

Żyjemy w świecie determinowanym przez wartości, które uruchamiają ludzką motywację, są celem dążeń. Przyjęty system wartości wypełnia osobowość, nadaje kształt życiu człowieka, sens jego egzystencji. Od wieków ludzie spierają się, czy wartości są zmienne, zależne od aktualnych, społeczno-ekonomicznych warunków życia, czy też może istnieją wartości trwałe, ogólnoludzkie, uniwersalne.

Stephen R. Covey w książce „Zasady skutecznego przywództwa” przywołuje słowa Mahatmy Gandhiego, który przestrzegł, że świat zniszczy siedem rzeczy: bogactwo bez pracy, przyjemność nie kontrolowana przez sumienie, wiedza bez charakteru, nauka bez humanizmu, religia bez poświęcenia, biznes bez moralności, polityka bez zasad. Wszystkie wymienione grzechy ludzkości mają podłoże społeczne i polityczne. Covey dowodzi, iż bez humanizmu, poświęcenia dla innych, uczciwości, prawości, rzetelności nie zobaczymy nic wartościowego w rozwoju ludzkości, że naturalne prawa i zasady nie ewoluują. Covey przekonuje, iż w dżungli nieustannych zmian człowiekowi potrzebny jest moralny kompas, wskazujący naturalne obiektywnie trwałe zasady, stanowiące kodeks moralny wszechświata.

Często zastanawiam się, czemu tak trudno w ów kompas wyposażyć nasze dzieci, uczniów polskich szkół, choć w poczuciu pedagogicznej klęski tak często do tego nawołujemy.

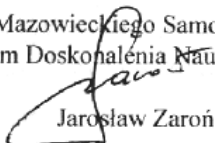
Źródłem nieskuteczności jest być może brak jasno określonego celu. Czy naprawdę wiemy, jakim człowiekiem ma być uczeń? Czy zapatrzeni w realizację zadań dydaktycznych nie zapominamy, że to właśnie nauczyciel wyznacza standardy etyczne i to często od siebie powinniśmy rozpocząć zmianę?

Czy jesteśmy więc wiarygodni jako wskazujący sposób na życie. Czy teksty i obrazy, za pomocą których komunikujemy się z uczniami zapewniają sukces?

Niniejszy numer „Meritum” otwiera artykuł profesora Artura Andrzejuka, który przypomina najważniejsze dla etyki nauczycielskiej tezy. Przedstawiamy też wyniki badań postaw młodzieży tak międzynarodowych, jak i lokalnych realizowanych przez Kuratorium Oświaty w Warszawie. Zachęcamy do lektury artykułów prezentujących ciekawe aspekty pracy wychowawczej.

Czekamy na Państwa opinie. Możecie mieć wpływ na kształt kwartalnika, który ma stać się Waszym pismem, forum wymiany poglądów, myśli, idei, pomysłów i najważniejszych rozwiązań. Zapraszamy też na stronę internetową www.meritum.edu.pl, gdzie prezentujemy teksty niepublikowane w wersji drukowanej.

Dyrektor Mazowieckiego Samorządowego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Jarosław Zaroń

SPIS TREŚCI

Teorie i badania

- Człowiek i dobro. Antropologiczne podstawy etyki.
Artur Andrzejuk4
- Polska młodzież w świetle badań międzynarodowych.
Krzysztof Koseła.....8
- Kształtowanie postaw uczniów – wartości i zasady w szkolnych programach wychowawczych. Raport z badania Mazowieckiego Kuratora Oświaty.16

Z naszych doświadczeń

- Wychowywać to kochać i wymagać.
Joanna Sakowska18
- TOC w wychowaniu ku wartościom.
Agnieszka Dłużniewska21
- Łączenie teorii z praktyką w wychowaniu patriotycznym. *Krzysztof Bulawka*26
- O wartości pytań zadawanych sobie. *Feliks Krzywicki* ...30
- Czego potrzebują nauczyciele? *Izabela Wrześcińska*34

Z doświadczeń nauczycieli i szkół

- Co zrobić, gdy Słowacki nie zachwyca?
Michał Friedrich36
- W stronę gwiazd, czyli o drodze do sukcesu...
Longina Kroć-Ziemkiewicz41
- Bumerang. *Małgorzata Szeja*45
- Wychowawcza funkcja plastyki w pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie.
Piotr Sobolewski48
- Praca wychowawcza szkoły. *Mariola Borzyńska*51
- Wielogłoś uczniów na temat autorytetów we współczesnym świecie53

Samokształcenie

- Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 2000-2007. Wychowanie do wartości, autorytety w wychowaniu, odpowiedzialność w wychowaniu.
Anna Stefaniak58
- Polecamy te książki do przeczytania i... korzystania.
Magdalena Turowska66

Technologie informacyjne i komunikacyjne w kształceniu

- Zagrożenia generowane przez nowe technologie.
Małgorzata Rostkowska69

Prawo oświatowe

- Prawo oświatowe *Bogusław Tundzios*74

Człowiek

Prof. Artur Andrzejuk

i dobro

Antropologiczne podstawy etyki

*Wszelka sztuka i wszelkie badanie,
a podobnie też wszelkie zarówno działanie, jak i postanowienie,
zdaje się zdążać do jakiegoś dobra
i dlatego trafnie określono dobro jako cel wszelkiego dążenia.*

Arystoteles, *Etyka nikomachejska*

Chciałbym zacząć od przytoczenia fragmentu korespondencji ze Stanów Zjednoczonych na temat sytuacji etyki zawodowej. Dotyczy ona wprawdzie innych zawodów niż zawód nauczycielski, ale właściwie pokazuje – jak się wydaje – nie tylko to, co nas czeka, ale to, co już chyba mamy także w Polsce, nie do końca to sobie uświadamiając.

Pewien ośrodek badania opinii publicznej w stanie Nowy Jork zadał grupie tysiąca losowo wybranych studentów z całