dla swoich uczniów kimś, kto zwraca uwagę na dialog, prowadzi go i uczy. Postawa taka wymaga od nauczyciela autorefleksji, staranności, a nawet poświęceń. Ważne jest, by stale pobudzać aktywność wychowanków i motywować ich. Można robić to poprzez zachęcanie do współzawodnictwa czy rozwiązywania wymagających i twórczych zadań. Nie tylko jednak praca na lekcjach i wypełnianie prac domowych mają tu znaczenie. Bez wyrobionego nawyku stałego obserwowania uczniów i umiejętności obiektywizowania wiedzy o nich trudno mówić o znajomości swoich podopiecznych i bezstronności wobec nich. Im bardziej damy się poznać, tym bardziej uczniowie okażą nam swoje zaufanie, dlatego warto przebywać z nimi w różnych sytuacjach i zabiegać o otwartość i szczerłość. Dzięki temu można poznać swoich podopiecznych i nauczyć się odbierać wysyłane przez nich niewerbalne komunikaty, które mogą okazać się bardzo ważne w procesie wychowawczym. Spełnienie powyższych warunków zbliży nauczyciela do ideału. To z kolei nie do końca jest bezpieczne. Łatwo przecież popaść w samouwielbienie, unieść się pychą i stracić wszystko to, co z takim wysiłkiem przez lata się budowało. Dlatego ważne jest również, by stosować rozpoznanie zwrotne swojej pracy. Nie opierać się na własnych mniemaniach, lecz weryfikować je z rzeczywistością i pokornie wykorzystywać sukcesy oraz z uwagą przyglądać się wskazywanym przez innych błędom. Jeśli się to uda, można spodziewać się, że uczniowie postrzegają będą nauczyciela jako osobę, z której zdaniem można się liczyć i warto polemizować. To bardzo ważne dla pomysłowości prowadzenia dialogu w szkole.

Chcąc rozwijać i podtrzymywać dialog w szkole, trzeba pamiętać o budowaniu wzajemnych relacji, a tych nie będzie, jeśli nie pojawi się i nie utrzyma

¹ Jankowski A. *Uczeń w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1995.

zaufanie. Zaufanie do ucznia to przekonanie, że wszystkie jego zachowania będą zgodne z naszymi nauczycielskimi oczekiwaniami. To podstawa każdej rozmowy z uczniem – niezwykle ważna, bo pozwala budować przyjazne przestrzenie, w których uczeń będzie czuł się bezpiecznie i miał możliwość rozwiązania swoich problemów. Ważne, by wiedział, że nauczyciel traktuje go poważnie, z szacunkiem i zapewnia poufność. Dzięki temu rodzi się uczciwa relacja, wzajemne otwarcie się na siebie nauczyciela i wychowanka². Akceptacja ucznia – zarówno zdolnego, pracowitego, jak i krnąbrnego, lenia – takiego, jakim jest, wyzwala w nim wiarę w nieograniczone możliwości i wzmacnia poczucie własnej wartości. Wskazuje na konieczność zauważenia konkretnej osoby, bez względu na to, czy budzi sympatię, czy nie. Akceptacja nauczyciela pozwala dostrzec w uczniu człowieka. A stąd już tylko krok do rozwijania jego potencjału³. Podstawową cechą dialogu jest więc wzajemność. Bez niej trudno osiągnąć cel, jakim jest dobro młodego człowieka.

Z pewnością nie jest to łatwe. Przecież uczeń jako indywidualność istnieje jednocześnie z klasą jako zbiorowością, w której funkcjonuje i on, i nauczyciel. Jak to pogodzić? Co robić, by doprowadzić ucznia do odkrycia czegoś sensownego, pozytywnego, a jednocześnie nie nadszarpnąć jego godności? Pomocny jest umiejętnie prowadzony dialog. W pewnym gimnazjum uczniowie na jednej z lekcji zachowywali się bardzo prowokacyjnie względem nauczyciela, który nie dawał sobie z nimi rady, przekrzykiwał ich, co sprawiało, że naśmiewali się z niego, zaczepiali. Na innej lekcji gimnazjaliści zastosowali podobną strategię, lecz nauczyciel przede wszystkim zwrócił uwagę na uczennicę, która chciała wyjść z klasy. Ostentacyjnie pokazywała, jak bardzo musi zatępić swoją potrzebę fizjologiczną, pozostali uczniowie zaczęli się śmiać i w tym momencie nauczyciel powiedział: „Czy tobie sprawia radość takie poniżanie swojej intymności przed innymi? To dla was jest śmieszne, że nie potraficie z szacunkiem odnosić się do siebie i innych? Czym jest dla was intymność? Czym jest poczucie wstydu? Zaskoczyłaś mnie bardzo, proszę, wyjdź do toalety, ale nie powtarzaj takich zachowań...”.

² Tarnowski J. *Jak wychowywać? Uczyć się od wychowanków (przyjaciół)*, Kraków 2005.

³ Kupaj L., Krysa W. *Jak rozwinąć potencjał ucznia w szkole*, Warszawa 2014.

wań...”. Słowa te sprawiły, że młodzież uciszyła się. Nauczyciel podjął temat w dalszej części zajęć, rezygnując z zaplanowanego przebiegu lekcji, zainicjował rozmowę na temat poczucia własnej intymności i wstydu. Doprowadził do zrozumienia niepożądanego zachowania, pokazał, że każde postępowanie ma swoje konsekwencje i nigdy nie są one mało znaczące. Przy tym nikogo nie obrażając, połączył kontekst zbiorowy z indywidualnym – komunikat o poniżaniu samego siebie dotarł do wszystkich uczniów w klasie⁴.

Nauczyciel, który z racji wykonywanych zadań ma dynamiczne kontakty z rzeczywistością uczniowską, powinien stale odnajdywać w tym własny wpływ oraz radość z jego wszystkich efektów. Krótko mówiąc, im bardziej pedagog jest przekonany o własnej wartości, tym łatwiej przekaże wartości swoim podopiecznym. Na rangę tego elementu zwracają uwagę autorki książki „Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole”.

I tu dochodzimy do istoty komunikacji. Czym jest komunikowanie się? Jedna z definicji stwierdza, że *komunikacja to proces, dzięki któremu jedna osoba wpływa na zachowanie i stan umysłu drugiej*⁵, inna podkreśla, że *komunikacja to interakcja społeczna poprzez przesyłanie wiadomości*⁶. Gdy mówimy o komunikacji w szkole, oczywiście jest, że nośnikiem owych wiadomości są słowa. Niezwykle ważne jest, by we właściwy sposób wykorzystywać ich potencjał. Mogą one przecież być motywujące lub wpływać destrukcyjnie. Język kształtuje nas i ma ogromny wpływ na postrzeganie świata. Ma również ogromne znaczenie w budowaniu relacji. A przecież uczestnikami komunikacji w szkole są nie tylko pojedynczy uczniowie i nauczyciele, ale także całe grupy, zespoły klasowe, grono pedagogiczne, rodzice. Konieczne trzeba uświadomić sobie, że każda z tych osób postrzega rzeczywistość w odmienny sposób, stąd i komunikowanie się może nabierać różnych kształtów i mieć różną jakość.

Podobnie będzie z wychowaniem. Powierzchowalne oddziaływania wychowawcze skupiające

⁴ Michalski J. *Takt pedagogiczny w działaniach zawodowych nauczyciela*, Warszawa 2010.

⁵ www.britannica.com

⁶ Fiske J. *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 2008.

się głównie na wymaganiu posłuszeństwa, niedające poczucia poszanowania, nie przyniosą żadnych efektów, lecz wywołają frustrację i zniechęcenie, a nawet zachowania agresywne. Jeśli uzmystowimy sobie, że wychowanie jest *świadomie zorganizowaną działalnością społeczną, opartą na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka obejmujących zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, skupiającą się na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia*⁷, rola dialogu okaże się tu nieoceniona. Nauczyciel wychowawca ma pomóc uczniowi odnaleźć w sobie pozytywne cechy i uwierzyć w ich moc i znaczenie. Właśnie dialog to umożliwia. Wszystko zaczyna się od przekonania ucznia o jego akceptacji przez nauczyciela. To z pewnością doprowadzi do odwzajemnienia. Należy odrzucić subiektywne postrzeganie, zrezygnować z obojętności, niechęci i kłaść nacisk na pozytywne cechy, uwydatniać je i rozwijać.

I wreszcie – najważniejsze – nastawienie do uczniów. Od niego przede wszystkim zależy sukces edukacyjny. Dowody na to, jak istotną rolę pełni pozytywne nastawienie i jaki wpływ mają oczekiwania społeczne na zachowania osób, których one dotyczą, można odnaleźć w badaniach naukowych. Wyniki jednego z nich, słynnego eksperymentu przeprowadzonego w latach 60. ubiegłego wieku w USA przez Roberta Rosenthala, dają wiele do myślenia. Ten amerykański psycholog przeprowadził szereg testów na inteligencję wśród uczniów rozpoczynających naukę w jednej z amerykańskich szkół. Po zakończeniu testów wskazał nauczycielom grupę tych uczniów, którzy uzyskali największą liczbę punktów, co pozwalało przypuszczać, że właśnie oni powinni osiągnąć szczególnie dobre wyniki w trakcie roku szkolnego. Powtórzone rok później testy potwierdziły te przypuszczenia: uczniowie z omawianej grupy, w porównaniu z pozostałymi uczniami, w największym stopniu poprawili wyniki swoich testów na IQ.

Istotą eksperymentu było to, że Rosenthal wprowadził nauczycieli w błąd. Po zakończeniu pierwszej serii testów wskazał przypadkowo wybranych uczniów, zarówno tych, którzy uzyskali wysokie, jak i zupełnie przeciętne wyniki. Zgodnie z przypuszczeniami Rosenthala nauczyciele zaczęli poświęcać tym uczniom więcej uwagi i zainteresowania, ci zaś, nie chcąc zawieść oczekiwań nauczycieli, zaczęli poświęcać więcej uwagi nauce, co przyniosło spodziewane efekty. Natomiast dzieci uznane w tym eksperymencie za mniej zdolne rzeczywiście osiągały niższe wyniki. Ich motywacja do zmiany była znikoma, ponieważ nie otrzymywały wystarczającego wsparcia, nie były akceptowane i traciły poczucie pewności siebie⁸.

Nauczyciele pozytywnie nastawieni do swoich uczniów zdotali wpłynąć w większej mierze na ich zmianę niż na uczniów, co do których nie mieli oczekiwań. Podobnie uczniowie – czuli się zobowiązani wobec swoich nauczycieli. Eksperyment pokazał, że warto widzieć w swoich uczniach kogoś więcej niż może się wydawać na pierwszy rzut oka oraz to, jak ważne jest wsparcie.

W przywołanym na początku filmie „Męska sprawa” sytuacja trzynastolatka uległa zmianie dopiero, gdy jeden z nauczycieli przypadkowo dowiedział się o jego trudnej sytuacji życiowej, o domowej przemocy, poczuciu zagrożenia i braku poczucia własnej wartości i godności. Jakże inaczej mogłoby wyglądać życie chłopca, gdyby nauczyciele, wychowawca, dyrektor dostrzegli w nim człowieka i zaakceptowali go takiego, jakim był, gdyby chociaż jedna osoba nawiązała z nim dialog i zbudowała przyjazne warunki po to, by chłopiec wzmocnił poczucie własnej wartości i uwierzył w swoje możliwości.

Rola i odpowiedzialność nauczycieli w budowaniu dialogu i wzajemnych relacji w szkole są nieocenione.

Jarosław Basaj jest nauczycielem języka polskiego, edukacji filmowej, wychowawcą, organizatorem warsztatów dziennikarskich i filmowych dla młodzieży. Oligofrenopedagog i terapeuta rodzinny.

⁷ Okoń W. *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1999, s. 319.

⁸ Dobrodziej P. *Efekt Rosenthala* [w:] *Słownik badawczy*, www.dobrebadiania.pl



Wzajemne wsparcie zamiast rywalizacji.

Współpraca szkół – utopia czy nowe możliwości?

Anna Krusiewicz

Idea szkoły jako instytucji uczącej się narzuca tworzącym ją podmiotom m.in. konieczność współpracy¹. Chcąc osiągać stawiane sobie cele, szkoła musi się rozwijać. Nie jest to możliwe bez postrzegania szkoły jako organizacji podlegającej pewnym zależnościom wewnętrznym i zewnętrznym. Wymóg współpracy szkoły z otoczeniem to także jedno z wymagań ewaluacyjnych: Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju².

Istnieje wiele badań, opracowanych przykładów dobrych praktyk w zakresie współpracy szkół z zewnętrznymi instytucjami. Najbardziej wyczerpujący jest raport tematyczny z badania „Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów”, opracowany w 2012 roku przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE). Jak podaje IBE, *istnieje duże zróżnicowanie między szkołami, jeśli chodzi o współpracę z instytucjami zewnętrznymi – zarówno w odniesieniu do tego, jakie instytucje są partnerami szkół, jak i do poziomu zaangażowania szkół we współpracę. Jest pewien trzon instytucji, które pojawiają się we wszystkich badanych szkołach. Wiele z tych relacji jest de facto zapośredniczonych przez prawo, a respondenci nierzadko nie zastanawiają się nad nimi (...).*

Współpraca jest od lat realizowana wedle utartych schematów, nie ma wizji jej rozwoju³.

Nie brak też innych krytycznych opinii: *Mamy w oświacie wiele przykładów wspaniałych działań prowadzonych w szkołach zaangażowanych w aktywną edukację obywatelską. Mamy też wiele instytucji i organizacji pozarządowych, które wspierają wdrażanie w klasie i działaniach pozalekcyjnych idei samorządności, zrównoważonego rozwoju, działań lokalnych. Jednak większość z nich obejmuje tylko część działań szkoły, czasem są one prowadzone przez nauczycieli pasjonatów na marginesie jej codziennego życia, stanowiąc bardziej „ozdobnik” niż impuls do głębszych zmian⁴.*

Z powyższych opinii wyłania się obraz współpracy traktowanej bądź jako przymus, bądź jako dodatek do statutowej aktywności szkoły. Z drugiej strony widać konieczność wsparcia działalności placówki przez instytucje z jej otoczenia. Dostrzega się jednak nieuporządkowanie tego obszaru, co z kolei może wpłynąć na zmniejszenie efektywności współpracy.

¹ Senge P.M. *Piąta dyscyplina*, Warszawa 2012.

² Rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego z późn. zm., Dz. U. z 2009 r. Nr 168, poz. 1324; z 2013 r. poz. 560.

³ *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, IBE 2012.

⁴ Totwińska-Królikowska E. *Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym – nowe zadania szkoły?* [w:] Mazurkiewicz G. [red.] *Przywództwo i zmiana w edukacji: ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Kraków 2013, s. 141-152.

Naprzeciw tym potrzebom wychodzi projekt MEN Szkoła Współpracy, promowany jako nowatorskie przedsięwzięcie, którego jednym z najważniejszych celów jest wprowadzenie w wybranych szkołach i przedszkolach całej Polski nowoczesnego modelu współpracy pomiędzy uczniami, rodzicami i nauczycielami, dotyczącej organizacji życia szkoły. Projekt skierowany jest nie tylko do środowisk szkolnych – uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrektorów szkół, ale także do tzw. otoczenia szkoły – pracowników jednostek samorządu terytorialnego oraz organizacji pozarządowych. Projekt jest jeszcze w fazie realizacji i dopiero jego ewaluacja da nam odpowiedź na pytanie, czy zakładane ramy szkolnej współpracy odpowiadają oczekiwaniom.

Co ciekawe, niewiele źródeł traktuje o współpracy między szkołami. Jeśli już pojawiają się takie przykłady, to zazwyczaj dotyczą relacji między szkołami ogólnodostępnymi a specjalnymi oraz między szkołami różnych poziomów, np. przedszkola – szkoły podstawowe, gimnazja – szkoły ponadgimnazjalne. Potencjał współpracy szkół na poziomie lokalnym (i nie tylko) wydaje się być niedoceniany. Częściej słyszymy o współpracy ze szkołami zagranicznymi niż tymi, które położone są w obrębie jednej gminy. Jak zatem wygląda to w praktyce? Jakie rozwiązania są możliwe i kto na tym skorzysta?

Odwołajmy się ponownie do badania IBE: *Ta kategoria partnerów [szkoły i inne placówki edukacyjne] pojawiła się niemalże we wszystkich badanych szkołach, czasem będąc definiowana jako współpraca obligatoryjna. Szkoły prowadzą współpracę zarówno ze szkołami z tego samego etapu edukacji, ale także z tymi z poziomu niższego i wyższego. Współpraca polega na współorganizowaniu różnego rodzaju wydarzeń na terenie innych szkół bądź z nimi (np.: obchody wspólnych świąt lub wspólnie organizowane wystawy, przedstawienia) czy braniu udziału w rozmaitych konkursach i turniejach. Celem takich działań jest z jednej strony rywalizacja między szkołami i zdobywanie renomy dobrej szkoły, a z drugiej integracja środowisk uczniowskich*⁵.

⁵ Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi, ibidem.

Powyższe dane pozwalają twierdzić, że współpraca szkół to najczęściej akcje podejmowane okazjonalnie lub wymuszone przez wymogi prawne. Często działania nie są wypracowane wspólnie, więc satysfakcjonują tylko jedną stronę. Aby współpraca istotnie wpływała na rozwój partnerów, musi obejmować przedsięwzięcia wpisujące się w cele wszystkich stron. Dlaczego więc szkoły nie wykorzystują w pełni możliwości, jakie daje współpraca z inną placówką tego samego typu? Czy taka współpraca to utopia? Może współdziałanie szkół wydaje się mało spektakularne. A może głównym czynnikiem oporu jest jednak rywalizacja. Presja wyników egzaminów zewnętrznych, tworzone rankingi szkół, niż demograficzny, nie najlepsza kondycja finansowa. To wszystko sprawia, że szkoły wolą ograniczyć współpracę z najbliższymi sąsiadami do trochę przypadkowych konkursów czy pikników. Nie oznacza to, że stosunki sąsiedzkie są złe. Z pewnością brak jest dialogu, który stanowi podstawę partnerstwa opartego na wypracowanych wspólnie regułach. Skoro współpraca ma być odpowiedzią na potrzeby placówek, to zasadne jest, aby wynikała z pogłębionej autorefleksji czy diagnozy. Jest to niezbędne także w ramach współpracy szkół, zwłaszcza że – jak pokazuje cytowane wcześniej badanie IBE – możemy nawet mówić o swego rodzaju nasyceniu współpracy, kiedy włączanie kolejnych instytucji albo poszerzanie jej zakresu wykracza poza możliwości czasowe i kadrowe szkół.

Pewne rozwiązania podpowiadają nowe przepisy dotyczące doskonalenia zawodowego nauczycieli⁶. Proponują one m.in. tworzenie sieci współpracy i samokształcenia rozumianych jako zespół nauczycieli, dyrektorów różnych szkół/przedszkoli, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, szczególnie przy rozwiązywaniu problemów i dzieleniu się doświadczeniem. Zadanie organizowania sieci przydzielono trzem podmiotom: poradniom psycholo-

⁶ Rozporządzenie MEN z 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych, Dz. U. z 19 marca 2013 r., poz. 369; Rozporządzenie MEN z 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz. U. z 13 lutego 2013 r., poz. 199; Rozporządzenie MEN z 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli z późn. zm., Dz. U. Nr 200, poz. 1537 i Nr 218, poz. 1701; Regulacje dotyczące wspomagania szkół przez placówki doskonalenia wprowadza rozporządzenie zmieniające z 26 października 2012 r., Dz. U. z 30 października 2012 r., poz. 1196.

giczno-pedagogicznym, bibliotekom pedagogicznym oraz placówkom doskonalenia nauczycieli. Instytucje te będą służyć wsparciem merytorycznym; mogą pełnić rolę koordynatora. Pilotażowe projekty dotyczące wspomagania placówek realizowane na terenie wybranych powiatów pokazały, że istnieje potrzeba wymiany doświadczeń na poziomie szkół. Sieci współpracy z założenia nie są hierarchiczne. Wykorzystują potencjał swoich członków na rzecz wspólnego rozwoju. W zależności od potrzeb mogą mieć charakter przedmiotowy bądź problemowy. Jest to rozwiązanie korzystne dla szkół, zwłaszcza w kontekście szeroko rozumianej współpracy. Może okazać się też bardzo istotne dla szkół wiejskich. Utworzenie sieci współpracy odpowiadałoby bowiem wielu ich potrzebom. Trudności organizacyjne, finansowe są tu często barierą uniemożliwiającą poszerzenie zakresu działań. Małe szkoły wiejskie nierzadko dysponują świetnymi zasobami kadrowymi. Zazwyczaj dobrze funkcjonuje też współpraca w zespołach nauczycieli. Takie szkoły pełnią funkcję lokalnych ośrodków kultury; są silnie osadzone w środowisku. Jest wiele inicjatyw szkolnych, które zyskałyby na współpracy szkoły z inną placówką, np. z terenu gminy. Często, z uwagi na ograniczone środki, trudności logistyczne, ciekawe inicjatywy małej szkoły znikają w gąszczu działań dużych placówek.

Chciałoby się powiedzieć „w jedności siła”. Osiągnięcie tego założenia jest możliwe pod pewnymi warunkami. Szkoły muszą określić wspólny cel nakierowany na rozwój (szkoły, środowiska). Współpraca musi też wychodzić poza dotychczasowe utarte schematy. Partnerstwo nie może polegać na okazjonalnych kontaktach, zapraszaniu na organizowane konkursy. Nie oznacza to, że współpraca ma być częstsza. Powinna być rozumiana jako przemyślane wspólne działania skupione na osiągnięciu zbieżnego celu. Najtrudniejszy do pokonania będzie jednak lęk przed pokazaniem własnych słabości. Może warto zacząć od mniej efektownych, ale łatwiejszych do zrealizowania pomysłów, jak choćby wspólnie zorganizowana wycieczka. Pozwoli to zintegrować społeczność, pokaże, jakimi zasobami dysponujemy. Oczywiście nie mówimy o wycieczce w całości zorganizowanej przez biuro podróży... Ten prosty przykład pokaże, że możliwe jest osiągnięcie świetnych efektów małym nakładem sił i środków.

Możliwości wykorzystania dwu- lub nawet trójstronnego partnerstwa jest wiele. Zależą one od specyfiki środowiska, uświadomionych własnych zasobów i potrzeb. Właściwie rozumiane partnerstwo będzie służyło poszerzaniu i uatrakcyjnianiu oferty placówek. Na wielu obszarach szkoły nie muszą ze sobą konkurować. Udział w lokalnych inicjatywach nie musi oznaczać wyścigu po trofea, a praca na rzecz wspólnego dobra z pewnością zaowocuje lepszą znajomością środowiska i budowaniem społeczeństwa obywatelskiego. Współpracę między szkołami można budować wokół wielu spraw. Dobrym tematem są zawsze lokalne tradycje, historia. Warto włączać w nasze przedsięwzięcia inne osoby, instytucje. Projekt realizowany we współpracy będzie miał większą siłę przebicia, będzie bardziej medialny. Nie do przecenienia jest też możliwość wymiany doświadczeń czy kształcenie umiejętności współpracy. Współpraca zmniejsza zazwyczaj również koszty różnych przedsięwzięć. To również lepsze wykorzystanie zasobów (konkretnych placówek, gminy, środowiska). Dla uczniów działania wynikające ze współpracy szkół będą szansą na wyjście poza mury swojej placówki. Ktokolwiek zetknął się z małą szkołą wiejską wie, jak ważna jest to wartość.

Innym działaniem, które można świetnie realizować we współpracy, jest doskonalenie nauczycieli. Obecnie spotkania nauczycieli z różnych szkół położonych w sąsiedztwie są sporadyczne, raczej przy okazji innych działań. W obszarze doskonalenia zawodowego zawsze będą tematy aktualne dla wielu nauczycieli, a jeśli będzie to szkolenie dla wąskiej grupy specjalistów, to również łatwiej będzie je zorganizować we współpracy z inną szkołą. Nie sposób wymienić wszystkich zalet takiej organizacji doskonalenia zawodowego. I tutaj kwestie finansowe będą łatwiejsze do rozstrzygnięcia.

Wszystkie powyższe rozwiązania wymagają zaangażowania i jasno określonych celów. Dużym ułatwieniem może okazać się praca w ramach sieci współpracy i samokształcenia. Pojęcie sieci ma jeszcze inne znaczenie – znane jest określenie „sieć szkół”, np. gminnych, pojmowane jako istnienie placówek oświatowych zlokalizowanych na określonym administracyjnie obszarze. Warto zastanowić się nad powiązaniem międzyszkolnej

współpracy z taką istniejącą już siecią. Niektóre szkoły tworzą sieć np. wokół osoby patrona. Tu zazwyczaj przeszkodą w częstszej współpracy jest odległość. Szkoły funkcjonujące na jednym terenie mają większe możliwości współdziałania, lepiej znają środowisko, mają podobne priorytety.

Idea współpracy szkół może być też wykorzystywana w dużych placówkach, w środowiskach miejskich. Przykładem takiej współpracy jest Wroclawska Koncepcja Edukacyjna. W ramach tego projektu wspólne działania podej-

mowały wrocławskie przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja. Wspólnie realizowane projekty, wspólne doskonalenie nauczycieli zaowocowało efektywniejszą współpracą, a co za tym idzie – rozwojem szkół. Skoordinowanie działań dużych szkół wymaga większego wysiłku logistycznego. Rozwiązaniem będą tu inicjatywy angażujące tylko wybranych nauczycieli. Duże placówki nie zawsze czują potrzebę wsparcia. Bogate zasoby kadrowe, instytucjonalne, techniczne sprawiają, że taka szkoła często czuje się samowystarczalna. Warto jednak zwrócić uwagę, że każda szkoła ma obowiązek wykorzystywać zasoby swoje i środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju. W kategorii środowiska powinny mieścić się też inne szkoły. Możliwość podzielenia się wiedzą, skorzystanie z rozwiązań stosowanych w innych placówkach wpłyną na jakość pracy szkoły, bez względu na jej wielkość i położenie. W tym miejscu po raz kolejny widać potrzebę organizowania i koordynowania sieci współpracy i samokształcenia. We wspomnianych wcześniej pilotażowych projektach kompleksowego wspomaganie szkół Ośrodka Rozwoju Edukacji aspekt współpracy był także jednym z kluczowych.

Aby współpraca przynosiła efekty, rozumiane jako obopólne korzyści partnerów, musi choć w minimalnym stopniu zostać sformalizowana. Oburzają się przeciwnicy biurokracji (a któż ją lubi?!), ale trzeba nakreślić obszary, cele i harmonogram podejmowanych przedsięwzięć. Trzeba przecież dostosować działania do rytmu pracy co najmniej dwóch,

czasem bardzo różnych placówek. Wszystko zależy od potrzeb i oczekiwań partnerów. Warto wykorzystywać potencjał innych szkół, uczyć się na ich doświadczeniach, dając w zamian własną pracę. Możemy wiele się od siebie czerpać – jako nauczyciele, dyrektorzy, wychowawcy. Szkoła to jedno

z najlepszych miejsc, aby uczyć współpracy i właściwie ją kształtować. Trzeba tylko poszukać nowych rozwiązań, odpowiadających naszym potrzebom i możliwościom. Zachęcam do poszukiwań w najbliższym otoczeniu szkoły, wśród sąsiednich placówek. Czasem po prostu,

wystarczy „się dogadać”. Warto też wziąć sobie do serca słowa poety:

*Gdyby każdy miał to samo
Nikt nikomu nie byłby potrzebny*

ks. Jan Twardowski „Sprawiedliwość”

partnerstwo nie może polegać na okazjonalnych kontaktach, zapraszaniu na organizowane konkursy

Bibliografia

1. Senge P.M. *Piąta dyscyplina*, Warszawa 2012.
2. *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012. Pozyskano z: www.ibe.edu.pl.
3. Totwińska-Królikowska E. *Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym – nowe zadania szkoły?* [w:] Mazurkiewicz G. [red.] *Przywództwo i zmiana w edukacji: ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Kraków 2013.
4. Winiarski M. *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa. Pozyskano z: www.ibe.edu.pl.
5. www.szkolawspolpracy.pl

Anna Krusiewicz jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku, dyrektorem szkoły podstawowej. Duży nacisk kładzie na współpracę szkoły ze środowiskiem lokalnym.



Jak dla dobra ucznia wzmocnić dialog nauczycieli z rodzicami?

Elżbieta Piotrowska-Gromniak, Zofia Grudzińska

Rodzice muszą się poczuć prawdziwymi partnerami dyrektora i nauczycieli. Więc nie pytaj, co rodzice mogą dać szkole, spytaj, co szkoła może zrobić dla rodziców, by pozyskać ich jako partnerów w edukacji szkolnej dziecka.

Irena Dzierzowska

Gdzie leży przyczyna trudnych relacji między nauczycielami i rodzicami?

Niski¹ poziom i zła jakość komunikacji między nauczycielami i rodzicami w polskich szkołach wynikają z wielu przyczyn. Jedną z nich jest przywiązywanie zbyt małej wagi do rozwijania i doskonalenia kompetencji społecznych, zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz rodziców. Sprawdzianem tych umiejętności jest zawsze początek roku szkolnego, kiedy to nauczyciele stają przed nowym wyzwaniem nawiązania relacji z rodzicami, których dzieci rozpoczynają naukę w szkole. Co roku jest to nowa i zwykle dość różnorodna grupa rodziców i można zakładać, że wymaga wypracowania przez nauczycieli szczególnych, odpowiadających na jej potrzeby metod efektywnej komunikacji. Często słyszy się w rozmowach z nauczycielami określenia: „trudni rodzice”, „rodzice roszczeniowi” czy „rodzice przerzucający swoje obowiązki wychowawcze na szkołę i nauczycieli”. Rzeczywiście trudno jest przyłożyć jedną miarę do wszystkich rodziców, gdyż rodzice, tak jak wszyscy ludzie, są różni i jest kwestią przypadku, jaka grupa rodziców znajdzie się w danej klasie. Dodatkowa trudność polega

na tym, że nauczyciel spotyka się na pierwszym zebraniu nie z jednym, ale z dużą grupą rodziców i nie ma pojęcia, jacy to ludzie i jakie mają wobec niego oczekiwania. Nawiązanie dobrej relacji na pierwszym spotkaniu jest ogromnym wyzwaniem wymagającym sporych umiejętności, ale jeśli się to uda, zwykle jest zaczątkiem dobrej współpracy.

Przygotowując się do pierwszego spotkania z rodzicami warto mieć na uwadze, że rodzice też przychodzą na zebranie w szkole z bagażem własnych doświadczeń i lęków szkolnych, które mimo woli się przypominają, gdy przekraczają próg szkoły swoich dzieci. Mają oni też szereg swoich prywatnych problemów, z którymi różnie sobie radzą, dlatego zawsze tak bardzo im zależy, żeby szkoła zapewniała im poczucie bezpieczeństwa, nie oceniała ich kompetencji wychowawczych, a raczej deklarowała pomoc w sytuacjach kryzysowych. Prawdziwa empatia nauczyciela i deklaracja otwartości na współpracę może być bardzo ważnym krokiem do porozumienia z rodzicami, zjednania ich do współpracy i zaangażowania w środowisku szkolnym. Warto zawsze pamiętać, że rodzice mają zalety i wady, tak jak każdy, ale przychodząc do szkoły, to właśnie od nauczycieli oczekują kompetencji w budowaniu współpracy, tolerancji, cierpliwości i wsparcia. Nie są to wygórowane oczekiwa-

¹ Dzierzowska I. *Rodzice w Szkole*, CODN, Warszawa 2001, s. 27.

nia, gdyż to nauczyciel jest gospodarzem w szkole i profesjonalistą i to od niego zależy, jak zbuduje swoje relacje z rodzicami.

W wyniku badania realizowanego przez IBE w szkołach podstawowych w Polsce powstał poradnik, który zawiera informacje o tym, jak budować porozumienie, by szkoły stały bardziej przyjazne, zarówno dla uczniów, ich rodziców, jak i nauczycieli².

Poradnik może być pomocą dla dyrektorów i nauczycieli w budowaniu dobrych relacji z rodzicami uczniów, nie daje jednak gotowych recept, a jedynie pewne narzędzia, które odpowiednio zmodyfikowane będą odpowiadały na potrzeby rodziców i nauczycieli w danym środowisku. Kolejne poradniki, dla uczniów, rodziców i nauczycieli, ukazały się w maju 2015 roku w ramach projektu systemowego Szkoła Współpracy i będą dostępne na stronie www.szkolawspolpracy.pl, co pokazuje, że temat komunikacji, budowania relacji i współpracy staje się troską wielu środowisk związanych z edukacją.

Wydaje się, co potwierdzają przywołane badania IBE, że klimat współpracy w szkole tworzy się w oparciu o deklarację chęci i sumę codziennych wysiłków budujących porozumienie, a kluczem do sukcesu i **dobrą praktyką związaną z kontaktami nauczycieli i rodziców uczniów jest między innymi dobre pozytywne nastawienie nauczyciela do rodziców, jego otwarta, przyjazna postawa, chęć dzielenia się z rodzicami swoją wiedzą o uczniu, a także wysłuchania ich pomysłów, oczekiwań, przemyśleń. Można więc powiedzieć, że to nic szczególnego, a jednocześnie jest to jeden z warunków tego, żeby relacje nauczycieli i rodziców w ogóle miały szansę się rozwinąć. Suma takich „zwykłych” działań tworzy dobry klimat dla rodziców w szkole³.**

Od szkoły dominacji do szkoły dialogu

Powszechnie wiadomo, że słowa służą nie tylko do przekazywania informacji, ale są również nośnikiem emocji w komunikacji z ludźmi. Właśnie szczególnie ze względu na swój ładunek emocjonalny mogą służyć zarówno do budowania dobrych relacji i przyjaznego oddziaływania na rozmówców, jak i stać się narzędziem wywierania presji, manipulacji czy wręcz przemocy słownej. Za pomocą słów można wzmocnić lub obniżyć poczucie własnej wartości i dotyczy to zarówno dzieci, jak i dorosłych. Dlatego uważamy, że należy więcej uwagi poświęcić rozwijaniu kompetencji społecznych w szkole. Komunikacja i dobre relacje między nauczycielami, uczniami i rodzicami mają kluczowe znaczenie dla budowania nowoczesnej wspólnoty szkolnej, społeczności uczącej się czy, myśląc perspektywicznie, dla budowania społeczeństwa obywatelskiego i demokratycznego państwa.

W szkole dominacji, która już bezpowrotnie należy do przeszłości, jednym z podstawowych założeń było przekonanie, że dziecko można dowolnie modelować według ściśle określonych celów. *Aktywność człowieka, autonomia, rozwój osobowości czy samorealizacja to kategorie niemieszczące się w ówczesnym języku pedagogiki. Wychowanie było świadomym procesem, zespołem oddziaływań warunkowanych nie przez wymogi materiału, lecz przez stawiane mu cele⁴.*

Współczesna szkoła ma być nowoczesną wspólnotą uczącą się, stawiającą na współpracę zespołową, rozwijanie umiejętności społecznych i pracę opartą na mocnych stronach ucznia, przy ścisłej współpracy z rodzicami i otoczeniem szkoły. Ma stać się częścią środowiska lokalnego i być z nim w ciągłej interakcji oraz odpowiadać na jego potrzeby. W nowoczesnej szkole zmienia się też rola nauczyciela, który z osoby transmitującej wiedzę staje się rodzajem mentora czy coacha wspierającego rozwój ucznia i stwarzającego mu przyjazne środowisko dla rozwoju, z włączaniem osób dla ucznia znaczących. Zmienia się również język komunikacji, gdyż nauczyciel przestaje być

² Hernik K., Malinowska K. *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, IBE, 2015, s. 13.

³ Op. cit., s. 13.

⁴ Kosiorek M. *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s.163.

jedynym autorytetem, który ma dostęp do wiedzy, staje się tym, który pomaga tę wiedzę oceniać i selekcjonować, co zazwyczaj wymaga szerokiej dyskusji nie tylko z uczniami, ale również z ich rodzicami, by przekonać ich do nowego podejścia do uczenia się i zjednywać jako partnerów zaangażowanych w proces edukacji dzieci.

Dlatego najwyższy czas odciąć się od modelu szkoły z przeszłości i systematycznie wzmocnić budowanie szkoły dialogu. Jest to ważne i niezbędne w demokratycznym państwie i wymaga zupełnie nowego opisanie zasad budowania relacji w szkole. W dobie Internetu zarówno uczniowie, jak i rodzice świetnie znają swoje prawa i obowiązki i potrafią się upominać o ich przestrzeganie. Jeśli nie nawiążemy z nimi dialogu, stale będzie dochodzić do konfliktów, agresji między nauczycielami i uczniami oraz nauczycielami i rodzicami, którzy od dawna nie godzą się na relacje oparte na strachu, kontroli i powierzchownym ocenianiu ich kompetencji. To właśnie nauczyciele jako profesjonalści muszą doskonalić swoje umiejętności interpersonalne, by wypracować język współpracy w kontaktach nie tylko z uczniami, ale również z ich rodzicami i sprostać wymaganiom państwa zapisanym m.in w Systemie Ewaluacji Oświaty – Nadzór Pedagogiczny – Rodzice są partnerami szkoły⁵.

Większe kompetencje nauczycieli w budowaniu relacji przyniosłyby pożytek wszystkim. Dzieci mają wiele kompetencji, ale jednego nie można od nich wymagać: nie są w stanie brać na siebie odpowiedzialności za jakość kontaktów z dorosłymi⁶. Poniższe przykłady ilustrują, jakie szkody w relacjach nauczycieli z rodzicami czyni język dominacji, ciągle jeszcze, mniej czy bardziej świadomie, stosowany przez nauczycieli. Wprowadzenie w jego miejsce języka dialogu ma na celu pokazać, jak znacząco dialog zmienia relacje między współrozmówcami i zwiększa możliwość porozumienia się.

Wzory szkolnej komunikacji nauczyciele – rodzice, czyli jak zamienić język dominacji na język dialogu?

Szkola to teren, na którym spotykają się nie tylko nauczyciele i uczniowie. Ważnym, choć nie zawsze obecnym fizycznie partnerem relacji szkolnych są rodzice. Ale czy jakość ich kontaktów z nauczycielami jest źródłem pozytywnych doznań i korzystnych działań na rzecz dziecka, czy też skutkuje narastaniem szkolnych problemów i zaognia negatywne emocje u wszystkich uczestników szkolnego teatrum?

Zajrzyjmy do niego, przyjrzyjmy się kilku „zwyčajnym” epizodom.

Sytuacja 1.

Wariant 1.

Korytarz szkolny, przerwa. Przed drzwiami pokoju nauczycielskiego stoi kobieta w średnim wieku i nieco młodszy mężczyzna.

Pani B: *Dzień dobry. Jestem mamą Ewy i chciałabym porozmawiać.*

Nauczyciel: *Ale... Ewa nie ma problemów z nauką. Po co więc Pani przyszła?*

Pani B: *Chciałam Pana poznać. Lubię znać nauczycieli, którzy uczą moją córkę.*

Nauczyciel: *Naprawdę? I ze wszystkimi chodzi się pani zapoznać?*

Pani B: *Tak. Dziwi to pana?*

Nauczyciel: *Jeszcze nie spotkałem takiego rodzica. Zawsze przychodzą, gdy są problemy.*

Wariant 2.

Pani B wychodzi ze szkoły. Myśli sobie: *Najwyraźniej czułem się niewygodnie i nie bardzo wiedział, jak ma się zachować i o czym ze mną rozmawiać. A ja mam po prostu zwyczaj poznać wszystkich nauczycieli Ewy na każdym etapie edukacji...*

⁵ www.npseo.pl

⁶ Juul J. *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* MiND, Podkowa Leśna 2014, s. 36.

⁷ Materiały zebrane przez Stowarzyszenie Rodzice w Edukacji w projekcie „doWIADÓWKI, czyli wszystko, co chcielibyście wiedzieć o szkole, a boicie się zapytać”. Więcej o projekcie na www.rodzicew-educacji.pl/projekty/doWladowki

Wariant 3.

Nauczyciel siedzi w pokoju nauczycielskim. Patrzy przez okno, widzi oddalającą się panią B. Myśli sobie: *Taka dziwna wizyta, sam nie wiem, co o tym myśleć. Żeby porozmawiać o czymś konkretnym, to jest mój obowiązek, owszem. Ale tak, to po prostu zajęła mi przerwę. Zawsze, jak widzę rodzica, to się spinam, bo pewnie będzie trudna przepychanka. Ale tak przychodzić tylko się poznać? Hm...*

Albo myśli sobie co innego: *Zaskoczyła mnie, fakt. Przecież to pierwszy raz w mojej karierze nauczycielskiej, żeby rodzic po prostu chciał mnie poznać. Szkoda, że nie znalazłem się w tej sytuacji inaczej, lepiej. Postaram się zrehabilitować. To by było naprawdę cudownie nawiązać z rodzicem kontakt jak człowiek z człowiekiem...*

Nie wiemy, czy ten konkretny nauczyciel i ta konkretna mama nawiązali w końcu porozumienie. Możemy sobie spróbować wyobrazić ich uczucia, zaproponować interpretację ich zachowań i na tej podstawie naszkicować spodziewany ciąg dalszy i spróbować odpowiedzieć na pytanie: czy dojdzie do dialogu, czy do załamania komunikacji? Możemy też zaproponować alternatywny przebieg opisywanej sytuacji.

Przytoczony przykład jest pewnym wyjątkiem, gdyż zgodnie ze słowami nauczyciela rodzice pojawiają się w szkole, czy to z własnej inicjatywy, czy wezwani do tej wizyty, jeśli chodzi o jakieś trudności. Dziecko się nie uczy... sprawia problemy wychowawcze... ucieka z lekcji... jest małomówne... jest zbyt gadatliwie... można tak mnożyć w nieskończoność. Albo: czemu moje dziecko przynosi same jedynki... mówi, że nie odrabia lekcji, bo za trudne są te zadania... czemu tyle tych klasówek... koledzy go wyśmiewają...

Nie dziwota więc, że nauczyciela „zatkano”. Być może poczuł się zagrożony? (Po co ona chce się ze mną zapoznawać, jaki numer mi wytnie?). Bardzo też możliwe, że potraktował inicjatywę matki jako stratę czasu, którego i tak jest za mało na wszystkie zasadne i bezzasadne obowiązki pedagogiczne. (Przerwę mam przecież po to, żeby wypocząć i przygotować się do następnej lekcji).

Matka z kolei wyszła z poczuciem rozczarowania. (Potraktował mnie jak intruza, a przecież mam prawo

odwiedzać szkołę, w której moje dziecko spędza połowę swojego dnia). Byłoby całkiem naturalne, gdyby odczuwała wrogość wobec kogoś, kto zlekceważył jej dobre intencje. Niestychanie cenne, warte, aby je docenić i na nich budować dobrą relację.

Inna sprawa, że właśnie ta nietypowość spowodowała załamanie dialogu poprzez brak symetrii (intencje obu rozmówców powinny się uzupełniać). Nauczyciel był zaskoczony i potrzebował nieco czasu, by się przestawić na nowy sposób relacji. Matka zaś oczekiwała natychmiastowego pozytywnego odzewu i niezbyt entuzjastyczną reakcją nauczyciela przyjęła jako odrzucenie.

Wyobraźmy sobie rzeczywistość szkolną pozbawioną wzajemnej podejrzliwości i postawy antycypującej agresję drugiej strony „dialogu” (a może lepiej nazwać tę relację potyczką lub przepychanką?). Gdyby nauczyciel miał wcześniej podobne doświadczenia... gdyby pani B. przewidziała, że charakter jej wizyty wywoła zdziwienie...

Wariant 1 „od nowa” (Resetujemy grę! Wprowadzimy zmiany niewielkie, ale kluczowe).

Korytarz szkolny, przerwa. Przed drzwiami pokoju nauczycielskiego stoi kobieta w średnim wieku i nieco młodszy mężczyzna.

Pani B: *Dzień dobry. Jestem mamą Ewy i chciałabym porozmawiać.*

Nauczyciel: *Ale... Ewa nie ma problemów z nauką. Oczywiście zawsze chętnie rozmawiam z rodzicami moich uczniów, ale naprawdę nie wiem, po co Pani przyszła.*

Pani B: *Chciałam Pana poznać. Lubię znać nauczycieli, którzy uczą moją córkę. Rozumiem, że to może być dla Pana zaskakujące. Przeważnie uważamy, że brak czasu na zwyczajne poznanie się. Mam nadzieję, że Pan tak nie myśli.*

Nauczyciel: *Naprawdę? I ze wszystkimi chodzi się pani zapoznać? Właściwie to bardzo miłe (uśmiecha się. Pani B. odwzajemnia uśmiech).*

Pani B: *Tak. Dziwi to pana? (w poprzedniej odstonie te słowa pobrzmiwały sarkazmem i pretensją, teraz są wypowiedziane naturalnym pytającym tonem).*

Nauczyciel: (zamiast mówić ironicznie i cynicznie, jak w poprzedniej odstonie, mówi tonem autentycznego podziwu): *Jeszcze nie spotkałem takiego*

rodzica. Zawsze przychodzą, gdy są problemy. Wie pani, szkoda, że nie mam więcej czasu, zaraz kończy się przerwa, ale może umówimy się na dalszą rozmowę...

Wnioski

Pierwsza zmiana w dialogu zaszła po stronie nauczyciela. Jest to zgodne ze słusznym oczekiwaniem, by to przede wszystkim nauczyciele posiadali umiejętność budowania komunikacji, nawet z rodzicem roszczeniowym, agresywnym czy obojętnym. Rzecz jasna nauczyciel ma prawo oczekiwać i wymagać od rodzica zachowania elementarnych form przyjętych w stosunkach społecznych i otwarcie zaprotestować, gdy spotyka się np. z wyzwiskami czy próbami zastraszania. Naturalnie nie trzeba dodawać, że rodzic ma te same prawa. Ale to nauczyciel jest profesjonalistą i w jego zawód wpisane jest budowanie płaszczyzny komunikacji zarówno z uczniami, jak i z rodzicami. Sytuację grożącą konfliktem może rozbroić te kilka zwykłych słów: zapewnienie, że nauczyciel jest gotów na dialog.

Rodzic ze swojej strony nie musi być „specjalistą od komunikacji”, ale dobrze jest pamiętać, że nauczyciel też może czegoś nie rozumieć. Z jakąkolwiek sprawą przychodzi rodzic do szkoły, ma tym większe szanse na nawiązanie dialogu, im dokładniej wyrazi swoje oczekiwania czy intencje. Poza tym obie strony odniosą korzyści, jeśli w początkowej fazie rozmowy wyrażą przekonanie, że rozmówca „też chce dobrze”. Jak widzimy – dwie właściwe reakcje sprawiły, że nastąpiło nawiązanie porozumienia i to opartego na niewymuszonej obustronnej życzliwości.

Sytuacja 2

Pani F przyszła do nauczycielki matematyki, gdyż jej syn, który bardzo lubił matematykę, stracił nią zainteresowanie. Chciała uzyskać od nauczycielki pomoc w wyjaśnieniu, co się dzieje i poradę, jak może pomóc.

Nauczycielka (zaskoczona): *Jak to pomóc? Przecież syn całą lekcję patrzy w okno i jest nieobecny. Proszę mu kazać uważać na lekcji.*

Pani F: *A zastanawiała się pani, dlaczego on nie uważa?*

Nauczycielka: *Nie wiem. On manifestuje, że nie lubi matematyki.*

Pani F (próbując dalej): *W domu odrabia lekcje i wiem, że się zgłasza, ale pani go nie pyta. Dlaczego?*

Nauczycielka: *No... zgłasza się czasem, ale przecież nie mogę wszystkich pytać, bo nie ma na to wszystko czasu.*

Pani F: *No, ale jak pani ocenia pracę syna? Jakie są jego mocne strony?*

Nauczycielka (najwyraźniej zdenerwowana): *No nie wiem! Przecież mam 30 osób w klasie, to myśli pani, że mogę każdego poznać?*

To typowy przykład prezentujący ze strony nauczyciela brak umiejętności budowania koalicji z rodzicem. Ciekawe, że przeważnie nauczyciele doskonale zdają sobie sprawę, że sami nic nie działają. Zagrożeniem i utrapieniem nauczyciela nie jest rodzic, który przychodzi porozmawiać, choćby prezentował postawę z punktu widzenia tegoż nauczyciela „dysfunkcyjną” (na przykład broni dziecka za wszelką cenę, uprawia „psychologię” odpowiedzialności itp.). Skoro przyszedł i rozmawia, to jest szansa na zbudowanie pomostu.

Ważnym elementem w takich rozmowach jest pewien stopień szczerości, szczególnie w przyznaniu się, że się czegoś nie wie. Tam, gdzie nauczyciel zastania swoją ignorancję atakiem, wywołuje jedynie reakcję kontrataku i od tej pory rozmowa zamienia się w przepychankę słowną. Kiedy rodzic mówi, że szuka wyjaśnienia niepokojących go zachowań czy braku sukcesu szkolnego swojego dziecka, nauczyciel ma prawo przyznać, że tego wyjaśnienia nie zna; ale jednocześnie powinien okazać rodzicowi gotowość do wspólnych poszukiwań. Na początku prezentowanej wyżej rozmowy mogłyby więc paść ze strony nauczycielki słowa: rozumiem, że chce pani znaleźć wyjaśnienie; sama się też zastanawiam, co się dzieje z Jasiem, może razem dojdziemy do jakichś wniosków?

To pozornie takie proste – szukać nie przeciwnika, ale koalicjanta. Skoro rodzic mówi, że chce pomóc, mądry nauczyciel uwierzy i wejdzie w taką relację. Nawet jeśli nie wierzy, mając za sobą wiele lat niedobrych doświadczeń; nawet jeśli w duchu myśli sobie: kolejna manipulacja, a chodzi tylko o to, żeby poprawić stopień i nie wymagał, warto podjąć grę i uznać deklaracje rodzica za prawdziwe. To zobowiązuje drugą stronę... i stopniowo nawet

z manipulującego rodzica może się wyłonić autentyczny sojusznik.

Kolejny problem, jaki się pojawił w przytoczonej rozmowie, to mechanizm obronny widoczny w reakcjach nauczycielki. Tam, gdzie czuje ona swoje niedociągnięcia, zbywa matkę zdawkowym sloganem o braku czasu. Pamiętamy, że z takim samym zachowaniem mieliśmy do czynienia podczas pierwszej rozmowy (słowa „po co Pani przyszła?” sugerują wyrzut „marnuje Pani mój czas”). To prawda, że nauczyciele często czują, iż powinni poszczególnym uczniom poświęcać więcej czasu, ale nie jest to możliwe, gdy klasa jest zbyt liczna. Sztuka polega jednak na tym, by czas umiejętnie dawkować. A jeśli rodzic zwraca uwagę, że jego (i dziecka) zdaniem tego czasu dostaje się jego pociesze zbyt mało, nauczyciel ma obowiązek odpowiedzieć na ten zarzut, co niekoniecznie oznacza automatyczne „przyznanie się do winy”. Wystarczy – na początek – zadeklarować, że w przyszłości postara się częściej dostrzec, że dziecko się zgłasza do odpowiedzi. To jest jednoznaczne z pokazaniem najważniejszego elementu budującego porozumienie: gotowości do słuchania.

Sytuacja 3.

Wariant 1.

Na początku czerwca nauczyciel dzwoni do matki ucznia, który jest zagrożony poprawką.

Nauczyciel: *Muszę ostrzec, że Maciej najprawdopodobniej będzie miał poprawkę. Nie zgłosił się na sprawdzian „ostatniej szansy”, a poprzednio, przecież pani wie, że wstawiłem zagrożenie.*

Matka: *No nie wiem... nie byłam na wywiadówce...*

Nauczyciel: *A to już pani problem, nie mój. Od dwóch tygodni jest jedynka w dzienniku. Od początku roku nie pracował. Nawet książki nie miał!*

Matka: *Ale Maciej się bardzo boi... a książkę mu kupię...*

Nauczyciel: *Mógł się wcześniej wziąć do roboty, to by się teraz nie musiał bać.*

Matka: *Pan bardzo krzyczy. Ja przeniosę Macieja do innej klasy.*

Nauczyciel: *Doskonale! Proszę to zrobić.*

Wzburzona matka zgłasza się do dyrekcji. Początkowo zamierza przenieść syna do równoległej klasy,

ale po rozmowie z wychowawcą dyrektorka postanawia, że to nauczyciel będzie w przyszłym roku uczył inny oddział. We wrześniu następuje jednak zwrot akcji: pozostali rodzice i uczniowie stają po stronie nauczyciela i żądają, by został przywrócony. Przyznają, że matka Macieja jest powszechnie znana z pobłażania swojemu synowi, który korzysta z jej zaślepienia. Tak czy inaczej, zapowiada się zaognienie konfliktu. Tymczasem okazuje się, że nauczyciel przejmuje inicjatywę i zaraz po przywróceniu go do nauczania w tej klasie nawiązuje kontakt z matką.

Wariant 2.

Koniec września. Maciej kolejny raz przyszedł na lekcję nieprzygotowany. Nauczyciel na następnej przerwie dzwoni do matki.

Nauczyciel: *Rozumiem, że może pani się źle czuć, gdy się okazało, że jednak będę uczył Macieja. Ja ze swojej strony chcę panią przeprosić za ton tamtej mojej rozmowy z panią. Miałem niby rację, ale zachowałem się niestosownie. Jednak zależy mi, by Maciej czuł się dobrze na moich lekcjach, a to będzie niemożliwe, jeśli nie postara się choć minimalnie pracować. Tylko w tym nadzieja, że pani pomoże i wspólnie będziemy czuwać, żeby lepiej się starał.*

Matka: *Wie pan, ja już rozmawiałam z Maciejem, że ma się wziąć do roboty. Tylko on się jeszcze boi. Niech pan da mu trochę czasu! Do Macieja czasem trzeba cierpliwości.*

Nauczyciel: *Przyrzekam, że zachowam spokój, ale nie wycofuję się z tego, że ma odrabiać lekcje. Jeśli spróbuje i czegoś nie zrozumie, to jasne, że nie zrobi zadania, ale na lekcji zgłosi, gdzie miał trudności. I z całą klasą je przerobimy. Wtedy będę bardzo zadowolony, bo to dopiero jest prawdziwa nauka.*

Matka: *Ja tego przypilnuję...*

To dobry przykład szczęśliwego zwrotu w jakości komunikacji. Nauczyciel przemyślał epizod sprzed wakacji i nie waha się przeprosić za zachowanie, które uznał za niestosowne. Matka też odbyła kilka rozmów z innymi rodzicami i dowiedziała się, że nauczyciel konsekwentnie oczekuje ze strony uczniów podejmowania pracy – ale nie karze ich za błędy czy niezrozumienie tematu. Obie strony są gotowe na otwarty dialog. Obie strony jasno stawiają sprawę, wyrażają swoje oczekiwania.

Sytuacja 4.

Minidialog na wywiadówce.

Ojciec: *Przyszedłem zapytać o Jolę. Jak się z nią sprawy mają?*

Nauczycielka (z widocznym i podkreślanym wzburzeniem): *No proszę pana! Przecież ona NIC nie rozumie!*

Nieszczęsny ojciec skarży się potem swojemu koledze (który, nawiasem mówiąc, jest nauczycielem): *Wiesz, zatkało mnie, a teraz żałuję, bo gdybym nie stracił orientacji, tobym jej tak odpowiedział: No, proszę pani! I co zamierza PANI z tym zrobić?*

Warunkiem nawiązania dialogu jest obustronna uczciwość. Fundamentalnym elementem uczciwości jest zaś rozeznanie odpowiedzialności. Wydawałoby się, że to dość klarowny podział: nauczyciel jest odpowiedzialny za podjęcie prób – nie jednej, lecz wielu – wytłumaczenia materiału; jest też odpowiedzialny za zalecenie działań takich, by dziecko miało szansę doskonalić nabyte na lekcjach umiejętności i utrwalić wiedzę – innymi słowy, zadaniem nauczyciela jest zadanie takiej pracy domowej, by służyła z pożytkiem, ale nie obciążała nadmiernie możliwości dziecka. Z kolei rodzic jest odpowiedzialny za monitorowanie pracy dziecka w domu; za zgłaszanie nauczycielowi, jeśli okazuje się, że praca domowa jest zbyt obszerna lub zbyt trudna. Uczciwość nauczyciela leży w przyznaniu, że jeśli dziecko nie rozumie, to jest jego – nauczyciela – problem. Uczciwość rodzica leży w przyznaniu, że jeśli dziecko w ogóle nie podejmuje próby pracy w domu, to nie można oczekiwać, by odnosiło sukcesy w nauce (chyba że jest bardzo zdolne).

W przytoczonej scenie na bardzo uzasadnione i potrzebne pytanie rodzica nauczycielka reaguje przetrzuceniem odpowiedzialności. Takie naruszenie podstawowych zasad komunikacji na dobrą sprawę blokuje możliwość dalszego dialogu. Jak ma odpowiedzieć rodzic? Można oczywiście zareagować ironiczną odzywką. Ale właściwie będzie zawsze jasne postawienie sprawy, które nie zostawia nauczycielowi ucieczki w usprawiedliwieniu, że „z tym rodzicem trudno się porozumieć, bo zawsze odpowiada z przekąsem”. Można sobie wyobrazić taki ciąg dalszy:

Ojciec: *To mnie bardzo martwi, że Jola nie rozumie i dobrze, że Pani to zauważyła. Co teraz zrobimy?*

Nauczycielka: *No, jak to „zrobimy”? To państwa rola, przypilnować, żeby odrabiała lekcje.*

Ojciec (zachowuje cierpliwość): *Obiecuję, że będziemy tego pilnować. Czy pani wyjaśni Joli jeszcze raz to, czego nie rozumie, żeby mogła te prace domowe odrabiać?*

Nauczycielka (nieco zbity z tropu): *Tylko my już z programem poszliśmy dalej...*

Ojciec (żarliwie): *Rozumiem, ale bez pani pomocy jesteśmy zgubieni! Ja przecież tego już kompletnie nie pamiętam. Liczymy na to, że znajdzie Pani czas na małą powtórkę.*

W tym wypadku rodzic zademonstrował spore umiejętności komunikacyjne. Czemu nie? Lepiej – dla dobra dziecka – nie wdawać się w matostkowe dywagacje typu „ja nie muszę umieć się dogadać, to ich sprawa”. Owszem, nauczyciele powinni to umieć, ale jeśli im zbywa w tym biegłości, niechże się uczą od rodziców. Otwartości, uczciwości w precyzyjnym wyrażaniu oczekiwań.

Nieco wstyd, że trzeba wśród koniecznych atrybutów dialogu wymienić elementarną uprzejmość, której zabrakło w kolejnym epizodzie.

Sytuacja 5.

Rodzic relacjonuje informacje odnoszące się do osiągnięć uczniów, udzielane przez przedstawicieli szkoły: usłyszeliśmy od wicedyrektorki, że siedemnastu uczniów na trzydziestu jest zagrożonych i że wynika to z możliwości naszych dzieci. Z kolei na spotkaniu rady rodziców ujawniono złe wyniki próbnych testów gimnazjalnych i tym razem to dyrektorka skwitowała, że przyczyną tego są „możliwości intelektualne dzieci”.

Odczucia rodzica: do takiej argumentacji dyrektorki nie umiem się odnieść – bo jak my, rodzice, możemy chcieć od nauczyciela, aby nie tylko uczył, ale nauczył, jeśli styszymy, że mamy „głupie” dzieci?

Ponownie mamy do czynienia z mechanizmem obronnym typu: najlepszą obroną jest atak. Skoro są złe wyniki, należy upatrywać winy w poziomie inteligencji dzieci. Wydaje się, że to zamknięcie szansy na dialog. Ale paradoksalnie, można w takiej sytuacji nie

przestawać zadawać pytań. Doskonałym przykładem tej metody jest tzw. dialog sokratejski, w którym drugiej stronie dialogu zadawane są pytania, prowadzące do otwarcia pewnej nowej ścieżki przemyśleń. Pytamy więc, jakie są dowody na niewydolność intelektualną dzieci; jakie mogą być inne wyjaśnienia; jakie mogą być rozwiązania zaistniałej sytuacji, zarówno te „czarne”, jak i „najbardziej optymistyczne” i jakie mogą być konsekwencje każdego z nich; należy też zgłębić kwestię, do jakiego stopnia dyrekcja czy nauczyciele faktycznie wierzą w podawane wyjaśnienia złych wyników, by wreszcie dojść do pytania „co możemy w tej sytuacji zrobić?”. Metoda dialogu sokratejskiego aktywizuje drugą stronę do przemyśleń i prowadzi do osłabienia mechanizmów obronnych. W rezultacie często wyłaniają się „spontanicznie” cudowne rozwiązania, których przedtem nikt nie dostrzegał.

Rzeczywistość nie jest jednostajnie czarna. Całe szczęście, że zdarzają się przykłady dobrego dialogu nauczyciela z rodzicami, z których można czerpać inspirację i optymizm.

Sytuacja 6.

W nowej szkole nic specjalnego – mówisz i masz.

Bardzo to trafne sformułowanie. W rzeczy samej, idealna szkoła, to taka, w której rodzic mówi i otrzymuje to, czego oczekuje. Niekoniecznie oznacza to natychmiastowe zaspokajanie każdej potrzeby, bo może być to szkodliwe czy nierealne. Natomiast oznacza to wystuchanie i rozważenie.

Matka do dyrektorki: *Córce jest przykro, że koleżanka namawia drugą, żeby z córką nie rozmawiała.*

Dyrektorka: *Dziś porozmawiam sama, a jutro sprawą zajmie się pedagog.*

Efekt: sytuacja wyjaśniona, naprawiona w dwa dni.

Na koniec przykład informacji zwrotnej, która jest owocem obserwacji, ale której sformułowanie i przekazanie nie zajęło nauczycielce wiele owego tak cennego czasu:

Wychowawczynie do rodziców: *To zdolne dziecko, szybko czyta, liczy w pamięci, ale ciągle o czymś zapomina, najczęściej brak nożyczek, kleju etc., rozkłada zajęcia całej klasie. Proszę skonsultować się z psychologiem.*

Rodzic, relacjonujący tę wypowiedź nauczycielki, nie reaguje obronnie, chociaż nie słyszy samych pozytywów. Jak to możliwe? Otóż mądry nauczyciel wie, że rodzic najczęściej nie oczekuje nic przyjemnego po spotkaniu z nauczycielem, szczególnie, jeśli został na nie wezwany. A wiedząc to, potrafi zadbać od samego początku o stworzenie spokojnej atmosfery. Przede wszystkim należy bezwarunkowo zarezerwować czas na takie spotkanie zamiast przekazywać przykre informacje w dziesięciominutowej przerwie między lekcjami. Poza tym trzeba pamiętać o tym, żeby część przekazu była pozytywna (i najlepiej od tego zacząć). Potem można rzeczowo poinformować o kwestiach niepokojących, a najlepiej z góry mieć przygotowaną jakąś propozycję działania dla rodzica. Z drugiej strony, dobrze jest wziąć pod uwagę ewentualność, że rodzic sam wystąpi z jakimś planem działania i nie dyskwalifikować go z góry, z pozycji „eksperta”, bo największym ekspertem dziecka jest ono samo, a drugim z kolei – jego rodzice.

Opisane przykłady krótkich rozmów z rodzicami i ich przemodelowanie na potrzeby artykułu dokonane przez autorkę pokazują, jak niewielkiego wysiłku i zmiany nastawienia ze strony nauczyciela potrzeba, żeby zamiast zaostrzenia konfliktu z rodzicem doprowadzić do złagodzenia sytuacji i zainicjowania współpracy. Wydaje się, że bardzo pomocna dla każdego nauczyciela byłaby elementarna wiedza dotycząca zasad komunikacji.

Obok niezbędnych kompetencji akademickich nauczyciele potrzebują dzisiaj umiejętności prowadzenia dialogu – czy to indywidualnie, czy w grupie – z rodzicami, uczniami i kolegami. Niestety, nikt ich tego na studiach nie uczy⁸.

„Język osobisty” w szkole rekomendowany przez Jaspera Juula

Jasper Juul w swojej książce pt. „Kryzys szkoły”⁹ uważa, że jedną z najpoważniejszych przyczyn kryzysu, w jakim znalazły się europejskie szkoły, jest zahamowanie ich rozwoju i niespełnianie

⁸ Juul J. *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Op. cit., s. 44.

⁹ Ibidem.

oczekiwań nowoczesnego szybko rozwijającego się społeczeństwa. Świat nie potrzebuje już pracowników sprawnie wykonujących polecenia, ale silnych, kreatywnych osób, które potrafią myśleć i samodzielnie podejmować niestandardowe decyzje. Szkoła natomiast, zaniedbując kompetencje społeczne, rozwijanie kreatywności i samodzielnego myślenia, ciągle koncentruje się na wpajaniu i egzekwowaniu wiedzy oraz ocenianiu stopnia jej opanowania za pomocą nikomu niepotrzebnych testów. Szkoły ponoszą odpowiedzialność za społeczny i osobisty rozwój uczniów i mają w równym jak rodzice stopniu wpływ na ich wychowanie – twierdzi Jasper Juul.

Rodzice mają jeszcze dodatkową rolę: są dla swoich dzieci wsparciem i przewodnikiem i wiele z tego, co kreują rodzice (wnioski z pracy terapeutycznej K. Juula) jest dużo bardziej twórcze niż to, co dzieje się w szkołach.

Gdziekolwiek jestem, zauważam, że rodzice znacznie wyprzedzają nauczycieli, pedagogów i psychologów, jeśli chodzi o kreatywne podejście do dzieci i poczucie odpowiedzialności. Ci ostatni mają dostęp do najnowszych osiągnięć nauki, więc powinni towarzyszyć rodzicom na tej drodze¹⁰.

J. Juul uważa, że dla zmiany paradygmatu szkoły konieczne jest zbudowanie równorzędnej współpracy szkoły z rodzicami. Aby to się udało, rodzice muszą nawiązać stały dialog ze swoimi dziećmi i zdobyć też pewne kompetencje w rozmowach z nauczycielami. Wiedząc, że nauczyciele się ich obawiają, w rozmowach z nimi powinni podkreślać swoje dobre intencje pozbawione krytyki czy zarzutów, raczej deklorować chęć nawiązania konstruktywnego dialogu. Natomiast, by kompetentnie rozmawiać o sprawach swojego dziecka, powinni poprzedzać każde spotkanie z nauczycielami rzetelnym dialogiem z dzieckiem, by wiedzieć dokładnie, co działo się w szkole.

Dzieci oczekują od rodziców wsparcia i lojalności, gdy pojawiają się problemy w szkole, dlatego bardzo ważne jest, by rodzice zawsze stali po stronie dziecka i próbowali zrozumieć przyczyny jego

trudności, *bo dzieci z reguły bardzo dobrze wiedzą, dlaczego coś im się nie udaje albo coś im przeszkadza, tylko nikt ich o to nie pyta¹¹*. Dorośli mają na wszystko gotowe definicje, których nadużywają, oceniając dzieci (leń, głupi), dlatego tak ważne jest zastąpienie języka oceniania i etykietowania językiem, który ułatwi nawiązanie prawdziwego dialogu. Potwierdzają to cytowane scenariusze rozmów nauczycieli z rodzicami.

Właśnie dlatego sprawą wielkiej wagi w relacjach z dziećmi jest nauczenie się języka osobistego, w którym mówi się o sobie, opisuje własny stosunek do różnych zdarzeń i wyraża własne preferencje – a nie ocenia czy diagnozuje innych¹².

Tylko wówczas dialog rodzica z nauczycielem, ucznia z nauczycielem, dziecka z rodzicem i nauczyciela z rodzicem pomoże dziecku a nie spowoduje wywierania na nie większej presji, która zniechęci je do podejmowania wszelkich wyzwań w szkole.

Szkoła, jakiej potrzebujemy to szkoła współpracy, dialogu i współodpowiedzialności

W trosce o nasze dzieci jesteśmy zobowiązani myśleć i odpowiedzialnie działać na rzecz szeroko pojętego uspołecznienia polskiej szkoły, w której wszechobecną presję zastąpimy dialogiem i partnerską współpracą. Dla osiągnięcia trwałych efektów konieczne jest zaangażowanie w tę zmianę wszystkich środowisk tworzących społeczność szkolną, zając się przeformulowaniem przestrzeni szkolnej i nadaniem jej całkiem nowych znaczeń. Musimy RAZEM wypracować nową kulturę szkoły, *wzrastającą na wewnątrzszkolnych stosunkach międzyludzkich, która włączy środowisko do procesu podejmowania decyzji¹³*.

Szkoła powinna stać się miejscem należącym do szkolnej wspólnoty, miejscem, z którego znikną mury i granice między tymi, którzy podporządkowują, a tymi, którzy muszą się podporządkować, a zastąpi je współpraca i dialog.

¹¹ Op. cit., s. 41.

¹² Op. cit., s. 42.

¹³ Tuohy D. *Dusza szkoły*, PWN, Warszawa 2002, s. 35.

¹⁰ Op. cit., s. 20.

Bardzo dużą rolę mają tu do odegrania rodzice. Choć ciągle organizują się niejako obok szkoły, ale mają coraz większą siłę oddziaływania i wolę zmian, choćby z powodu braku akceptacji swojej zmarginalizowanej roli, jaką narzuca im szkoła. Rodzice ze swoimi szerokimi kompetencjami i znajomością rynku pracy mogą być dla nauczycieli eksperckim wsparciem i bezcennym łączynikiem z realnym światem otaczającym szkołę.

Wśród sojuszników pojawia się coraz większa grupa nauczycieli, choćby spośród tych, którzy uczestniczyli w projekcie Szkoła Współpracy. Wielu z nich podjęło już działania, by wprowadzić do swoich szkół trudną, bo ciągle obcą dla szkoły, kulturę dialogu. Dialogu, który: *jest możliwy tylko wtedy, gdy grupa ludzi postrzega siebie nawzajem jako kolegów we wspólnym dążeniu do głębszego i jaśniejszego rozumienia. (...) Postrzeganie innych jako kolegów jest czymś zasadniczym dla uzyskania pozytywnego tonu dialogu i osłabienia możliwości ranienia, którą niesie on ze sobą. Podczas dialogu ludzie naprawdę czują, jakby coś budowali – i rzeczywiście budują nowe, głębsze wzajemne rozumienie*¹⁴.

Kluczową postacią jest dyrektor szkoły, występujący jako świadomy lider zmian, inspirujący do dialogu, stwarzający przestrzeń, gdzie dialog może się rozwijać, oraz wyraźnie dający wszystkim podmiotom uczestniczącym w dialogu poczucie sprawczości, czyli możliwość działania. W szeroko pojętym interesie dyrektora powinno być zapewnienie dobrego przepływu informacji, by nie dopuszczać do rozwijania się konfliktów w szkole, a wszelkie problemy rozwiązywać poprzez rozmowy. Otwartość dyrektora oraz obdarzanie zaufaniem i szacunkiem wszystkich członków szkolnej społeczności są gwarantem zbudowania prawdziwej szkoły dialogu¹⁵.

Największym potencjałem są oczywiście uczniowie, których głos i udział w dialogu jest bezcenny. To oni ze swoją otwartością, wrodzoną ciekawość-

cią świata mogą współtworzyć szkołę, która będzie rozwijać ich pasje i kompetencje w szeroko pojętej współpracy z całym środowiskiem.

Ciekawym pomysłem może być powołanie rady szkoły (reprezentacja uczniów, rodziców i nauczycieli) jako organu reprezentującego wspólnotę szkolną. Rada szkoły może być prawdziwą płaszczyzną dialogu i współpracy oraz autentycznym społecznym liderem kierującym rozwojem i życiem szkoły.

Budząca się świadomość potrzeby zmian daje nadzieję i siłę na stworzenie szkoły uspołecznionej, wolnej od dominacji jakiegokolwiek uprzywilejowanej grupy, szkoły włączającej w pracę na jej rzecz całą społeczność szkolną: uczniów, nauczycieli i rodziców. Szkoła ta będzie wspólnym dobrem, miejscem łączyjącym ludzi, mocno osadzonym w szkolnej społeczności, miejscem dialogu, współpracy i budowania kapitału społecznego.

Pracując z rodzicami w Stowarzyszeniu Rodzice w Edukacji zbieramy materiały, dyskutujemy, doradzamy, jak rozwiązywać konflikty między rodzicami i nauczycielami w szkole. Widzimy, że wielu z tych konfliktów udałoby się uniknąć, gdyby rozmowy prowadzone z rodzicami miały formę dialogu, a nie oceniania, krytykowania czy obwiniania rodziców za problemy, jakie stwarza dziecko w szkole. W swoich działaniach promujemy dialog i partnerską współpracę między nauczycielami i rodzicami. Zapraszamy do współpracy i na naszą stronę: www.rodzicewedukacji.pl

Elżbieta Piotrowska-Gromniak jest założycielką, prezeską Stowarzyszenia „Rodzice w Edukacji”, liderką środowisk rodzicielskich w Polsce. Członkini Zespołu ds. Strategii przy Ministrze Edukacji Narodowej i Członkini Zarządu Europejskiego Stowarzyszenia Rodziców (EPA). Współpracuje z Komisją Europejską w celu wzmocnienia roli rodziców w edukacji.

Zofia Grudzińska jest nauczycielką języka angielskiego z dwudziestoletnim stażem, psycholożką i terapeutką. Pracowała w Kanadzie w szkołach demokratycznych. Specjalizuje się w stosowaniu metod autonomii uczniowskiej. Członkini Zespołu ds. Strategii przy Ministrze Edukacji Narodowej.

¹⁴ Senge P.M. *Pięta dyscyplina*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 275.

¹⁵ Niepublikowane materiały wypracowane na konferencji pt. „Jak zbudować dobrą szkołę?”, która odbyła się w ramach projektu systemowego „Nadzór pedagogiczny - system ewaluacji oświaty” w marcu 2015 r. w Zakopanem.



Szkoła współpracy to szkoła dialogu

Anna Jurewicz

Po co w szkole współpraca rodziców, uczniów i nauczycieli?

Prof. Janusz Czapiński stwierdza, że po latach rozwoju kapitału ludzkiego (indywidualnego) Polska dotrze do bariery rozwojowej, związanej z brakiem kapitału społecznego. Jak stwierdza profesor, *kluczem do dalszego rozwoju przestanie być to, co każdy z nas nosi w sobie – wykształcenie, zdrowie, indywidualna sprawność, a stanie się to, co jest między nami. Słabość więzi społecznych – brak zaufania, korupcja, nepotyzm, brak nieformalnych kontaktów, zamknięcie we własnych małych światach – stanie się przeszkodą o niezwyklej sile hamowania. (...) Dziś Polska szkoła funkcjonuje w sposób utrwalający nasz patologiczny indywidualizm. Wszystkie zadania są zlecane pojedynczym uczniom. Tak się hodzi patologicznych indywidualistów niezdolnych do kooperowania*¹.

Jeśli szkoła nie zacznie być miejscem, gdzie uczniowie będą uczyć się zaufania do innych, ciekawości świata, krytycznego myślenia, otwartości na różnorodność, produktywnej niezależności, umiejętności współpracy oraz budowania poczucia własnej wartości, to za kilka lat utknemy w martwym punkcie.

Jak nauczyć współpracy? Po prostu poprzez konkretne zachowania, działania nauczycieli

¹ Żakowski J. *Polska smutna*. Wywiad z prof. J. Czapińskim, *Polityka* nr 16 (2701/2009, s. 18-20).

oparte na współpracy, na podmiotowym traktowaniu wszystkich grup w szkole (rodziców-uczniów-nauczycieli, czyli RUN). Pamiętajmy, że kształtowanie postaw – a tym właśnie jest uczenie współpracy – odbywa się poprzez działanie, a nie poprzez gadanie. Nauczyciel, który będzie zachęcał do współpracy, ale większość lekcji prowadzi sam w sposób podający, w klasie, w której ławki ustawione są w tradycyjny sposób, gwarantujący, że uczeń ogląda plecy swojego kolegi lub koleżanki, co jak wiadomo nie zachęca do rozmawiania, współpracy itp., nie pozwalając uczniom na pracę w grupach czy choćby wymianę poglądów i dyskusję, na pewno nie nauczy swoich uczniów współpracy.

Dziś mamy wiele przepisów prawa, które obligują szkołę do tworzenia warunków współpracy i współdecydowania przez RUN o tym, jaka ma być nasza szkoła. Niestety, często są to tylko formalne zapisy, manipulacyjnie wykorzystywane w kontaktach z uczniami i rodzicami, którzy nawet nie są świadomi, jakie prawa im przysługują i na co powinni mieć realny wpływ.

Projekt Szkoła Współpracy

Szkoła Współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły – tak brzmi pełna nazwa realizowanego od marca 2013 syste-

mowego projektu MEN, którego liderem jest Federacja Rozwoju Demokracji Lokalnej (FRDL).

Cel ogólny projektu to wzmocnienie współpracy pomiędzy uczniami, rodzicami i nauczycielami oraz przedstawicielami innych środowisk na terenie szkół i przedszkoli w Polsce, poprzez opracowanie, upowszechnienie i wdrożenie modelowych rozwiązań.

Ważnym ustaleniem obowiązującym w projekcie był podział życia szkoły na trzy strefy:

- Edukacja i wychowanie.
- Organizacja życia szkoły.
- Przestrzeń wewnątrz szkoły i na zewnątrz (boiska, place zabaw itp.).

Na każdym etapie działań projektowych odwołaliśmy się do tych trzech obszarów. Okazało się to ważne, ponieważ często zdarzało się, że rodzice i uczniowie nie wyobrażali sobie, że mogliby mieć wpływ na istotne, programowe kwestie dotyczące funkcjonowania szkoły, takie jak organizacja życia szkoły, sposób prowadzenia lekcji czy kryteria oceniania. W wielu szkołach uczniowie lub rodzice mogą co najwyżej zorganizować dyskotekę albo inne temu podobne imprezy.

Drugie ważne ustalenie projektowe dotyczyło „Drabiny partycypacji”. Udział uczniów i rodziców w życiu szkoły może mieć wiele wymiarów. Uznano, że wyznaczymy 4 poziomy partycypacji RUN w życiu szkoły. Są to: informowanie, konsultowanie, współdecydowanie i decydowanie.

Informowanie to najniższy, a i tak niestety często lekceważony aspekt współpracy. Szkoła powinna dbać o skuteczny przepływ informacji między uczniami, rodzicami i nauczycielami. Jeśli nie są oni na bieżąco informowani o podejmowanych przez szkołę działaniach, to trudno oczekiwać, aby chcieli się w nie angażować.

Konsultowanie to zapytanie osób zainteresowanych, czyli tych, którzy odczuwają skutki podejmowanych w szkole decyzji, o to, jakie jest ich zdanie w danej kwestii. Udział w konsultacjach oczywiście nie oznacza, że wszystkie głosy zostaną wzięte pod uwagę, ale dla odbiorców jest ważnym komunika-

tem, wskazującym wagę ich głosu przy podejmowaniu decyzji.

Współdecydowanie to przekazanie uczniom i rodzicom części władzy i wspólne podejmowanie decyzji w wybranych kwestiach. Oczywiście współdecydowanie oznacza również współodpowiedzialność.

Decydowanie – czy w szkole są obszary, w których rodzice lub uczniowie mogliby samodzielnie podejmować decyzje, o których tylko informowaliby dyrekcję i nauczycieli? Dla wielu pracowników szkoły jest to niewyobrażalne, a przecież już dziś prawo gwarantuje takie możliwości decyzyjne, np. dotyczące wyboru opiekuna samorządu uczniowskiego czy ustalania regulaminu działania rady rodziców lub sposobu wydatkowania gromadzonych przez nią funduszy. Często jednak rzeczywistość odbiega od założeń prawnych. Przekazanie możliwości samodzielnego podejmowania decyzji oznacza też przejęcie przez rodziców i uczniów pełnej odpowiedzialności za swoje działania.

Badania

Ważnym elementem działań projektowych było przeprowadzenie (chyba po raz pierwszy na taką skalę w Polsce) badań dotyczących tego, jak postrzegają współpracę wszystkie podmioty zaangażowane w życie szkoły.

Na początkowym etapie projektu zostały przeprowadzone badania² dotyczące postaw wszystkich grup funkcjonujących w życiu szkoły (rodzice, uczniowie, dyrektorzy, nauczyciele, przedstawiciele organów prowadzących). Wyniki postużyły opracowaniu programów szkoleń, a także stały się podstawą do proponowania systemowych rozwiązań formalno-prawnych, określających ramy współpracy szkolnej (rodziców, uczniów, nauczy-

² Wyniki wszystkich badań przeprowadzonych w ramach projektu są dostępne na: Program Szkoła Współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły – raporty z badania rodziców dzieci w wieku szkolnym pt. *Współpraca w szkole* (FRDL 2013): http://www.szkolawspolpracy.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=29&Itemid=26; Badania dyrektorów szkół pt. *Współpraca w szkole* (FRDL 2014): http://www.szkolawspolpracy.pl/attachments/article/30/Badania%20CAWI%20-%20raport_fin_FIX3.pdf; Badania jakościowego współpracy prowadzonej w 20 szkołach (FRDL 2014): http://www.szkolawspolpracy.pl/attachments/article/32/Szko%C5%82a%20Wsp%C3%B3lpracy%20raport%20zbiorczy_fin2.pdf

cieli). Te rozwiązania zostały poddane konsultacjom społecznym, w których uczestniczyli rodzice, uczniowie i nauczyciele.

Wyniki badań wskazują na dużą dysproporcję w postrzeganiu udziału w życiu szkoły przez uczniów i ich rodziców, a tym, jak oceniają to nauczyciele i dyrektorzy. Np. aż 71% dyrektorów szkół uważa, że uczniowie mają wpływ na wystrój sal lekcyjnych, ale tylko 6% uczniów uznało, że miało możliwość wpłynąć na wygląd sali lekcyjnej i szkoły. Jeśli chodzi o dydaktykę, tylko 13% uczniów uważa, że może wpływać na propozycje tematów i metod prowadzenia zajęć, a na organizację przedstawień i uroczystości szkolnych poczucie wpływu ma tylko 14% uczniów. Na organizację zajęć dodatkowych ma poczucie wpływu 19% uczniów, ale aż 65% dyrektorów uważa, że uczniowie w ich szkołach mają wpływ na decyzje dotyczące zakresu i tematyki zajęć pozalekcyjnych³.

Głos uczniów nie jest brany pod uwagę przy podejmowaniu ważnych decyzji, choć aż 90% dyrektorów twierdzi, że samorząd uczniowski jest zaangażowany w ważne sprawy szkoły.

Potwierdzają to również wyniki badań jakości pracy szkół, w których uczniowie wskazują, że największy wpływ mają na propozycje akcji charytatywnych (28% uczniów ze wszystkich poziomów edukacyjnych), organizację imprez kulturalnych i dyskotek (36%)⁴.

Podobnie rzecz ma się z rodzicami i ich możliwością wpływu na pracę szkoły. Z jednej strony nauczyciele i dyrektorzy deklarują chęć i gotowość do współpracy, z drugiej jednak dopuszczają możliwości wpływu rodziców głównie na kwestie organizacyjne. Jak wykazały badania przeprowadzone w projekcie, większość (64%) rodziców czuje się wykluczonych z posiadania wpływu na jakiegokolwiek decyzje dotyczące życia szkoły. Jedyny istotny wpływ mają na kwestie związane z imprezami i uroczystościami szkolnymi. Rodzice deklarują, że kontaktują się z nauczycielami głównie po to, aby uzyskać informację o ocenach dziecka

(71%), ale już nigdy lub prawie nigdy nie rozmawiają z nauczycielami o stosowanych w szkole metodach wychowawczych (79%) ani o sposobach nauczania (71%) – choć przecież właśnie stosowane przez nauczycieli metody wpływają w znaczącym stopniu na efekty uczenia się uczniów. Jednoznacznie określa to granice, w ramach których większość szkół dopuszcza rodziców do współpracy, nawet na poziomie informowania.

Udział szkół i przedszkoli w projekcie

W projekcie uczestniczyły 1034 placówki (szkoły i przedszkola). Każdą szkołę reprezentowało dwoje uczniów, dwoje rodziców i dwoje nauczycieli, a w przypadku przedszkoli po troje rodziców i troje nauczycieli (a właściwie głównie nauczycielek, chyba nie było żadnego mężczyzny :-)).

Pierwszy krok to udział w szkoleniu. Odbywały się one w grupach jednorodnych, tzn. wspólnie szkolili się uczniowie, osobno rodzice i osobno nauczyciele. W grupie byli przedstawiciele ok. 10 placówek, co dawało dużą możliwość wymiany doświadczeń i dzielenia się swoimi dobrymi praktykami. Był to bardzo ważny aspekt szkoleń dla wszystkich grup, bo uczestnicy dowiadywali się, jak praktycznie określone aspekty funkcjonowania rady rodziców czy samorządu uczniowskiego są rozwiązywane w różnych placówkach. A różnice czasami były naprawdę spore. W jednych szkołach spotkania rady rodziców zwoływane są przez przewodniczącego RR, a w innych to dyrektor szkoły decyduje o tym, kiedy spotka się rada rodziców. Uczniowie niektórych szkół ze zdziwieniem dowiadywali się, że to oni mogą wybrać opiekuna samorządu uczniowskiego, bo w ich szkole „od zawsze” decydował o tym dyrektor. Takich przykładów można by podać wiele.

Podstawowe cele formalne szkoleń to: poznanie przez uczestników podstaw prawnych funkcjonowania rady rodziców i samorządu uczniowskiego, refleksja i omówienie, co powinna oznaczać i jak przebiegać współpraca w szkole (drabina partycypacji) oraz przygotowanie uczestników do realizacji szkolnej debaty na temat współpracy w ich szkole.

³ Badania Szkoły Współpracy: www.szkolawspolpracy.pl

⁴ Por. Mazurkiewicz A., Goćłowska A. *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych w latach 2012 – 2013*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Podczas szkoleń wykorzystane zostało ćwiczenie „15 krzesel”. Na środku sali ustawialiśmy 15 krzesel. Grupa była dzielona na trzy zespoły. Każdy zespół otrzymywał swoją instrukcję. Brzmiały one następująco:

1. Zespół 1 – waszym zadaniem jest ustawić co najmniej 5 krzesel w kształcie litery „L”.
2. Zespół 2 – waszym zadaniem jest ustawić co najmniej 9 krzesel w kształcie litery „T”.
3. Zespół 3 – waszym zadaniem jest, wykorzystując co najmniej 11 krzesel, ustawić je w szeregu, pamiętając przy tym, że co najmniej 7 z nich musi leżeć.



Wykonanie zadania było możliwe tylko pod warunkiem wspólnego działania wszystkich trzech zespołów. W grupach, z którymi pracowałam, to się udało, jednak czasami trwało to naprawdę długo. Najczęściej zespół, który pierwszy przeczytał instrukcję, szybko „zagarniał” potrzebne mu krzesła, ustawiał swoją literkę i zadowolony patrzył, jak inni z kwaśnymi minami pochylają się nad krzesłami, których liczba uniemożliwiała im wykonanie zadania. Czasami ci, dla których zabrakło krzesel, postanawiali wziąć sobie dodatkowe, ale byli szybko przywoływani do porządku. Przetłumem zawsze był moment, kiedy członkowie poszczególnych zespołów zaczęli ze sobą rozmawiać. Dialog, zadawanie pytań, dowiadywanie się, jakie są potrzeby poszczególnych zespołów prowadziło do tego, że odnajdywano takie rozwiązanie, które zapewniało zrealizowanie zadania przez wszystkie zespoły.

To ćwiczenie było doskonałym wstępem do omówienia „Cebuli współpracy”, czyli kwestii, co składa się na pojęcie dobrej współpracy, co jest niezbędne, aby współpracować.

Cebula współpracy



Komunikacja – nastawienie na słuchanie drugiej strony oraz jasne komunikowanie swoich potrzeb i wątpliwości.

Proaktywność – gotowość i wola do działania na rzecz dobra wspólnego oraz branie odpowiedzialności za innych.

Sieci społeczne – kontakty i relacje międzyludzkie, znajomości (szczególnie nieformalne).

Zaufanie – dawanie przestrzeni innym osobom na realizację ich pomysłów, wiara w to, że mogą być pomocne.

Wzajemność – inwestycja na przyszłość, a nie wymiana „1 za 1”.

Ustalenie, co w projekcie rozumiemy pod terminem „dobra współpraca”, było niezwykle ważne dla wszystkich – zarówno uczniów, jak i rodziców oraz nauczycieli. Pozwalało zrozumieć, że zbyt często współpraca oznacza dla nas, że inni robią to, co my chcemy. Jeśli chcemy współpracować, to musimy sobie uświadomić, że czasami może to oznaczać rezygnację ze swoich przywilejów, odejście od stanowiska, że „ja zawsze mam rację i wiem najlepiej”. Szczególnie trudne może to być dla nauczycieli i rodziców, ale wydaje się, że nie ma innej drogi. Innym aspektem, na który często zwracali uwagę uczestnicy, było zaufanie. Zdarzało się,

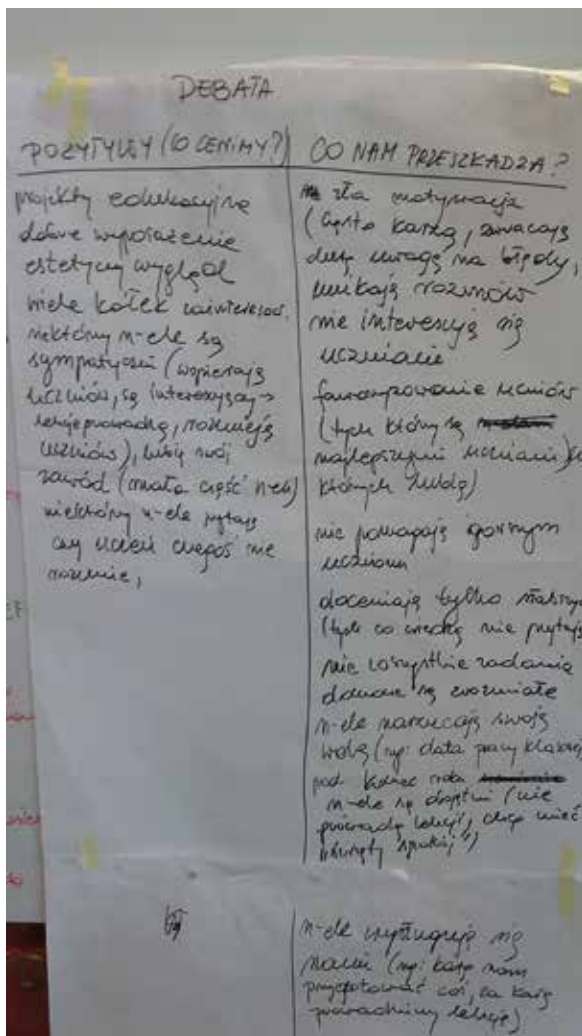
że zespoły z wielkim trudem przełamywały opór, aby powiedzieć, jakie zadanie mają do wykonania. Podczas omawiania ćwiczenia poświęciliśmy sporo uwagi na odkrycie takiego stanu rzeczy. Uczestnicy dochodzili do wniosku, że rzeczywistość szkolna nastawiona na rywalizację, na to, aby nie pokazywać innym, co zrobiliśmy, aby pracować w izolacji, zabija wzajemne zaufanie i utrudnia szczerą komunikację, a tym samym uniemożliwia wspólne działania.

Podczas szkolenia uczestnicy przygotowywali się również do przeprowadzenia debaty nt. „Co powinno się zmienić, żeby zarówno uczniowie, jak i rodzice chcieli się angażować w życie szkoły, byli aktywni, mieli poczucie wpływu i dobrze się czuli w NASZEJ SZKOLE”? Uczestnicy zostali wyposażeni w ramowy scenariusz debaty oraz mogli z trenerami przedyskutować, jak w swojej szkole ją przeprowadzą.

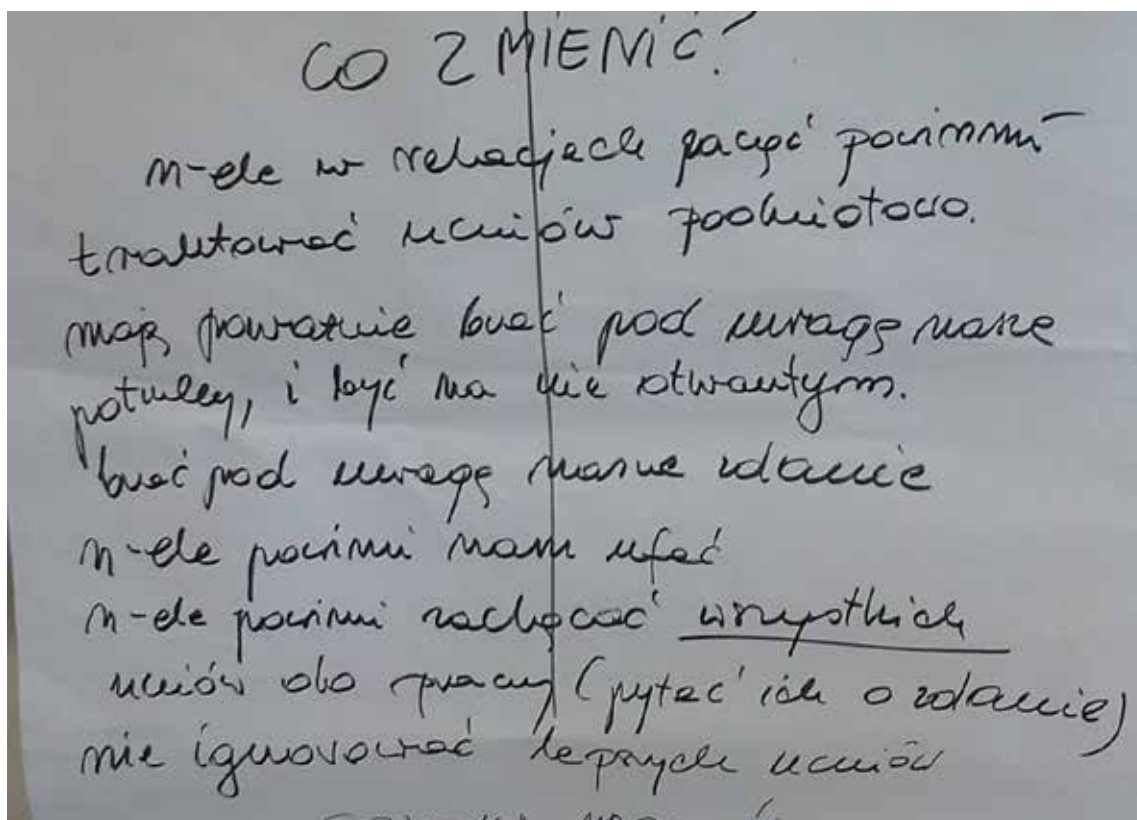
Scenariusz debaty⁵:

1. Przedstawienie celu debaty, jakim jest znalezienie odpowiedzi na kluczowe pytanie. Poniżej zamieszczamy propozycje pytań dodatkowych:
 - Jaka jest nasza szkoła – co w niej cenimy, co nam przeszkadza, jak się w niej czujemy?
 - Jak wygląda **współpraca** w szkole (relacje trzech grup: uczniów, rodziców, nauczycieli)?
 - Czy czujemy się **współodpowiedzialni** za naszą szkołę (jej wygląd zewnętrzny, wyniki nauczania, zajęcia dodatkowe, bezpieczeństwo, imprezy i działania okazjonalne, stronę internetową, wizerunek, aktywność w środowisku lokalnym itp.)?
 - Czy wiemy, jak **współdziałać** – czy wiemy, jak możemy się zaangażować w życie szkoły?
 - Co możemy i chcielibyśmy zmienić w naszej szkole – działając wspólnie?

Uczniowie mieli przeprowadzić debatę z uczniami, rodzice z rodzicami, a nauczyciele z nauczycielami. Takie było założenie i prośba z naszej strony. Chodziło o to, aby uczestnicy mieli zagwarantowane poczucie bezpieczeństwa i swobodę wypowiedzi. W większości szkół tak się stało, jednak były też takie, gdzie dorośli (nauczyciele) uznali, że uczniowie nie mogą pozostać sami i towarzyszyli im podczas debaty.



⁵ Na podstawie materiałów projektu Szkoła Współpracy.



Wyniki debat były prezentowane podczas warsztatu, na którym szkoła pracowała już w swoim pełnym składzie. Najczęściej w grupie warsztatowej były dwie lub trzy szkoły, co nadal pozwalało na wymianę doświadczeń i czerpanie inspiracji z podejmowanych działań.

Wnioski z debat i ich wyniki często były zaskoczeniem dla uczestników. Przede wszystkim okazało się, że uczniowie bardzo poważnie podchodzili do debaty. Potrafili bezbłędnie wskazać mocne strony swoich szkół i jednoznacznie sformułować swoje oczekiwania. Tym, czego chcieli najczęściej, były: ciekawe lekcje, więcej eksperymentów i doświadczeń w procesie uczenia się, wycieczki edukacyjne, „żeby w szkole dużo się działo i było interesująco”.

Nauczyciele i rodzice często podkreślali dojrzałość uczniów i poważne podejście do tematu.

Podobnie było z wynikami debat przeprowadzonych wśród rodziców. Najbardziej sprawdzały się takie debaty, które poprowadzono metodami warsztatowymi, wykorzystując doświadczenia

z udziału w szkoleniu. Praca w małych grupach pozwoliła wszystkim uczestnikom debaty wypowiedzieć się, przedstawić swój punkt widzenia. Wielu rodziców podkreślało, że po raz pierwszy poczuli, że ich głos naprawdę ma znaczenie, że mogą na coś w szkole mieć wpływ, nawet jeśli nie do końca było to zgodne z oczekiwaniami nauczycieli. Np. w wielu szkołach rodzice podczas debaty zwracali uwagę na zbyt duże obciążenie uczniów pracami domowymi, zadawanymi nawet na weekendy. Stwierdzali, że to utrudnia im kontakt z własnymi dziećmi, sprawia, że w niedzielę zamiast np. wycieczki do lasu zbyt często cała rodzina zostaje w domu, bo dziecko musi odrobić zadania. Dla nauczycieli było to dużym zaskoczeniem i często podejmowano decyzję, aby dokładniej przyjrzeć się kwestii prac domowych.

Wnioski z debat stały się dla każdej szkoły punktem wyjścia do planowania wspólnych przedsięwzięć rodziców-uczniów-nauczycieli. Najpierw generowano jak najwięcej pomysłów wspólnych działań, a potem każda reprezentacja szkoły wybierała jedno, które dokładnie planowano. Przeprowadzenie konsultacji wśród rodziców-uczniów-nauczy-

cieli, podjęcie ostatecznych decyzji dotyczących sposobu zrealizowania zadania i przeprowadzenie go było kolejnym zadaniem do zrealizowania dla szkół. Wspólne działanie nie musiało być wielkie, ale musiało być przeprowadzone wspólnie, tak by nikt nie czuł się biernym odbiorcą pracy innych. To działanie było pierwszym sprawdzianem, jak trzy „szkolne stany” potrafią wspólnie coś w szkole wykonać. We wszystkich szkołach projektowych takie akcje zostały przeprowadzone, a link do najciekawszych, pokazujących autentyczną współpracę i zaangażowanie wszystkich, jest dostępny na stronie http://www.szkolawspolpracy.pl/2014/index.php?option=com_content&view=article&id=85:zbior-24-najlepszych-dobrych-praktyk-z-konkursu&catid=1:aktualnoci

Warto dodać, że trzy szkoły w nagrodę za najlepsze działania pojechały na wycieczkę do Londynu.

Nawet jednak szkoły, które nie pojechały do Londynu, ani opisy ich dobrych praktyk nie znalazły się wśród wyróżnionych, podkreślały, że wspólne działanie było dla nich doskonałym doświadczeniem, podczas którego przekonały się, jak wiele pozytywnych efektów daje rzeczywiste zaangażowanie rodziców-uczniów-nauczycieli. Wszyscy

dostrzegali, jak ważne jest rozmawianie ze sobą, otwarcie się na wystuchanie głosu drugiej strony. Równocześnie zauważono, że jeśli przed podjęciem ostatecznych decyzji każda ze stron ma możliwość wypowiedzenia się i jej głos jest brany pod uwagę, to niezwykle podnosi się poziom zaangażowania, a towarzyszy temu branie odpowiedzialności za swoje działania. Rodzice-uczniowie-nauczyciele podkreślali, że uświadomili sobie wspólny cel, którym jest rozwój uczniów. Wcześniej wydawało im się, że są po przeciwnych stronach barykady. Dopiero wzajemne słuchanie się, możliwości artykułowania potrzeb i oczekiwań przez każdą ze stron sprawiły, że zaczęli traktować siebie nawzajem poważnie. Odkryli siłę dialogu.

Wszystkie refleksje i opisy działań szkoły przedstawiały podczas drugiego warsztatu. Zebrane doświadczenie stały się podstawą do opracowania Szkolnego Programu Aktywnej Współpracy (SPA), którego czas realizacji przewidziano na dwa lata.

Na SPAW składały się:

1. Nazwa dokumentu wraz ze zdefiniowanym okresem planowania.
2. Skład zespołu planującego.
3. Zasady współpracy.

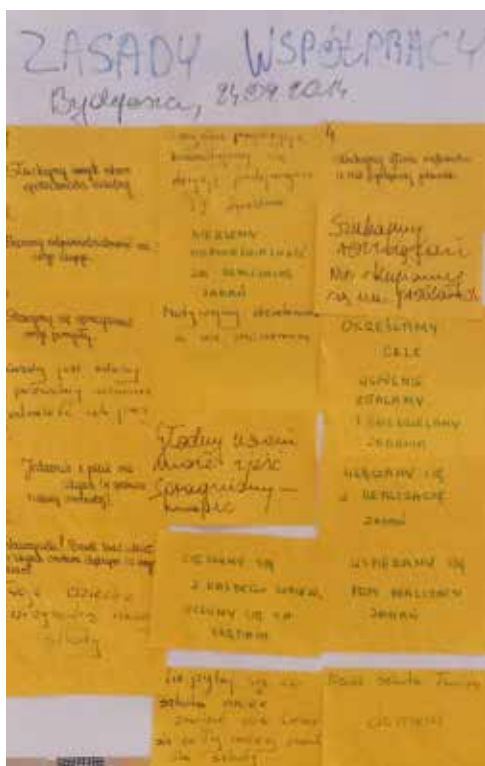
Cel SPAW – odpowiedź na pytanie: **Po co chcemy współpracować? Co współpraca ma nam dać? W jakich obszarach chcemy współpracować?**

- organizacja pracy szkoły,
- dydaktyka i wychowanie,
- przestrzeń szkoły.

Jakie działania w poszczególnych obszarach zrealizujemy? (szczegółowy opis działań w poszczególnych obszarach, realizowanych w pierwszym roku).

Szkolne zespoły projektowe podczas warsztatu planowały wszystkie elementy SPAW-u, jednak ich głównym zadaniem było opracowany program skonsultować w szkole, tak by wszyscy poczuli się jego współtwórcami.

Podczas warsztatów program tworzony był na osi czasu, przy aktywnym zaangażowaniu wszystkich obecnych.



Po konsultacjach przeprowadzonych w szkole ostateczna wersja SPAW była przyjmowana uchwałami przez radę pedagogiczną, radę rodziców i zarząd samorządu uczniowskiego, a następnie przekazywana realizatorom projektu.

Potem nadchodził czas realizacji programu, za co odpowiadała każda szkoła samodzielnie.

Warto podkreślić, że szkolne zespoły projektowe bardzo angażowały się w tworzenie SPAW, a równocześnie dbały o zaangażowanie całej szkolnej społeczności. Dbano też o nadanie programowi oryginalnej formy, jak np. Gimnazjum w Grębocinie (woj. kujawsko-pomorskie), które zapisało program w ciekawej i dynamicznej prezentacji Prezi, ponieważ jedna z mam okazała się specjalistką w tej dziedzinie: <https://prezi.com/nuvr-cbsuznw/spaw-gimnazjum-nr-2-w-grebocinie>

Model szkoły współpracy – standardy

Doświadczenia zebrane podczas działań podejmowanych w szkołach uczestniczących bezpośrednio w projekcie oraz wyniki badań stały się podstawą do opracowania modelu Szkoły Współpracy i określenia 7 standardów, jakie powinna spełniać taka placówka.

1. Uczniowie i rodzice uczestniczą w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły⁶

Dyrektor i nauczyciele zapewniają rodzicom i uczniom stałe uczestnictwo w podejmowaniu wszystkich istotnych decyzji dotyczących organizacji życia szkoły: dydaktyki, zagospodarowania przestrzeni budynku szkoły i jego otoczenia. Sposób zaangażowania się uczniów zależy od ich wieku i kompetencji uczniów, a rodziców – od ich możliwości. Włączenie się w działania może mieć różne formy: poczynając od udzielania prawa do wyrażania opinii, przez współdecydowanie, aż po przekazywanie prawa (i odpowiedzialności) do podejmowania niektórych decyzji uczniom i/lub rodzicom.

⁶ Opis standardów w oparciu o materiały projektu Szkoła Współpracy.

2. We wszystkich możliwych sytuacjach w szkole stosowane są metody edukacyjne sprzyjające współpracy

Współpraca w trakcie zajęć dydaktycznych jest najważniejszą formą współdziałania z uczniami. W tym celu nauczyciele stosują różne metody, m.in. pracę zespołową podczas lekcji, zadawanie grupowych prac domowych, organizowanie dyskusji i debat, pracę metodą projektu. W „szkole współpracy” ogranicza się metody sprzyjające nadmiernie eksponowanej rywalizacji, jak np. konkursy.

3. Szkoła inicjuje i wspiera działania uczniów, którzy podejmują aktywność społeczną i obywatelską na rzecz swojej społeczności lokalnej i szerszych

Szkoła zapewnia uczniom możliwość czynnego udziału w sprawach istotnych dla społeczności lokalnej. Dyrekcja nie odrzuca bez uzasadnienia żadnej inicjatywy wewnętrznej dotyczącej organizacji pracy.

4. Organizacja przestrzeni wewnątrz budynku szkoły i wokół niego sprzyja współpracy

Sposób urządzenia i zagospodarowania przestrzeni w szkole ułatwia współdziałanie wszystkim członkom społeczności i respektuje ich zróżnicowane potrzeby. Chodzi tu zarówno o współpracę w czasie zajęć dydaktycznych, jak i wykorzystanie przestrzeni do wspólnej zabawy i interakcji poza lekcjami. Przestrzeń szkoły jest otwarta i przystosowana do aktywności rodziców na rzecz uczniów. Przestrzeń szkoły i wokół niej jest planowana i tworzona wspólnie z uczniami tak, aby sprzyjała budowaniu więzi z miejscem nauki.

5. Szkoła współpracuje z osobami oraz instytucjami ze swojego otoczenia

Dyrektor szkoły i nauczyciele stale poszukują osób i instytucji, które mogą wspierać jakość realizowanego procesu edukacyjnego i wychowawczego. Szkoła współpracuje zwłaszcza z partnerami lokalnymi (z trzech sektorów: samorząd, organizacje pozarządowe, przedsiębiorcy). Szkoła jest otwarta na inicjatywy grup mieszkańców i organizacji społecznych, działających w społeczności lokalnej.

6. Komunikacja sprzyja porozumieniu

W szkole funkcjonują rozwiązania organizacyjne, zapewniające komunikację między wszystkimi członkami szkolnej społeczności, przewidujące również tryb rozwiązywania ewentualnych sporów. Oznacza to prowadzenie działań na rzecz poznania się i integracji uczniów, rodziców i nauczycieli. Komunikacja jest zorganizowana w taki sposób, aby możliwe było osiągnięcie kompromisu przy jednoczesnym dawaniu możliwości równego głosu każdemu członkowi społeczności. Komunikacja odbywa się w różnorodnych formach, umożliwiających wyrażanie potrzeb każdemu członkowi społeczności szkolnej.

7. Współpraca jest planowana i systematyczna

Współpraca jako ważny obszar dobrego funkcjonowania szkoły jest systematyczna i planowa. Dyrektor i nauczyciele wraz z uczniami i rodzicami konsekwentnie diagnozują bariery i potrzeby oraz wspólnie dobierają odpowiednie sposoby przeciwdziałania barierom i metody realizacji potrzeb. Plany



współpracy poddawane są ewaluacji i uaktualniane każdego roku, tak aby uwzględniaty zmienny skład społeczności szkolnej.

Wypracowane standardy staną się jednoznaczną wskazówką, jak organizować życie szkoły, aby stała się ona rzeczywistą szkołą współpracy. Obecnie trwają intensywne prace nad opracowaniem poradników dla uczniów, rodziców i nauczycieli, zawierających wskazówki, jak konkretnie realizować poszczególne standardy i co one mogą oznaczać w szkolnej codzienności. Poradniki te będą wkrótce dostępne w formie elektronicznej na stronie projektu www.szkolawspolpracy.pl

Zamiast podsumowania

Podczas pracy projektowej każdy zespół tworzył swoją wizję wymarzonej szkoły współpracy – swojej szkoły. Powstawały kolorowe kolaże, na których wszystko było możliwe – baseny, wspaniałe sale, stołówki, pięknie wyposażone klasy itd., itp. Najpierw swoją wizję tworzyli osobno uczniowie, rodzice i nauczyciele, a potem ich zadaniem było przedstawić sobie wzajemnie swoje wizje i stworzyć z nich jedną, wspólną. Najczęściej okazywało się, że te trzy wizje są bardzo podobne i wzajemnie się uzupełniają. To był ważny moment, gdy okazywało się, że wystarczy stworzyć sytuację do rozmowy, że trzeba zacząć słuchać się wzajemnie, a porozumienie przychodzi bardzo szybko.

Jak stwierdził Jasper Jull w rozmowie z Agnieszką Jucewicz⁷: Zmieniły się relacje dzieci i rodziców. Zmienił się rynek pracy. A szkoła nie. Oparta jest na hierarchii, władzy i postuszeństwie. Zmiana jest tu możliwa tylko wtedy, gdy zamiast obwiniać się nawzajem, rodzice, nauczyciele i dzieci zaprotestują razem... i, jak pokazuje doświadczenie projektu Szkoła Współpracy, gdy zaczną prowadzić dialog, aby wspólnie działać na rzecz dobrej szkoły i dobrej edukacji.

Anna Jurewicz jest z wykształcenia polonistką, trenerem sportowym (gimnastyka artystyczna), edukatorem-szkoleniowcem, *coachem*. Przez wiele lat kierowała placówką doskonalenia nauczycieli.

⁷ http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/56,109835,17730007,Jesper_Jull_Obceny_system_educacji_wymyslono_zeby/html



Poszukiwacze zagubionej motywacji

Matgorzata Gasik

Poszukiwacze zaginionej motywacji – tak można określić grono nauczycieli, którzy potrafią dostrzegać najmocniejsze strony swoich uczniów, docenić ich potencjał, odnaleźć w nich ogromne pokłady energii i spożytkować je, przekuć w sukces. Patrząc na ich kolejne akcje i projekty realizowane wspólnie z młodzieżą można odnieść wrażenie, że posiadają tajemną, niedostępną dla zwykłych śmiertelników wiedzę o umysłach nastolatków, że

wieczorami przygotowują czarodziejskie mikstury, które następnego dnia wlewają w umyśle niczego nieświadomych uczniów... No cóż, tak mogłaby wyglądać kolejna część „Harrego Pottera”, rzeczywistość jest zdecydowanie bardziej prozaiczna. Rozmawiając z jednym z takich nauczycieli i jego uczniami, można odkryć, że wystarczy naprawdę niewiele, by tzw. pokolenie Z chciało współpracować.





Co o „Zetach” piszą media?

„Nadciąga Z! – prorokują publicyści i socjologowie”, „Czy należy się bać pokolenia Z?”, „Pokolenie Z na rynku pracy. Czego można się po nich spodziewać?”¹ – tak o współczesnych nastolatkach „pisze” Internet [swoją drogą, po lekturze kilku takich artykułów można odnieść wrażenie, że dzisiejsza młodzież to grupa niezwykle niebezpieczna, wobec której należy zastosować szczególnie środki ostrożności, a przed kontaktem konieczne skonsultować się z lekarzem lub farmaceutą :-)]. Podsumowując prasówkę, pokolenie Z to osoby urodzone po 1995 roku. Według niektórych socjologów to egoistyczni, egocentryczni, leniwi, roszczeniowi młodzi ludzie, którzy znając świat wirtualny jak własną kieszeń, w „realu” są uzależnieni od rodziców, nie potrafią się odnaleźć, o odnalezieniu celu w życiu nie wspominając. Ci bardziej optymistyczni podkreślają ich otwartość, tolerancję, wszechstronność. A jacy są naprawdę? Jak z nimi rozmawiać, motywować? Czy rzeczywiście tkwią w świecie wykreowanym przez Facebooka i Instagram? – Skąd! Są cudowni. Wystarczy ich słuchać, rozumieć i wspierać – broni

nastolatków Joanna Wodowska, nauczycielka historii w Gimnazjum nr 5 im. Zygmunta Padlewskiego w Płocku, która wielokrotnie była bohaterką artykułów w „Meritum”.

Zanim ktoś posądzi nas o faworyzowanie, spieszmy wyjaśnić, że pani Joanna i jej uczniowie mają na koncie wiele sukcesów pozaszkolnych, w których liczyła się przede wszystkim kreatywność, przedsiębiorczość, inicjatywa. Dlatego właśnie ona wydała nam się doskonałym reprezentantem swojej grupy, takim, którego codzienna praca doskonale zilustruje wzorcowy dialog między uczniem a nauczycielem. O pani Wodowskiej pisaliśmy w kontekście pola doświadczalnego przy Gimnazjum nr 5, gdy jej uczniowie zdobyli ponad 200 000 zł z Budżetu Obywatelskiego na budowę pomocy dydaktycznych, wielokrotnie pisaliśmy w związku z realizacją projektu „Myślę-Rozumiem-Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”. Teraz zwróciliśmy się do niej z prośbą, aby zdradziła nam, gdzie tkwi klucz do sukcesu, jakich „sztuczek” trzeba użyć, by młodzież chciała słuchać, działać, w dodatku nie licząc w zamian na oceny i pochwały. Z naszą rozmówczynią spotkaliśmy się w szkolnej sali, w której na co dzień uczy historii.

¹ Fragmenty i tytuły artykułów znalezione na portalu gazeta.pl, edulandia.pl, kariera.pracuj.pl, pulshr.pl.



Razem z nią było kilkoro uczniów z koła geograficznego, którzy – mimo że nie są „jej” uczniami, chętnie współpracują i włączają się w kolejne akcje. Poznali się w ubiegłym roku przypadkiem, gdy młodzież dowiedziała się, że pani Joasia jest ekspertem w dziedzinie niestandardowych projektów. Tym razem takim niestandardowym projektem był Turniej Wiedzy o Funduszach Europejskich. Zadanie polegało na napisaniu projektu unijnego, w którym trzeba było wymyślić nowy produkt turystyczny. – Nasi uczniowie wymyślili trasę turystyczną pomiędzy Brudzeńskim Parkiem Krajobrazowym a Gostynińsko-Włocławskim Parkiem Krajobrazowym, z atrakcjami edukacyjnymi, w tym największą – przeprawą statkiem – opowiada z entuzjazmem Joanna Wodowska. Projekt zajął 5. miejsce w województwie, dzięki czemu uczniowie trafili na zmagania do Warszawy, a tam okazało się, że wiedzą i sprawnością nie ustępują starszym i bardziej zaprawionym w bojach kolegom. – Była to okazja do integracji, uczenia się odpowiedzialności za siebie, podejmowania szybkich decyzji w sytuacjach stresujących. Turniej był także okazją do współdziałania uczniów i nauczycieli, gdyż wspólnie tworzyli drużynę konkursową, a jednakowe dla wszystkich stroje przygotowane przez organizatorów (pomarańczowe koszulki i bluzy) dodatkowo jednoczyły. Ten czas to była jedna wspólna nauka, która sprawiała radość nam wszystkim. Było to

zupełnie nowe doświadczenie, którego w swoim życiu nauczycielskim jeszcze nie miałam.

A wracając do dzisiejszych nastolatków...

– Młodzież jest bardzo otwarta, chętna do pracy – zaznacza nasza rozmówczyni. – Owszem, czasem sprawia problemy, ale to dlatego, że to my, dorośli, nie potrafimy do nich dotrzeć, brak nam czasu i cierpliwości, trudno też znaleźć w dużej grupie sposób na każdego ucznia. Natomiast jest cała grupa bardzo fajnej młodzieży, która ma szerokie zainteresowania, jest aktywna, działa na rzecz innych, nie zadaje co chwilę pytań, a co z tego będę miał i czy będzie za to ocena, tylko pracują, bardzo się starają, radość sprawia im czas spędzony z nami po lekcjach. Na przykład, kiedy w ubiegłym tygodniu przygotowaliśmy grę terenową po Płocku na temat znanych płocczan, spacerowaliśmy razem po mieście i nikt nie patrzył na zegarek. Kreatywność uczniów przerosła moje oczekiwania, mają rewelacyjne umysły. Muszę jeszcze zaznaczyć, że my ich nie popychamy, my tylko rzucamy temat, hasło, a oni działają. No i najważniejsze – słuchamy tego, na co mają ochotę.

No dobrze, a teraz zdejmijmy różowe okulary. To przecież niemożliwe, żeby współczesna młodzież nie miała wad. Sami zainteresowani odpowiedzieli krótko: *Zbyt wiele czasu nasi rówieśnicy spędzają w Internecie, nie obchodzi ich szkoła. Jeśli coś robią dodatkowo, chcą za to ocen, liczą na korzyści. Ale oczywiście nie wszyscy są tacy* – podkreślają i na potwierdzenie opowiadają o sobie i swoich kolegach: Adrianna Bronicka z klasy 2b lubi geografię, czas spędzać z przyjaciółmi i podróżować, Diana Bdewy z klasy 2a, wbrew ogólnym trendom, lubi chodzić do szkoły, interesuje się astronomią, Internet to dla niej przede wszystkim niewyczerpane źródło wiedzy o naszej planecie i wszechświecie. Katarzyna Ruszkowska z klasy 2b uwielbia czytać książki, interesuje się architekturą, działa w wolontariacie, Gabrielę Sobczak z klasy 2a pasjonuje geografia, język polski i podróże, a Adam Woźniak z klasy 2b trenuje pływanie, lubi przedmioty ścisłe i uwielbia spędzać czas w kole geograficznym.

W takim razie skąd tyle nieporozumień skutkujących apatią i zniechęceniem, zarówno w szkole, jak i w domu? Czego oczekuje młodzież od nas, dorosłych?

– *Zainteresowania, wystuchania, pomocy, pokierowania* – wylicza jednym tchem pani Joanna. – *My, dorośli już wiemy, że kiedy za kilka lat młodzi ludzie wejdą na rynek pracy, pracodawcy coraz mniej będą zwracać uwagę na oceny, na piątkę na dyplomie, ale bardziej zainteresują ich pasje kandydata, wolontariat, przedsiębiorczość i kreatywność. A tacy są właśnie piętnastoletni uczniowie, którzy mają swoje pasje, działają w wolontariacie. Oni będą potrafili opowiedzieć o sobie, o swoim życiu i autentycznych zainteresowaniach. Oczywiście niektórzy ich rówieśnicy jeszcze nie zdają sobie z tego sprawy. Mamy uczniów z bardzo wysokimi średnimi, ale całe ich życie to nauka, natomiast ta grupa już wie, że nie tędy droga, na wszystko musi być czas, na pasję i zainteresowania też, bo to często okazuje się najważniejsze w życiu.*

Z kolei uczniowie jednogłośnie dodali: – *Potrzebujemy zrozumienia! Dorośli: nauczyciele i rodzice powinni bardziej ufać, rozumieć nasze zachowanie. Kiedy zdarzy się wpadka, powinni brać pod uwagę nasze tłumaczenia, a nie tylko porównywać do siebie, kiedy oni byli w szkole.*

– *Jest grupa takich nauczycieli, z którymi da się dogadać, rozumiemy się tak, jakbyśmy znali się od zawsze, jakby byli częścią rodziny. Bije od nich*





pozytywna energia i można się nią po prostu zarażać, tak jak w przypadku pani Asi Wodowskiej. Ona potrafi dotrzeć do ucznia bez wątpienia.

– Ważne też, żeby nauczyciele i rodzice nie zamykali nas w książkach, żeby potrafili zrozumieć, że coś sprawia nam przyjemność i pomagali nam rozwijać tę pasję. Rodzice powinni nas zrozumieć, sami również dostawali czasem gorsze stopnie. Ale kiedy będziemy w ich wieku, pewnie spojrzemy na to z innej perspektywy – dodają.

Rodzice – ostatni, niezwykle ważny element komunikacji

– Muszę jeszcze zaznaczyć, że mimo iż nie znam osobiście rodziców tej grupy, wiem, że angażują się w nasze działania i bardzo w nas wierzą. To ważne, że pytają nie tylko o to, co ich dziecko dostało dziś w szkole, ale czego się nauczyło, co fajnego się wydarzyło. Motywacja jest po prostu wyniesiona z domu, kształtowana od dziecka. My, nauczyciele, mamy wtedy ułatwione zadanie – tylko wzmacniamy tę motywację, nie musimy jej budować od podstaw. Mając oparcie w domach rodzinnych, pracuje się zupełnie inaczej...

Ciekawe inicjatywy gimnazjalistów i nauczycieli z Gimnazjum nr 5 im. Zygmunta Padlewskiego w Płocku:

- Turniej Wiedzy o Funduszach Europejskich (wrzesień – listopad 2014)
- Udział w konferencji naukowej NATURA 2000, organizowanej przez Regionalne Centrum Edukacji Ekologicznej w Gostynińsko-Włocławskim Parku Krajobrazowym (marzec 2015 – opiekun Grzegorz Bednarz)
- Gra terenowa dla rówieśników, poświęcona znanym płocczanom (16.04.2015), a w maju – gra terenowa o płockiej secesji

Młodzież wspólnie z nauczycielami przygotowuje konkurs wiedzy o Szymonie Kossobudzkiem w ramach ogólnopolskiego projektu „Tu mieszkam, tu zmieniam”, prowadzonego przez Fundację BZ WBK. Szymon Kossobudzki to jeden z patronów ulicy w pobliżu szkoły (21.05. 2015).

Wkrótce nauczyciele wspólnie z uczniami przystąpią do projektowania gry planszowej o Szymonie Kossobudzkiem, bo pomysł został zaakceptowany do realizacji w ramach ogólnopolskiego konkursu „Patriotyzm Jutra”.

Małgorzata Gasik jest specjalistką ds. informacji pedagogicznej i promocji w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku, koordynatorem projektu „Włącz myślenie. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi”.



Dialog - nadzieją

Anna Włodarczyk

Czy prawdziwy dialog może istnieć w gimnazjum? To pytanie niewątpliwie nasuwa przypuszczenia, że może być z tym trudno, gdyż według powszechnej opinii współczesny gimnazjalista to człowiek przyjmujący krytyczną postawę wobec świata dorosłych, do którego powoli przechodzi. Dostrzega najmniejsze przejawy niekonsekwencji w postępowaniu dorosłych. Ponadto jest bardzo spontaniczny, uzewnętrzniający swoje emocje, chce, żeby inni wiedzieli, co myśli, czuje, jaki jest jego stosunek do otoczenia. W każdej sytuacji stara się podkreślać swoją „niezależność”, jednocześnie będąc bardzo podatnym na wpływy środowiska i presję rówieśniczą. Młodzież w tym wieku bardzo często jest pewna siebie i niezależnym sposobem bycia pokrywa uczucie zmieszania, niepokoju lub zawstydzienia. W grupie zachowuje się głośno, pragnąc zwracać na siebie uwagę. Gimnazjalistę cechuje nadmierny krytycyzm wobec dorosłych, bunt przeciw różnym formom ograniczeń przez nich nakładanych. Jest to zjawisko normalne, podlegające zmianom w procesie kształtowania się osobowości człowieka.

Młodzież szuka wzorca osobowego, z którym mogłaby się identyfikować, i jednocześnie potrzebuje stałego oparcia w rodzicach, nauczycielach i wychowawcach. Chce czuć się akceptowana, ważna, doceniana, potrzebna i kochana. Niezaspokojenie tych potrzeb może prowadzić do daleko idących, negatywnych zmian osobowości, manifestujących się niepożądanym zachowaniem. Dziś

jestem w stanie bez cienia wątpliwości stwierdzić, że czasy, w których przyszło żyć młodym ludziom, przyczyniły się do odczuwania przez nich pragnienia prawdziwych relacji, rozmów, konfrontacji, prawdziwego dialogu rozumianego jako spotkania z drugim człowiekiem¹, prowadzącego do poznania wielowarstwowej rzeczywistości.

Całe nasze życie opiera się na dialogu: pytamy, słuchamy, opowiadamy. Ja na szczęście mam swój gabinet, który niewątpliwie ułatwia mi realizację najważniejszej misji zawodu pedagoga – prowadzenia dialogu z drugim człowiekiem. Naturalne jest to, że człowiek, który podejmuje się pracy w tym zawodzie, ma w głowie wiele pomysłów i ogromne pragnienie działania. Początkowo oparte jest to na teorii, rzadko kiedy jest przygotowany do radzenia sobie z różnymi realnymi trudnościami, co wynika z jego stabości i braku doświadczenia zawodowego. W kontaktach z młodzieżą te niedoskonałości zostają szczególnie uwydatniane. Zwykle musi upłynąć dużo czasu, zanim zorientujemy się, na czym polega prawdziwy dialog, i że warto się w niego zaangażować, bo dzięki temu pomagamy i wspieramy naszych podopiecznych.

Dialog to, moim zdaniem, jeden z najtrudniejszych stylów pracy pedagogicznej. Wymaga od nas ogromnego zaangażowania, zrozumienia siebie, swoich postaw, ustalenia, co chcesz osiągnąć i w jakiej

¹ Zuber D. *Ja i Ty w filozofii dramatu ks. Józefa Tischnera*; rozdział I: Metafora „spotkania na drodze”.

rzeczywistości funkcjonować. Jeżeli sami w sobie dostrzeżemy dobro i potencjał, dużo łatwiej zobaczymy to w naszym uczniu. Nie należy tego rozumieć jako pewności siebie, choć pewnie to dobra i ułatwiająca kontakt cecha. Nastolatek o wiele bardziej doceni naszą autentyczność aniżeli doskonałość, do której przecież dążymy. Mój uczeń natychmiast wyczuwa, że ktoś jest nim tylko pozornie zainteresowany. Nie wiem, skąd w nim taka umiejętność, ale jest nieomylny. Zdarza się, że ciężki dzień powoduje mniejsze zaangażowanie w dialog z młodym człowiekiem, warto wówczas przenieść rozmowę na inny czas, gdyż istnieje ryzyko, że nie dostaniemy kolejnej szansy.

Głównym warunkiem dialogu nauczyciela z uczniem jest to, że musi swojego wychowanka postrzegać w wymiarze indywidualności i niepowtarzalności, co oczywiście nie oznacza, że musi się z nim we wszystkim zgadzać, a wszystko, co robi i mówi, aprobować. Jednak bezwzględnie musi akceptować jego inność. Autentyczny dialog wymaga od nas, nauczycieli, otwartości na drugiego człowieka, pokory wobec własnej wiedzy i zawodowego doświadczenia. W relacjach z gimnazjalistami musimy być bardzo cierpliwi, gdyż mówią oni zupełnie innym językiem, często dla nas wyjątkowo abstrakcyjnym. I tu cierpliwość znakomicie się przydaje, gdyż pozwoli na powolne wtopienie się w ich świat, jakże inny od naszego – dorosłego. Aby prawdziwy dialog zaistniał, musimy zaufać drugiej osobie i okazać jej szacunek. W praktyce polega to na tym, że każdy kontakt z uczniem musimy odpowiednio przeżyć, nie myśleć o tym, jaki będzie finał spotkania, co nam wyjdzie, a co będzie jego słabą stroną. Skupić się należy na uczniu i na tym, czego on potrzebuje. Nawet jeśli mamy pomilczeć, to już wiele znaczy, uszanowaliśmy bowiem jego aktualną potrzebę. Pułapką, w którą często wpadamy, jest spełnianie swoich oczekiwań względem młodego rozmówcy. Jeżeli założyliśmy, że nasz uczeń ma duży problem, to z siłą lwa będziemy robić wszystko, aby dla jego dobra trudną sprawę z siebie wyrzucił. Nic gorszego. Zwykle przynosi to odwrotny skutek. Dajmy mu czas, niech się przekona, że ma obok siebie kogoś, kto autentycznie jest zainteresowany jego osobą. Magiczne „Kiedy będziesz gotów do rozmowy, zajrzyj do mnie, czekam” naprawdę działa.

Józef Tischner uważał, że pierwszym warunkiem dialogu jest zdolność do wczuwania się w punkt widzenia drugiej osoby i uznanie, choćby w części, jej racji². W ślad za tym stwierdzeniem warto poruszyć kwestię wspólnego widzenia spraw i rzeczy. Przekładając ogólne prawdy o dialogu na płaszczyznę relacji nauczyciel-uczeń, należy pamiętać o tym, że tylko prawdziwe zaangażowanie i wiara umożliwią w tak trudnych warunkach, jak dzisiejsza szkoła, realizację dialogu.

W dobrej komunikacji interpersonalnej zarówno nauczyciel, jak i uczeń są podmiotami wzajemnych relacji. Nauczyciel to nie tylko człowiek nauczający w szkole, wykonujący swój zawód, ograniczony przez narzucony program. To człowiek, który ma styczność z drugim człowiekiem i świadomie wpływa na jego postawę, poglądy i myślenie.

Wybierając taki styl pracy, należy pamiętać, że rozgrywa się on w przestrzeni słownej i pozasłownej. Ta pierwsza, werbalna, jest na ogół bardziej uświadomiona, toteż łatwiej nam ją kontrolować. Nad drugą – niewerbalną – zdecydowanie trudniej zapanować. Pomocne w tej kwestii może okazać się samouprawomocnienie. Oznacza to, że nasze myśli, uczucia i działania oceniamy jako odpowiednie, prawidłowe, idealne do przyjęcia w danej sytuacji. Jest to bardzo trudna i skomplikowana umiejętność. Warto jednak poświęcić na nią czas i energię, bo pozwala zbliżyć się do ludzi i nawiązać z nimi ciepłe relacje. Dzięki samouprawomocnieniu przestaniesz się nadmiernie krytykować, bardziej polubisz i zaakceptujesz siebie³.

Niezwykłą sprawą, jaką przeżywam dzięki dialogowi, jest możliwość modelowania zachowania zbuntowanych nastolatków. Wartości, idee, zasady, którymi żyją w świecie dorosłych, przemycam do ich rzeczywistości, nieuporządkowanej i pełnej przeciwieństw. Przemiana, którą obserwuję, jest największą satysfakcją.

Kolejną pułapką, w którą wpadłam niejednokrotnie, jest nieodparta chęć rozwiązywania sprawy natychmiast, bez namysłu, przygotowania, chwili

² Ibidem.

³ *Trening Umiejętności, Terapia dialektyczno behawioralna*, rozdział 3, s. 13.

wątpliwości. Gdzieś zakodowane zostało w moim myśleniu, że uczeń, który zdecydował się powieścić tajemnicę, natychmiast potrzebuje pomocy, rozwiązania problemu. Nic bardziej mylnego, on po prostu potrzebował rozmowy, zwyczajnego zainteresowania. Zdarzało się, że porażony moim nadmiernym zaangażowaniem nie chciał kolejnego kontaktu. To uczy pokory.

Często podczas komunikacji pojawiają się pewne czynniki, które utrudniają właściwe zrozumienie. Są to tzw. bariery komunikacyjne, czyli to, czego w dialogu należy bezwzględnie unikać. Są to:

1. reakcje zawierające osąd, ocenę lub potępienie – osądzanie,
2. analizowanie, interpretowanie, diagnozowanie,
3. reakcje zawierające gotową propozycję rozwiązania problemu,
4. perswadowanie, moralizowanie, wygłaszanie kazań,
5. doradzanie, sugerowanie, proponowanie rozwiązań,
6. próby poprawienia nastroju dziecka przez odnięcie problemu lub zaprzeczenie, że on kiedykolwiek istniał,
7. wypytywanie – najczęściej stosowana kategoria po to, aby lepiej poznać fakty i zaproponować własne wyjście, a nie pomóc w samodzielnym rozwiązaniu problemu przez ucznia,
8. uciekanie od cudzych problemów, zbywanie – odwracanie uwagi, sarkazm, zabawianie, dowcipkowanie⁴.

Do momentu, w którym sama na własnej skórze nie przekonałam się, jak powyższe bariery mogą oddziaływać na emocje gimnazjalisty, często doprowadzałam do ich powstawania. Nadszedł czas, że zrozumiałam istotę prawdziwego dialogu, którą jest personalne spotkanie z moim uczniem-człowiekiem, wstuchanie się w jego wnętrze.

Aby komunikacja w szkole przebiegała pomyślnie, należy bezwzględnie wystrzegać się barier komunikacyjnych. Dobry dialog sprzyja bowiem dobrym relacjom panującym wśród członków społeczności szkolnej. Jest to taki sposób porozumiewania się, w którym nie ma oceniania, osądzania czy bezpodstawnego krytykowania drugiego czło-

wieka. Każdy ma prawo wyrazić własne zdanie i ma prawo zostać wystuchany. Krótko mówiąc, jest to sposób porozumiewania się, w którym przejawiany jest szacunek względem każdej osoby. W dobrym dialogu każdy ma prawo odczuwać i każdy ma prawo mówić o swoich emocjach. Słowa, czyny i uczucia są spójne, stanowią jeden przekaz. Taka spójność na poziomie werbalnym i niewerbalnym jest przejawem uczciwości zarówno względem siebie, jak i względem naszego ucznia. Każdy ma prawo do odmienności opinii.

Własne doświadczenia pracy z gimnazjalistami nauczyły mnie, że w kontakt z drugim człowiekiem należy sporo zainwestować, ciągle się starać, gdyż sama osobowość nie wystarczy, liczy się dużo więcej. Dziś już wiem, że nie można ulegać rutynie, gdyż każdy młody człowiek jest inny. Kiedyś otrzymałam podręcznik schematów rozmów z uczniem na każdy temat. Bardzo mnie to ucieszyło, myślałam, że ułatwi pracę. Jednak w realnym życiu ów „skarb” stał się zupełnie nieprzydatny. Nie można człowieka, zwłaszcza młodego, poszukującego, zamknąć w kanon, dopasować do schematu i położyć na odpowiedniej półce. To jest po prostu niemożliwe. Rozmawiając z gimnazjalistami dowiaduję się, słucham, czego oni najbardziej potrzebują, by poczuć i uznać się za uczestników dialogu. Oczekują od nas dorosłych:

- poważnego traktowania,
- autentyczności,
- szacunku,
- możliwości wyrażenia siebie, swoich poglądów i racji,
- zainteresowania.

Sprokowanie dobrego dialogu jest szansą na prawidłowe relacje między rówieśnikami, właściwą atmosferę w klasie, prawidłowe kontakty nauczyciel – uczeń. Jeśli jako osoba dorosła spełnisz oczekiwania młodego człowieka, masz szansę odbycia z nim prawdziwego dialogu. Współczesny nastolatek nie musi być „trudny”. Lepiej pomyśl o nim, że jest wymagający, uważny, świadomy i potrzebuje twojej mądrości.

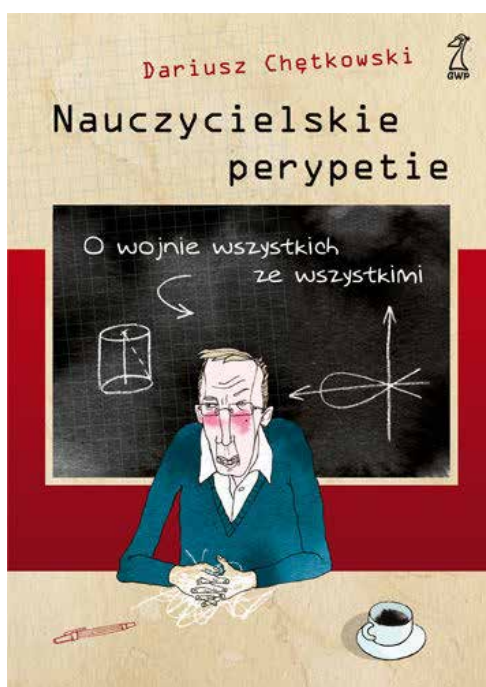
Anna Włodarczyk jest absolwentką pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Pracuje jako pedagog szkolny w Publicznym Gimnazjum nr 1 im. Henryka Sienkiewicza w Zakrzewie.

⁴ Geotz M. *Trudna sztuka*, Głos Pedagogiczny nr 55, s. 45.



Zestawienie bibliograficzne w wyborze na temat: Dialog w edukacji

Marta Jaroszevska



Wydawnictwa zwarte

1. Chętkowski Dariusz, *Nauczycielskie perypetie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
2. Cyran-Żuczkowska Aleksandra, *Dialog zamiast kar*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna, cop. 2013.
3. Oleś Piotr K., Puchalska-Wasył Małgorzata [red. nauk.] *Dialog z samym sobą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
4. Frąckowiak Marzena, *Gdy rodzic staje się rozszczeniowy. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo eMPI² Mariana Pietraszewskiego, Poznań 2011.
5. Hejda Anna, *Szkoła współpracy: uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły*. Materiały warsztatowe dla gimnazjów, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Warszawa 2014.
6. Jankowska Anna, *Rozmowy z rodzicami*. Poradnik dla nauczyciela, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2012.
7. Lulek Barbara, Reczek-Zymróż Łucja, *Rodzina i szkoła w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej. Dylematy czasu przemian*, [Bonus Liber Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej], Rzeszów 2014.
8. Waloszek Danuta [red. nauk.] *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011.
9. Lulek Barbara [red. nauk.] *Rodzina i szkoła. Między współpracą a współzawodnictwem*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigonia, Krosno 2012.
10. Rostańska Eugenia, *Dziecko i dorośli w rozmowie: doświadczanie komunikacji: odniesienia edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
11. Radecki Edward W., Szpon Jakub [red.] *Wychowawca a/i rodzic w sytuacjach trudnych wychowawczo*. Poradnik. Praca zbiorowa, t. 1, Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej, Wydawnictwo PoNaD, Szczecin 2012.
12. Radecki Edward W., Szpon Jakub [red.] *Wychowawca a/i rodzic w sytuacjach trudnych wychowawczo*. Poradnik. Praca zbiorowa, t. 2,

- Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej, Wydawnictwo PoNaD, Szczecin 2012.
13. Radecki Edward W., Szpon Jakub [red.] *Wychowawca a/i rodzic w sytuacjach trudnych wychowawczo*. Poradnik. Praca zbiorowa, t. 3, Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej, Wydawnictwo PoNaD, Szczecin 2013.
 14. Radecki Edward W., Szpon Jakub [red.] *Wychowawca a/i rodzic w sytuacjach trudnych wychowawczo*. Poradnik. Praca zbiorowa, t. 4, Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej, Wydawnictwo PoNaD, Szczecin 2013.
 15. Radecki Edward W., Szpon Jakub [red.] *Wychowawca a/i rodzic w sytuacjach trudnych wychowawczo*. Poradnik. Praca zbiorowa, t. 5, Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej, Wydawnictwo PoNaD, Szczecin 2013.
 11. Kotodziej Aneta, *Relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem*, *Wychowawca* nr 10/2014, s. 25-28.
 12. Kruczkowska Violetta, *Komunikacja bez przegranych*, *Psychologia w Szkole* nr 2/2011, s. 41-47.
 13. Łoskot Małgorzata, *Rodzice mają głos*, *Głos Pedagogiczny*, listopad (53)/2013, s. 6-9.
 14. Łukasik Joanna, *Rodzic w szkole – strategia rozmowy*, *Psychologia w Szkole* nr 1/2011, s. 17-24.
 15. Mitkiewicz Bartosz, *Potrzeba współpracy nauczycieli z rodzicami*, *Katecheta* nr 1/2010, s. 61-67.
 16. Murawska Ewa, *Dialog jako droga budowania kultury pedagogicznej rodziny* [w:] Cichła Joanna, Herberger Jerzy, Skwarek Beata, *Kultura pedagogiczna współczesnej rodziny*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie, Głogów 2010, s. 27-34.
 17. Olczak-Baran Katarzyna, *Zasady prawidłowej komunikacji rodziców z dzieckiem w opiece i wychowaniu* [w:] Cichła Joanna, Herberger Jerzy, Skwarek Beata, *Kultura pedagogiczna współczesnej rodziny* [red. nauk.] Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie, Głogów 2010, s. 105-115.
 18. Pomianowska Małgorzata, *Podstawą sukcesu jest dialog*, *Dyrektor Szkoły* nr 4/2015, s. 60-61.
 19. Radwańska Jadwiga, *Strategia współpracy, czyli o skutecznym komunikowaniu z rodzicami*, *Głos Pedagogiczny* listopad (23)/2010, s. 14-16.
 20. Rejniak Robert, *Dialog motywujący w pracy z młodzieżą*, *Świat Problemów* nr 1/2014, s. 31-35.
 21. Skrzyński Dariusz, *Kiedy rodzic przychodzi ze skargą...*, *Doradca Dyrektora Szkoły* nr 6/2012, s. 52-53.
 22. Smoleń Dorota, *Dla dobra dziecka: jak współpracować z nauczycielami?*, *Bliżej Przedszkola* nr 9/2012, s. 27-29.
 23. Smoleń Dorota, *Jak współpracować z rodzicami? 10 rad dla nauczycieli*, *Bliżej Przedszkola* nr 5/2012, s. 60-63.
 24. Stańczyk Małgorzata, *Porozumienie bez przemocy*, *Dyrektor Szkoły* nr 4/2015, s. 56-58, 60.
 25. Tomaszewska Bożena, *Uprawianie dialogu*, *Wychowawca* nr 5/2010, s. 14.

Artykuły z czasopism

1. Adamska Krystyna, *Rozmowa jako forma edukacji*, *Psychologia w Szkole* nr 3/2011, s. 25-30.
2. Banasiak Małgorzata, *Postawy rodziców i nauczycieli a jakość współpracy*, *Wychowawca* nr 12/2013, s. 26-27.
3. Czeglak Agnieszka, *Efektywna komunikacja nauczyciela z rodzicami*, *Bliżej Przedszkola* nr 4/2011, s. 38-43.
4. Czerwiński Kazimierz, *Dialog w sferze publicznej i jego edukacyjne aspekty*, *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 4 (2012), r. 57, s. 83-94.
5. Domszy Danuta, *Dobry dialog*, *Wychowawca* nr 4/2010, s. 12-13.
6. Dubiel Paulina, *Jak skutecznie rozmawiać z uczniem?* *Wszystko dla Szkoły* nr 12/2012, s. 16-18.
7. Głuszniewska Aneta, *Otwarty dialog, przyjazne współdziałanie*, *Meritum* nr 2/2011, s. 55-56.
8. Goetz Magdalena, *Trudne sprawy – ważne rozmowy*, *Dyrektor Szkoły* nr 1/2015, s. 50-53.
9. Juńczyk Tomasz, *Ćwiczenia dla nauczycieli z zakresu świadomej komunikacji z uczniem*, *Głos Pedagogiczny*, czerwiec (50)/2013, s. 35.
10. Klimek-Michno Katarzyna, *W trosce o sztukę rozmowy*, *Psychologia w Szkole* nr 1/2015, s. 41-47.

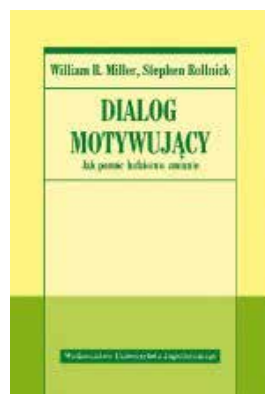
Marta Jaroszevska jest pracownikiem Biblioteki Pedagogicznej w Płocku.



Książki o dialogu, warte polecenia

Izabela Wrzeńska

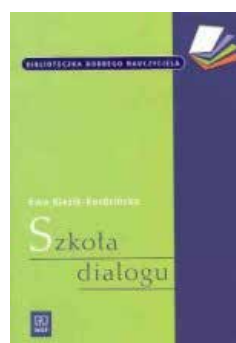
Zainteresowanych metodą dialogu motywującego (artykuł Olgi Mrozowskiej w obecnym numerze) zapraszam do pogłębienia wiadomości. Książka przedstawia narzędzia do samodzielnego kształcenia, które znajdują zastosowanie w licznych sytuacjach i kontekstach zawodowych – nie tylko nauczycieli. Przy lekturze można utrwalić umiejętności potrzebne w dialogu motywującym oraz szukać nowych sposobów nauczania i zastosowania tej metody. Przy okazji, możemy przekonać się, że proponowana metoda, ze względu na swoją strukturę i wartości, z powodzeniem może być wykorzystywana w rozmowie z uczniem, wzmacniając jego wewnętrzną motywację i oszczędzając trudu związanego z walką z oporem i przekonywaniem do zmiany.



Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie Stephen Rollnick William R. Miller

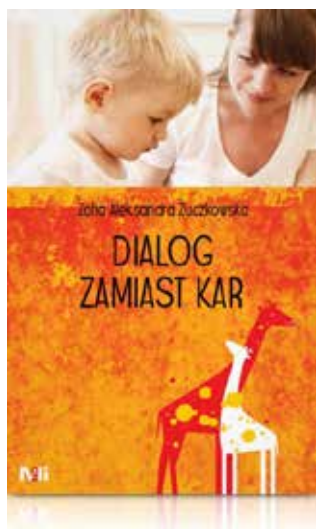
Seria: Psychiatria i psychoterapia
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Książka prezentuje teorię i praktykę – w formie scenariuszy zajęć – stosowania podstawowych zasad komunikacji w szkole. Jest przeznaczona dla nauczycieli, wychowawców oraz wszystkich zainteresowanych zwiększeniem swojej skuteczności wychowawczej. Pokazuje praktyczne zasady poprawnego porozumiewania się, uczy, jak pokonywać typowe bariery komunikacyjne, prowadzi do kształtowania i budowania optymalnych relacji pomiędzy członkami społeczności szkolnej.



Szkoła dialogu. Jak skutecznie porozumiewać się Ewa Kieziak-Kordzińska

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne



Dialog zamiast kar Zofia Aleksandra Żuczkowska

Zofia Aleksandra Żuczkowska jest pedagogiem, autorką książki „Wychowanie bez klapsa”. Prowadzi treningi dla nauczycieli, rodziców, całych rodzin. Książka jest wynikiem praktycznych doświadczeń wieloletniej pracy z dorosłymi i dziećmi metodą porozumienia bez przemocy (NVC) Marshalla B. Rosenberga.

Dla zachęty zacytuję kilka tytułów rozdziałów:
Odpowiedzialność – odpowiedź na potrzeby

- Dyscyplina czy struktura? – kilka słów o granicach
- Ukarani przez nagrody
- On się nakręca czy ja się wkręcam?
- Mediacje i negocjacje z dziećmi
- Struktura dialogu
- Niewidoczne dla oczu i niestyszalne dla uszu
- Rewolucyjne znaczenie spójnika „bo”
- Kroki do kontaktu: prośba o kontakt i prośba o reakcję
- Wyzwalacze wewnętrznego bólu
- Dialog, który uzdrawia
- Materiały do ćwiczeń



Kiedy znów będę mały Janusz Korczak

Nasza Księgarnia

I może wróćmy jeszcze raz do patrzenia na dziecko oczami Janusza Korczaka, przywoływanego w tym numerze wielokrotnie. Skonfrontujmy nasz obraz współczesnych dzieci i czasów, wyzwań wychowawczych i możliwego z nimi dialogu z obrazem tamtych lat. Czy dialog stał się łatwiejszy? Czego nauczyliśmy się w wychowaniu i edukacji, by świat dzieci i świat dorosłych tworzyły lepszy świat?...

Polecam i życzę ważnych refleksji.

Izabela Wrzesińska jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Radomiu.



Czy Korczak miałby konto na fejsie?!

Ewa Kędracka Feldman

Autorka przekonuje, że media społecznościowe mogą być sprzymierzeńcem nauczycieli w kształtowaniu umiejętności dialogu w szkole, a ilustruje to licznymi przykładami i opiniami. Jak każde narzędzie, tak i Facebook wymaga umiejętnego wykorzystania jego możliwości, przy konsekwentnym zminimalizowaniu zagrożeń, jakie ze sobą niesie.



A cóż to za dziwne pytanie: czy gdyby Janusz Korczak żył obecnie, to miałby profil na Facebooku? Czy wykorzystywałby w swojej bogatej i wszechstronnej działalności media społecznościowe?

Takie pytanie zadano kilka lat temu na forum V LO w Tarnowie, którego Janusz Korczak jest patronem. Nie znam odpowiedzi tamtego gremium, natomiast sama jestem przekonana, że ta odpowiedź jest pozytywna, choć wiem doskonale, jak wiele osób jest zdziwionych moją pewnością.

Gdy pytam w gremiach nauczycielskich (na szkoleniu, na konferencji), kto używa Facebooka, nieliczne ręce podnoszą się nieśmiało... To prze-

ciwnicy Facebooka są wtedy głośni i aktywni, argumentując, dlaczego unikają tego medium społecznościowego...

Fejsbuk i dialog? Fejsbuk szkołą dialogu?! Przecież Facebook to „wujek samo zło”!

Czy na pewno?...

Dialog wymaga narzędzi

Neurobiolog dr Marek Kaczmarzyk nieomal zawsze zaczyna swoje arcyciekawe wystąpienia od konstatacji: nasz mózg potrzebuje do rozwoju innych mózgow. **Człowiek ma sens jedynie w otoczeniu innych ludzi**¹.

Jakie to otoczenie jest? Jakie być może, a jakie powinno?...

Międzypoka (używając określenia M. Wańkowicza), w jakiej przyszło nam żyć, przesuwa nasze życie ze świata realnego do wirtualnego. Coraz więcej ludzi coraz częściej oscyluje między ziemią a chmurą (internetową)... Wydaje się, że to młode

¹ Kaczmarzyk M. *Rozproszona odpowiedzialność nauczyciela czyli o statystycznej istocie wychowania* – na stronie npseo.pl: <http://bit.ly/1LW0CwK>

pokolenie pełnymi garściami (a dokładniej – palcami, kciukami :-)) korzysta z nowych możliwości komunikacyjnych, czy dorostym się podoba, czy nie. Jeśli w szkole media społecznościowe są nieobecne (a nawet – zdarza się – zakazane), to i tak młodzi korzystają z nich poza szkołą. I to intensywnie!

Tak pisze o tym nauczyciel historii Marcin Paks²: *Co robi uczeń po powrocie do domu, a czasami już wcześniej, czasami cały czas? Odpowiedź jest prosta, sprawdza pocztę oraz co słycać na fejsie. A skąd to wiem? Często, kiedy już kończyłem pracę, a fizycznie byłem w pracy dalej, zadając jakąś zdalną pracę, odpowiedź uzyskiwałem zaraz po zakończeniu przez daną klasę lekcji, a chwilę później uczeń był aktywny na Facebooku. Oczywiście można to zwalczyć, ja jednak wolę to wykorzystać. Kiedy on przegląda aktywności i lajkuje wpisy swoich przyjaciół, równolegle może sprawdzić, co się wydarzyło w grupie projektowej, angażuje się, traktuje to jak normalne działanie, nie z przymusu, a z ciekawości.*

Niestety, postawa tego nauczyciela nie jest powszechna.

Znacznie częściej słycać nauczycieli broniących młodego pokolenia przed Facebookiem i – szerzej – wszechobecnością nowych technologii. Stąd zapewne tak liczne w regulaminach szkolnych zakazy wykorzystywania w szkole „komórek” (to znaczy smartfonów, stanowiących *de facto* niezły komputer + solidną encyklopedię (Britannica?) w kieszeni czy w piórniku ucznia). Stąd powtarzane jak mantra – wy tam w sieci tylko marnujecie czas...

Generalnie i paradoksalnie (bo przecież cele szkoły dotyczą przede wszystkim przyszłości) – szkoła (czyt. my, nauczyciele) raczej broni się przed zmianami, zwłaszcza technologicznymi³.

Nie chcę zgadywać, jakie argumenty przytaczają przeciwnicy wykorzystania Facebooka w procesie kształcenia i wychowania, także w szkole. Natomiast chcę się koniecznie podzielić przykładami takiego wykorzystania mediów społeczności-

wych (nie tylko FB), które pomagają w dialogu, który wymagając od wszystkich uczestniczących w procesie nauczania aktywności poznawczej, sprzyja rozwojowi⁴.

Maria Ledzińska apeluje: *dialog zaczyna się od uważnego wystuchania drugiego człowieka*⁵.

Wystuchaj mnie, proszę...

Dialog – jak to łatwo powiedzieć...

*Zadanie nauczyciela nie polega na wspieraniu i podtrzymywaniu dialogu w klasie, ale na byciu uczestnikiem dialogu. Co to znaczy w codziennych spotkaniach z uczniami? Jestem zaangażowany w dialog nie jako nauczyciel matematyki, angielskiego, przedszkola, ale jako osoba, z moją jednostkową historią, nadziejami, przeszłością i przyszłością. Bachtin mówi o nadwyżce, która jest właściwa tylko mnie. Tylko ja rozumiem cały mój wewnętrzny świat, moje wizje, emocje. Nigdy nie będziemy zbieżni, nigdy nie zobaczysz świata, nie pomyślisz o nim, nie zrozumiesz tak jak ja go widzę, myślę o nimi i go rozumiem. Podobnie twoje doświadczenie, twoje rozumienie 2+2 nigdy nie będzie moim. Nie chodzi tutaj bynajmniej o empatię ani o widzenie tak samo*⁶.

*Bachtin mówi o trzeciej przestrzeni, która nie jest ni moja, ani twoja, ale powstaje między nami, w spotkaniu, gdy krzyżują się nasze horyzonty wewnętrznie widzianych światów. Musimy wypracować nową trzecią przestrzeń, która nie redukuje różnic między nami, ale pozwala nam poszerzyć i pogłębić nasze jednostkowe rozumienie świata*⁷.

Opowiem teraz pokrótce o własnych czteroletnich doświadczeniach z dialogu zdecydowanie poszerzającego i pogłębiającego moje rozumienie polskiej edukacji. Bo moja **nowa trzecia przestrzeń** to Facebook właśnie, zwłaszcza grupa Superbelfrzy

² <https://superbelfrzy.wordpress.com/2013/02/24/lekcja-na-facebooku/>

³ Prezentacja jednego z zagranicznych wykładowców na konferencji NPSEO była zatytułowana „Dlaczego szkoły zmieniają się wolniej niż kościoły”, <http://www.npwpomaganie.pl/data/various/files/hammerschmidt.pdf>

⁴ Ledzińska M. *Dialog w nauczaniu a perspektywy rozwoju* [w:] *Osoba, edukacja, dialog*, t. 1, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2002, <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/ledzinska.html>

⁵ Zamorska B. *O mediacji i dialogu w edukacji*, Wrocław 2012, www.praktykinauczycielskie.dsw.edu

⁶ *Dbaj o fejs. Poradnik*, <http://www.dbajofejs.pl/files/DbajOfejsFDN.pdf>

⁷ Bachtin M. *Estetyka twórczości słownej*, PIW, Warszawa 1996.

RP (założona i prowadzona przez Jacka Ścibora) oraz jej młodsza siostra – grupa Superbelfrzy Mini (na czele której działa Anna Grzegory).

O dialogu owocnym

Przyjrzyjmy się razem kilku przykładom rezultatów, jakie przyniósł dialog z udziałem Facebooka – dla samych nauczycieli, ich uczniów, rodziców i szeroko, w promowaniu wartości edukacji i prestiżu zawodu nauczyciela.

Nauczyciele dla siebie i uczniów

Znany z tamów „Meritum” Witold Kołodziejczyk zachęca, aby grupę na fb traktować... jak ośrodek doskonalenia nauczycieli!

Wykorzystajmy siłę synergii grupy. Mamy małe szanse na zmianę systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Działając w kręgu własnego wpływu możemy tę zmianę rozpocząć od siebie. Szukając inspiracji, ucząc się od innych i dzieląc się wiedzą, powiększamy krąg naszego wpływu na rozwój kompetencji pojedynczych nauczycieli. Grupa nauczycieli zintegrowana na Facebooku pod nazwą Superbelfrzy to przykład, jak indywidualne poszukiwania metod pracy, narzędzi sprawiły, że zaczęto tworzyć grupę, która staje się środowiskiem opiniotwórczych nauczycieli. Poprzez własny przykład zarażają innych poszukiwaniem własnego indywidualnego warsztatu pracy nauczyciela i jego tożsamości⁸.

Jak to działa? Ano na przykład tak, jak opisuje swoje codzienne doświadczenie Monika Walkowicz: Dzień jak co dzień. Po powrocie do domu zaglądam na facebookową stronę, żeby zobaczyć, co nowego słychać w szkołach podstawowych u moich przyjaciół z grupy Superbelfrzy Mini. To mój mały rytuał. Czytając codzienne wpisy koleżanek, nie mogę się nadziwić, ile ciekawych rzeczy może się wydarzyć w ciągu jednego zwykłego dnia.

Czym konkretnym zadziwił Facebook nauczycielkę edukacji wczesnoszkolnej w tym wybranym dniu? Proszę przeczytać pod adresem: <http://www.edunews.pl/edukacja-i-rodzice/edukacja-wczesnoszkolna/2790-szkola-nie-jest-nudna>

Z kolei Jolanta Okuniewska (też znana czytelnikom „Meritum”) podsumowała swój rok fejsbukowego dialogu i wynikającej z niego współpracy: „Facebook nie tylko sposobem na wystygnięcie herbaty”. *Media społecznościowe przez jednych są cenionym miejscem spotkań ludzi o podobnych zainteresowaniach, przez innych krytykowane za zabieranie czasu i powierzchowność relacji międzyludzkich. Mogą być zagrożeniem i niebezpieczeństwem dla użytkowników, ale umiejętnie z nich korzystanie może stać się źródłem inspiracji, współpracy i przyjaźni. Zakończyłam rok szkolny z wieloma refleksjami. Są one tak pozytywne, że postanowiłam się nimi podzielić.*

Jestem aktywnym uczestnikiem mediów społecznościowych, mam konto na Facebooku, uczę się korzystać z możliwości, jakie daje, i uważać na zagrożenia, jakie niesie. W moim przypadku to jednak więcej pozytywnych wrażeń i bardzo dużo możliwości współpracy oraz wymiany doświadczeń między nauczycielami.

Dzięki kontaktom facebookowym oraz stronie internetowej klasy w minionym roku szkolnym zadziało się w mojej pracy kilka fantastycznych sytuacji, które w innym przypadku nigdy nie mogłyby się wydarzyć.

Te sytuacje autorka opatrzyła intrygującymi tytułami:

- Kropkę łatwo narysować.
- Przez okulary lepiej widać przyjaźń.
- Awatarowa inwazja przyjaźni.
- Na komary najlepsza przyjaźń.

I konkluduje: *Facebook nie jest tylko sposobem na wystygnięcie herbaty. To potężne medium, które pomaga nawiązywać przyjaźnie. Mam nadzieję, że te cztery sytuacje pokazały, że nie tylko powierzchowne⁹.*

⁸ <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2331-od-pomyslu-do-sukcesu>

⁹ <http://www.superbelfrzy.edu.pl/relacje/facebook-nie-tylko-sposobem-na-wystygnięcie-herbaty/>

I jeszcze jedna wzruszająca historia o całkiem niespodziewanym dialogu na fb zakończonym kreatywnym zadaniem dla uczniów: *Nie byłoby w ogóle tego zadania, gdyby nie grupa Superbelfrzy i ich żywa wymiana zdań na grupie facebookowej. Wystarczyło, by jedna z członkiń umieściła link do filmu o niedźwiadku, który po prostu bardzo ją wzruszył. Działanie to nie miało na celu zasugerowania reszcie, by omawiać film na lekcji, ba, nawet nie było związane z jakimkolwiek poruszonym wtedy tematem. Ot, chęć podzielenia się czymś ładnym. Nie minęły dwie godziny, gdy pomysł zainicjowany w komentarzach nabrał formy, a już następnego dnia został zrealizowany na lekcjach z uczniami w różnych częściach Polski, w całkowicie innych zespołach, z innymi wiekowo dziećmi – świadczy to o prostym fakcie: każde narzędzie TIK można wykorzystać na lekcji, jeśli tylko odpowiednio zostanie wplecione w realizowane treści i rozsądnie sfunkcjonalizowane¹⁰.*

To tylko wybrane przykłady z bardzo długiej listy... Owoce fejsbukowego dialogu są znacznie bogatsze i w wielu wypadkach dostępne w sieci (nie tylko na Facebooku). Blog „Zamiast kserówki”¹¹ powstał w wyniku głębokiej grupowej refleksji nauczycielek niezgadających się na zalew edukacji wczesnoszkolnej ćwiczeniami polegającymi na wypetnianiu specjalnych zeszytów czy odbitek kserograficznych.

Konsultacja facebookowa sfinalizowała utworzenie innowacyjnego programu nauczania języka polskiego (w liceum) przez Arkadiusza Żmija.

Marcin Paks podjął próbę wykorzystania fb do realizacji projektu historycznego¹², a polonistka Agnieszka Zielińska zrealizowała „Wesele na fejsie”¹³.

Anglista Marcin Zaród z Tarnowa swoje sukcesy dydaktyczne w nauczaniu języka obcego w liceum przypisuje w dużej mierze szeroko wykorzystywanemu przez niego fb.

¹⁰ <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/2548-przygoda-niedzwadka-a-tik-na-lekcji>

¹¹ <http://zamiastkserowki.blogspot.com/>

¹² <http://www.superbelfrzy.edu.pl/pomyslodajnia/onlinedrama-albo-nic/>; <https://superbelfrzy.wordpress.com/author/belferoso/>; <https://superbelfrzy.wordpress.com/2013/02/24/lekcja-na-facebooku>

¹³ <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/2527-wesele-na-fejsie>

Agnieszka Bilską wykorzystuje i poleca na kursach innym nauczycielom facebookowe zamknięte grupy klasowe... ltd., itp.

Wspólnie przygotowane przez Jolantę Okuniewską i Martę Florkiewicz-Borkowską (nieznające się osobiście wcześniej i zamieszkujące odległe krańce kraju) zajęcia dla nauczycieli w pełni uzasadniają nazwanie grupy SBRP „ośrodkiem doskonalenia nauczycieli” – czyż nie?

Dla rodziców

W trudnym do przecenienia dialogu szkoty z rodzicami fb ma też swoje zastręgi. Sabina Piłat opisała na Facebooku swój pomysł racjonalizatorski związany z wycieczką matych uczniów: *W czasie wycieczek jedną z kłopotliwych spraw dla nauczycieli, a przynajmniej dla mnie i dla kilku moich koleżanek, jest kontakt z rodzicami. Jak to zorganizować, żeby wszyscy byli szczęśliwi? Z jednej strony rodzice chcą wiedzieć, co się dzieje z ich dzieckiem i jest to zupełnie zrozumiałe. Z drugiej strony odbieranie 20 telefonów dziennie może być koszmarem. Nie dość, że zaburza porządek, nie zawsze jest na to czas, to jeszcze nieraz zdarza się, że rodzic dzwoni w najbardziej nieodpowiedniej chwili, ale skąd ma to wiedzieć. Wieczorne telefony potrafią zupełnie wytrącić dziecko z równowagi i sprawić, że kolejne kilka godzin spędza, tęskniąc i płacząc.*

Często stosowaną metodą jest kontakt z jednym rodzicem, któremu opowiadamy raz dziennie, co się wydarzyło, jak mają się dzieci i jakie są plany na kolejny dzień, a on przekazuje to pozostałym. Proponuję jednak spróbować czegoś zupełnie innego. Możliwe, że przez wielu z Was już stosowanego – kontakt poprzez pocztę elektroniczną.

W tym roku, zupełnie przypadkowo, odkryłam magię tabletu w kwestii kontaktów z rodzicami. Przesyłanie wiadomości do rodziców w czasie wyjazdu okazało się dużo mniej czasochłonne i łatwiejsze niż rozmowy telefoniczne, bo tak naprawdę, ile zajmuje napisanie 2-3 zdań, dołączenie do nich jednego zdjęcia, które to właściwie tym tabletem w każdej chwili można wykonać i naciśnięcie „Wyślij”?

Kilka minut, które raz lub dwa razy dziennie można spokojnie poświęcić. W moim przypadku po

dwóch dniach zaowocowało to końcem telefonów i zadowoleniem obydwu stron¹⁴.

A jeśli nauczycielka założyłaby dla rodziców tej klasy profil na Facebooku, byłoby jeszcze prościej niż za pomocą e-pocztę.

Dla społeczeństwa

Bardzo cenne są rezultaty dialogu prowadzonego przez Superbelfrów RP na Facebooku na rzecz promocji wartości edukacji i budowania prestiżu zawodu nauczyciela...

W związku z Dniem Nauczyciela w jednym roku powstał często w sieci pokazywany „Jestem nauczycielem. Lubię to!” W kolejnym roku nauczyciele oddali głos uczniom: <http://www.superbelfrzy.edu.pl/relacje/swiatowy-dzien-nauczycieli-czyli-swietowanie-czas-zaczac/>

Ożywione dyskusje pozwalają zmagać się rzeczowo z trudnym losem edukacji w mediach – rzeczywisty czas pracy nauczycieli, zasięg funkcji opiekuńczej szkoły, zmiany w prawie oświatowym to pierwsze z brzegu przykłady dialogu na tematy ważne.

Dyskusja w odpowiedzi na pozornie banalne pytanie: „Po co szkole fanpage?” pokazała jeszcze jedną szansę na jakże ważny dialog szkoły z otoczeniem.

Ten mój bardzo subiektywny wybór przykładów to naprawdę wierzchołek góry lodowej pozytywnych i konstruktywnych doświadczeń nauczycieli z Facebookiem.

Po konferencji Inspir@cje 2013 Dariusz Martynowicz napisał: *Nowoczesne technologie warto poznawać i stosować. Bez nich nasz świat będzie nie tylko uboższy, ale i pozbawiony szansy dialogu z uczniem, który przecież powinien być podmiotem nauczycielskich działań. I bądźmy online. I słusznie pointuje: Byle nie zawsze*¹⁵.

¹⁴ <http://www.superbelfrzy.edu.pl/rodzicom/tablet-w-pracy-z-dziecmi-w-mlodszy-m-wiek-szkolnym-nowe-zastosowanie/>

¹⁵ <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2301-edu-entuzjazm-czyli-pokonferencyjne-refleksje-w-podrozy-powrotnej>

A co z zagrożeniami?!

No właśnie – jeśli są osoby, których nie zdołałam dotąd przekonać, dlaczego powinny poznać możliwości wykorzystania Facebooka do prowadzenia dialogu w szkole i o szkole, to myślę, że ten argument będzie dla nich ważny: jak można zadbać w pełni o bezpieczeństwo podopiecznych, jeśli nie zna się doskonale czyhających zagrożeń? Jak można znać zagrożenia Facebooka bez znajomości tego narzędzia? Nauczyciel korzystający z Facebooka pamięta o zagrożeniach i lepiej je poznaje, bo odczuwa ich dotkliwość często na własnej skórze!

I trudno się nie zgodzić, że potencjalne zagrożenia nie powinny być powodem odrzucenia jakiegokolwiek narzędzia, a więc i tego. Przecież co tydzień ginie na drogach kilkadziesiąt osób – jednak nie zarzucamy jazdy samochodem na rzecz bezpieczniejszych wozów konnych czy nawet rydwanów¹⁶.

Obowiązkiem dorosłych jest minimalizować wszelkie zagrożenia czyhające na dzieci. Jest wiele miejsc i osób oferujących pomoc w tej walce. W istotny sposób pomaga nauczycielom w tym ważnym zadaniu jeden z programów Fundacji Dzieci Niczyje¹⁷, obejmujący:

- Poradnik (znakomity!)
- Kurs e-learningowy
- Scenariusze zajęć

Na zakończenie

Wróćmy do tytułowego, pytania – czy gdyby Janusz Korczak żył obecnie, korzystałby z Facebooka?...

Dla znawców jego biografii i dorobku raczej nie ma wątpliwości, że tak!

Janusz Korczak szukał sposobów prowadzenia dialogu z dziećmi na każdy sposób: pisał dla nich książki, stworzył dla nich najprawdziwszą gazetę „Mały Przegląd”, w której chętnie publikował obfity plon korespondencji z czytelnikami. Last not least

¹⁶ Porównanie zaczerpnięte od L. Hojnackiego.

¹⁷ <http://www.dbajofejs.pl/>

– sięgnął po ówczesną nowość technologiczną, jakim było radio!!!

– *Radio zmieni ciężar gatunkowy człowieka – pisał Janusz Korczak na łamach „Radiofonu Polskiego” w 1926 roku. Do radia pchała Korczaka ciekawość oraz intuicyjne wyczucie jego bogatych środków wyrazu*¹⁸.

Dr hab. Jacek Pyżalski z kolei zwraca uwagę, że dr Korczak doceniał potencjał komunikacji zapośredniczonej – w Domu Sierot skutecznie działała poczta wewnętrzna, ułatwiająca nawiązanie dialogu zwłaszcza w sprawach wyjątkowo trudnych. Wszak łatwiej coś napisać do kogoś niż powiedzieć...

Jeśli ktoś utrzymywał tak bogatą i owocną więź korespondencyjną ze swoimi podopiecznymi, czytelnikami i słuchaczami... to czy jeszcze ktoś ma wątpliwości co do wykorzystania fb przez Korczaka?

¹⁸ <http://www.polskieradio.pl/8/1594/Artykul/515653,Stary-Doktor-Janusz-Korczak>

Kończę, bo śpieszę się do moich przyjaciół na fejsie. Ciekawe, co oni tam wymyślili nowego w czasie, gdy zajęłam się artykułem... O! Na profilu „Jestem z Woli” zapraszają mnie na rowerową przejażdżkę po naszej dzielnicy, tym razem zwiedzimy Młynów – moją matą ojczyznę, zdecydowanie za mało mi znaną. Pędzę poznać nowych ludzi, uzupełnić braki w wiedzy, nawiązać nowy dialog w służbie samorozwoju!

Wszak [dialog] *wymagając od wszystkich uczestniczących w procesie nauczania aktywności poznawczej, sprzyja rozwojowi* (Maria Ledzińska) Także e-dialog :-)

No to pa! Do zobaczenia na fejsie!

Ewa Kędracka-Feldman jest nauczycielem konsultantem w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie.

Wszyscy wiemy, że Janusz Korczak to Stary Doktor, ale tylko niewielu pamięta, że była to postać stworzona przez pisarza na potrzeby radiowych pogadarek.

– *Trafiał do radia w 1930 roku. Jego pierwsza audycja to „Święto dziecka”, a w 1931 roku nadał dialog radiowy „W sierocińcu”. W tym czasie ukazała się jego sztuka „Senat szaleńców”, co pokazuje, że Korczak był człowiekiem teatru. Był to jego żywioł, w pisarstwie odwoływał się do środków teatralnych i w radiu to będzie procentowało – mówiła prof. Hanna Kirchner.*

Regularna współpraca Korczaka z radiem zaczęła się w grudniu 1934 roku. Wtedy właśnie pojawił się Stary Doktor – osobowość radiowa z prawdziwego zdarzenia. Był to ktoś, kto stwarza klimat zaufania, ciepła w stosunku do dziecka.

W latach 1936-38 następuje tajemnicza przerwa we współpracy Korczaka z Radiem, do dziś niewyjaśnione są do końca przyczyny rozstania, a powrót jest niemal równie tajemniczy. Najważniejsze jednak, że ów powrót nastąpił. Nowa audycja pisarza to „Gadaninki” – nazwana tak za sformułowaniem, które padło w liście od jednej z małych słuchaczek.

Ostatni występ Korczaka w Radiu miał miejsce we wrześniu 1939 roku – zwracał się do dzieci, chcąc je uspokoić i przygotować na to, co ma nadejść...

W archiwach Polskiego Radia nie zachowały się nagrania z głosem Starego Doktora. Znaczna część audycji została jednak spisana i dziś możemy do nich wrócić.

O działalności Janusza Korczaka na antenie Polskiego Radia w audycji Moniki Pilch opowiadały profesor Hanna Kirchner oraz kierownik Ośrodka Badań i Dokumentacji Korczakianum – Marta Ciesielska.

<http://www.polskieradio.pl/8/1594/Artykul/515653,Stary-Doktor-Janusz-Korczak>



Wakacyjnie o prawie oświatowym

Bogusław Tundzios

Klimat wakacyjny, jak co roku o tej porze. Początek lipca, żar leje się z nieba, na biurku coraz mniej korespondencji, głównie podania o urlopy. A my popatrzymy, co w prawie oświatowym przyniesie nowy rok szkolny.

(Jak) otworzyć szkołę

Zacznijmy od kierunków realizacji polityki oświatowej państwa, ogłoszonych przez minister Joannę Kluzik-Rostkowską. Rok szkolny 2015/2016 to Rok Otwartej Szkoły. Oj, warto szkoły pootwierać szeroko, na nowe, na mądre, na przyjazne, na świat...

Otwarta szkoła to taka, która nie zamyka się na kulturę, sztukę, sport, środowiska lokalne. Potrafi korzystać z tego, co ją otacza – mówi szefowa MEN. I niech tak się stanie. Wielkie zadanie przed nami, placówkami doskonalenia nauczycieli, również w odniesieniu do wskazanych podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa:

1. *Wzmocnienie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych, ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych.*
2. *Podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych poprzez zaangażowanie przedstawicieli partnerów społecznych w dostosowywanie kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy.*
3. *Rozwijanie kompetencji czytelniczych oraz upowszechnianie czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży.*
4. *Edukację matematyczną i przyrodniczą w kształceniu ogólnym.*

Szczególnie zaakcentowane jest więc bezpieczeństwo uczniów oraz kształcenie zawodowe (aby edukacja szła „pod rękę” z gospodarką), no i nauczanie matematyki i przedmiotów przyrodniczych wreszcie.

Odwieczny problem – czytelnictwo, obecnie w dobie Internetu i nowych mediów zadanie niezmiernie trudne. Tu pomocny może być program dofinansowania na zakup książek do biblioteki szkolnej, program, który już ruszył – „Książki naszych marzeń”. Wysokość dofinansowania uzależniona jest o liczby uczniów – szkoły mogą otrzymać: 1000 zł (placówki do 70 uczniów), 1300 zł (placówki, w których uczy się od 71-170), największe szkoły, w których liczba uczniów wynosi więcej niż 170, mogą otrzymać do 2170 zł. Szczegóły projektu w ROZPORZĄDZENIU RADY MINISTRÓW w sprawie szczegółowych warunków, form i trybu realizacji rządowego programu wspierania w 2015 roku organów prowadzących szkoły podsta-

wowe i szkoły artystyczne realizujące kształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej w obszarze rozwijania zainteresowań uczniów przez promocję czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży – „Książki naszych marzeń” (Dz. U. poz. 759).

Kontynuowany jest również inny rządowy program „Bezpieczna i przyjazna szkoła”. W roku 2015 środki budżetowe przeznaczone będą m.in. na:

- dalsze prowadzenie ogólnopolskiej infolinii interwencyjno-informacyjnej (www.116111.pl oraz www.800100100.pl),
- kontynuację oceny szkół i placówek oświatowych realizujących politykę ochronę dzieci przed agresją i przemocą,
- podnoszenie kompetencji kadry pedagogicznej z zakresu profilaktyki przemocy i agresji oraz promowanie zdrowego stylu życia.

Zdrowe odżywianie, czyli „śmieciowemu jedzeniu” mówimy nie!

Powszechnie wiadomo, że w szkolnym żywieniu od września będzie inaczej. W maju Wojewoda Mazowiecki i Mazowiecki Kurator Oświaty zorganizowali cykl konferencji „Wiem, co jem – jak wdrażać w szkole od 1 września 2015 roku nowe prawo w zakresie żywienia?”. Chodzi oczywiście o ustawę z dnia 25 sierpnia 2006 roku o bezpieczeństwie żywności i żywienia znowelizowaną w bieżącym roku (Dz. U. poz. 35). Drżycie szkolne sklepiki i stołówki! Obecnie ustawa ta reguluje również: zasady sprzedaży, reklamy i promocji środków spożywczych oraz wymagania w zakresie żywienia dzieci i młodzieży w ramach żywienia zbiorowego w przedszkolach, szkołach i w placówkach systemu oświaty, o których mowa w art. 2 pkt 3, 5 i 7 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty,

zwanych dalej „jednostkami systemu oświaty” (art. 1 ust.3). W ustawie tej, skądinąd wartej przeczytania, bo wszyscy jesteśmy konsumentami żywności, dodano Dział IIa „Środki spożywcze oraz żywienie dzieci i młodzieży w jednostkach systemu oświaty” (art. 52c). W jednostkach systemu oświaty będzie można sprzedawać, a w ramach żywienia zbiorowego dzieciom i młodzieży stosować jedynie środki spożywcze określone w przepisach wydanych przez ministra zdrowia, o czym za chwilę. I tylko te mogą być promowane i reklamowane. Dyrektor może ustalić z radą rodziców szczegółową listę produktów dopuszczonych do sprzedaży lub stosowania. Dyrektorzy są również uprawnieni do rozwiązywania, bez zachowania terminu wypowiedzenia, umowy z podmiotem prowadzącym sprzedaż środków spożywczych lub działalność w zakresie zbiorowego żywienia dzieci i młodzieży, bez odszkodowania. Zgodnie z art. 103 ustawy wysokość kary pieniężnej za nieprzestrzeganie ww. umowy mieści się w przedziale 1000-5000 zł.

Dostępne (obecnie w formie projektu, ma obowiązywać od 1 września 2015) jest wspomniane już ROZPORZĄDZENIE MINISTRA ZDROWIA w sprawie grup środków spożywczych przeznaczonych do sprzedaży dzieciom i młodzieży w jednostkach systemu oświaty oraz wymagań, jakie muszą spełniać środki spożywcze stosowane w ramach żywienia zbiorowego dzieci i młodzieży w tych jednostkach. Zawiera ono dwa załączniki:



1. Wykaz grup środków spożywczych przeznaczonych do sprzedaży.
2. Wykaz wymagań, jakie muszą spełniać środki spożywcze stosowane w ramach żywienia zbiorowego dzieci i młodzieży.

To koniecznie trzeba przeczytać! Jakiegokolwiek parafrazowanie tekstu nie ma sensu, wytyczne są szczegółowe, a oczywiście zdania na ten temat podzielone. Trudno jednak nie podać kilku przykładów, że np. stosowany może być jedynie ketchup w *przypadku którego zużyto nie mniej niż 120 g pomidorów do przygotowania 100 g produktu gotowego do spożycia, zaś przetwory mięsne mogą zawierać nie więcej niż 10 g tłuszczu w 100 g produktu (produkty mleczne – nie więcej niż 10 g cukrów w 100 g/ml produktu)*. W żywieniu całodziennym podaje się pięć porcji warzyw lub owoców, jedna porcja może być zastąpiona przez sok w porcji nieprzekraczającej 200 ml...¹.

Pojawia się pytanie, czy sklepiki i stołówki to wytrzymają, jak wptynie to na ceny. Ważne, żeby nie zginął nam podstawowy cel – walka z otyłością i promowanie zdrowego stylu życia. Wystarczy wejść do pierwszej lepszej szkoły i przyjrzeć się uczniom oraz zawartości większości sklepików czy daniom w stołówkach. Niech w swoje ręce weźmie ten problem społeczność lokalna i dla dobra dzieci zadba o sensowny dobór produktów choć w szkole. Bo w życiu – w sklepach i fast foodach nie zmieni się nic, zmiana musi nastąpić w naszej świadomości, a ją najlepiej kształtować od dziecka.

Pokłosie nowelizacji ustawy

Najwięcej jednak zmian wynika z nowelizacji USTAWY O SYSTEMIE OŚWIATY (ustawa z dnia 20 lutego 2015 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, którą opublikowano 16 marca 2015 roku w Dz. U. poz. 357).

Zmianom w zakresie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania (dodany w ustawie rozdział 3a „Ocenianie, klasyfikowanie i promowanie uczniów w szkołach publicznych”) poświęciliśmy ubiegły numer „Meritum”. W międzyczasie ukazało się już także rozporządzenie wykonawcze (obowiązujące od 1 września 2015 roku): ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 10 czerwca 2015 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. poz. 843).

Co do rozdziału 3b ustawy („Sprawdzian, egzamin gimnazjalny i egzamin maturalny oraz egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie”) dodajmy, że minister Joanna Kluzik-Rostkowska podpisała 25 czerwca rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego, które wejdzie w życie z dniem 1 września 2015 roku.

Cytując za Departamentem Informacji i Promocji MEN: *Zmiany w stosunku do rozwiązań obowiązujących w roku szkolnym 2014/2015 dotyczą przede wszystkim kwestii organizacyjnych i polegają m.in. na:*

- *ujednoczeniu terminów ogłaszania przez dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej komunikatów w sprawie materiałów i przyborów pomocniczych, z których można korzystać na sprawdzianie, egzaminie gimnazjalnym oraz egzaminie maturalnym, a także listy systemów operacyjnych, programów użytkowych oraz języków programowania (w przypadku egzaminu maturalnego z informatyki) oraz w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego oraz egzaminu maturalnego – komunikaty będą ogłaszane każdego roku do dnia 10 września; w tym terminie będzie ogłaszana również informacja o sposobie organizacji i przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego, o której mowa w art. 9a ust. 2 pkt 10 lit. b ustawy,*

¹ Kilkudziesięciostronicowe uzasadnienie do rozporządzenia jest bardzo interesującym raportem o stanie żywienia w polskich szkołach - polecam! <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs//516/12273657/12295650/12295651/dokument169876/dokument169878.docx> (dostęp 6.07.2015).

- określeniu w rozporządzeniu terminów, w których dyrektor szkoły na piśmie informuje rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia o wskazanym sposobie lub sposobach dostosowania warunków lub formy przeprowadzania sprawdzianu albo egzaminu gimnazjalnego (§ 11 rozporządzenia); terminy te określone zostały również w przypadku egzaminu maturalnego (§ 38 rozporządzenia),
 - składu zespołów nadzorujących przebieg sprawdzianu albo egzaminu gimnazjalnego – co najmniej dwóch nauczycieli zamiast co najmniej trzech (§ 17 ust. 3 rozporządzenia); zmiany w tym zakresie były postulowane przez dyrektorów szkół i mają na celu ułatwienie organizacji sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego, w szczególności powoływania zespołów nadzorujących ich przebieg,
 - możliwości powołania w skład zespołu nadzorującego przebieg sprawdzianu nauczycieli prowadzących zajęcia, z zakresu których przeprowadzany jest sprawdzian – dotychczas nauczyciele zajęć edukacyjnych, z zakresu których był przeprowadzany sprawdzian, nie mogli być powołani w skład zespołu nadzorującego przebieg sprawdzianu,
 - możliwości powołania w skład zespołu nadzorującego wychowawcy zdających w przypadku sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego (§ 17 rozporządzenia),
 - wysokości opłaty za egzamin maturalny (§ 78 rozporządzenia), wnoszonej przez absolwentów przystępujących do egzaminu maturalnego w przypadkach, o których mowa w art. 44zżq ust. 1 ustawy. Opłata za egzamin maturalny będzie wynosiła 50 zł. Wysokość tej opłaty została określona na poziomie średniego kosztu przeprowadzenia egzaminu maturalnego z poszczególnych przedmiotów w części pisemnej; w rozporządzeniu określono także termin przedstawienia dowodu wniesienia opłaty
- oraz termin i tryb złożenia wniosku o zwolnienie z opłaty.
- Ukazało się już ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 27 kwietnia 2015 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie (Dz. U. poz. 673).
- Zmiany dotyczą także sprawowania i organizacji nadzoru pedagogicznego.
- Nieco większe uprawnienia wizytatorów już obowiązują (art. 33 ust. 3 i dalsze), m.in. prawo wstępu bez uprzedzenia w charakterze obserwatora na zajęcia dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze i inne zajęcia organizowane przez szkołę lub placówkę oraz uprawnienie do wydawania dyrektorom szkół i placówek zaleceń – wraz z terminem ich realizacji.
- Upoważniono ponadto organ sprawujący nadzór pedagogiczny do przetwarzania danych osobowych pracowników i uczniów szkół i placówek w zakresie niezbędnym do wykonywania nadzoru pedagogicznego (art. 33 ust. 9).
- Doprecyzowany został art. 33 ust. 1 ustawy, w obecnym brzmieniu:
- Nadzór pedagogiczny polega na:
1. obserwowaniu, analizowaniu i ocenianiu przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek,
 2. ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek,
 3. udzielaniu pomocy szkołom i placówkom, a także nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,

4. *inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych.*

Zgodnie z nowym artykułem 21a od 1 września 2015 roku szkoły i placówki podejmują niezbędne działania w celu tworzenia optymalnych warunków realizacji działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej, zapewnienia każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego rozwoju, podnoszenia jakości pracy szkoły lub placówki i jej rozwoju organizacyjnego. Działania te dotyczą:

1. *efektów w zakresie kształcenia, wychowania i opieki oraz realizacji celów i zadań statutowych,*
2. *organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki,*
3. *tworzenia warunków do rozwoju i aktywności uczniów,*
4. *współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym,*
5. *zarządzania szkołą lub placówką.*

W związku z tym zostanie wydane (projekt już jest)² rozporządzenie w sprawie wymagań wobec szkół i placówek z uwzględnieniem charakterystyk spełniania wymagań na poziomie (w załączniku do rozporządzenia):

1. *podstawowym – świadczącym o prawidłowym przebiegu procesów kształcenia, wychowania i opieki, umożliwieniu każdemu uczniowi rozwoju na miarę jego indywidualnych możliwości, podejmowaniu przez szkołę lub placówkę działań podnoszących jakość jej pracy, angażowaniu uczniów, rodziców i nauczycieli w działania szkoły lub placówki, a także współpracy ze środowiskiem lokalnym,*

2. *wysokim – świadczącym o wysokiej skuteczności działań, o których mowa w pkt 1, wyrażanej w szczególności efektami kształcenia i wychowania, pozytywnymi opiniami uczniów, rodziców i nauczycieli dotyczącymi adekwatności procesu kształcenia i wychowania do potrzeb i możliwości uczniów oraz doskonaleniem jakości pracy szkoły lub placówki prowadzącym do ich rozwoju i uspołecznienia poprzez angażowanie społeczności szkolnej i środowiska lokalnego.*

Znikną więc dotychczasowe literki ABCDE.

Niespełnianie podstawowych wymagań oznaczać będzie *ponowne badanie (...), nie później niż w terminie 3 lat od dnia przekazania dyrektorowi szkoły lub placówki wyników nadzoru pedagogicznego, w którym stwierdzono niespełnianie tych wymagań* (art. 34 ust. 2b).

Oprócz rozporządzenia w sprawie wymagań obowiązywać będzie również nowe rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (projekt również jest dostępny)³.

Poszerzono również listę zadań ministra (art. 35 ust. 1 oraz 1a), który m.in. uruchomi (od 1 października 2015 roku) elektroniczną platformę nadzoru pedagogicznego, do której dostęp będą miały *upoważnione osoby realizujące zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego, nauczyciele, uczniowie, rodzice i przedstawiciele organów prowadzących szkoły lub placówki*, a znajdują się tam np. narzędzia nadzoru pedagogicznego oraz analizy i opracowania.

Zwrócić także warto uwagę na art. 61 ust. 3a odnoszący się do liczby uczniów w oddziałach klas 1-3 szkoły podstawowej (nie więcej niż 25 uczniów, z możliwością zwiększenia o 2 – wtedy obligatoryjnie zatrudnia się asystenta nauczyciela).

W art. 64 ust 1 doprecyzowano wykaz podstawowych form działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

² <http://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12271106#12271106> (dostęp 6.07.2015).

³ <http://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12271107#12271107> (dostęp 6.07.2015).

Zmiany dotyczą także:

- *funkcjonowania szkół prowadzących kształcenie zawodowe, m.in. w zakresie postępowania rekrutacyjnego czy prowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych,*
- *doprecyzowania zadań organu prowadzącego szkołę w zakresie zapewnienia szkole, w ramach dotychczas świadczonej obsługi administracyjnej, również obsługi prawnej,*
- *ułatwienia finansowania zajęć realizowanych przez nauczycieli w ramach projektów i programów finansowanych z udziałem środków europejskich,*
- *zasad dotyczących postępowania rekrutacyjnego do szkół sportowych oraz szkół dwujęzycznych, a także w zakresie przechodzenia uczniów do szkół różnych typów,*
- *zwiększenia kwot dotacji celowej na sfinansowanie podręczników, materiałów edukacyjnych lub materiałów ćwiczeniowych dla uczniów niepełnosprawnych z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, korzystających z podręczników, materiałów edukacyjnych lub materiałów ćwiczeniowych, dostosowanych do potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych tych uczniów,*
- *uznawania świadectw szkolnych wydanych za granicą. Nowe przepisy spowodują m.in. skrócenie czasu postępowania niezbędnego w sprawie uznania wykształcenia uzyskanego za granicą. Katalog świadectw uznawanych w Polsce z mocy prawa, czyli bez konieczności przeprowadzenia postępowania administracyjnego przez kuratorów oświaty, zostanie poszerzony o świadectwa maturalne wydane w państwach UE, EOG lub OECD⁴.*

Różności

Ze zmian w Karcie nauczyciela zwróćmy uwagę na zmianę dotyczącą awansu zawodowego nauczyciela – zacytujmy nowy ust. 5a w artykule 9d, obowiązujący od 31 marca 2015 roku: *W przypadku nieobecności nauczyciela w pracy z powodu urlopu macierzyńskiego, urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego, dodatkowego urlopu macierzyńskiego, dodatkowego urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego, urlopu rodzicielskiego lub urlopu ojcowskiego, staż ulega przedłużeniu o czas trwania tej nieobecności. W przypadku gdy łączny czas nieprzerwanej nieobecności w pracy z przyczyn, o których mowa w zdaniu pierwszym oraz w ust. 5, jest dłuższy niż rok i 6 miesięcy, nauczyciel jest obowiązany do ponownego odbycia stażu w pełnym wymiarze.*

Wspomnijmy na zakończenie o ROZPORZĄDZENIU MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 25 marca 2015 roku w sprawie postępowania w celu uznania świadectwa lub innego dokumentu albo potwierdzenia wykształcenia lub uprawnień do kontynuacji nauki uzyskanych w zagranicznym systemie oświaty (Dz. U. poz. 447) – ważne i już weszło w życie (od 31 marca 2015 roku) oraz o obowiązującym od 2 lipca ROZPORZĄDZENIU RADY MINISTRÓW z dnia 23 czerwca 2015 roku w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników i materiałów edukacyjnych (Dz. U. poz. 938).

W „poczekalni” jeszcze sporo projektów (m.in. kwalifikacje nauczycieli, podstawa programowa kształcenia w zawodach, praktyczna nauka zawodu, przeciwdziałanie narkomanii, w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym), o których będziemy pisać wkrótce.

Bogusław Tundzios jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, kierownikiem Wydziału w Radomiu.

⁴ Cyt. za: Departament Informacji i Promocji MEN.



Koszt rocznej prenumeraty „Meritum” wraz z biuletynem „Oświata Mazowiecka”
wynosi **50,00 zł** (w tym koszt przesyłki)

1. Dane zamawiającego:

- dokładny, czytelny adres placówki lub adres prywatny:

.....

- e-mail
- numer telefonu
- NIP
- liczba egzemplarzy

Zamawiający potwierdza jednocześnie, że jest uprawniony do złożenia zamówienia i przyjęcia faktury VAT
oraz zgadza się na wystawianie faktury VAT bez podpisu Zamawiającego.

2. Zamawiający dokonuje przelewu należnej kwoty na konto MSCDN:

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli
ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa
NIP 525-249-20-11

Nr rachunku: 20 1020 1026 0000 1002 0232 8086

Zapewniamy, że po złożeniu zamówienia i uiszczeniu należnej kwoty prześlemy fakturę
oraz dostępne numery „Meritum”, które ukazały się przed Państwem prenumeratą.

3. Zamówienie należy przesać na adres:

Redakcja „Meritum”

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa

lub na adres e-mail: mscdn@mscdn.edu.pl

lub faks: 22 536 60 01

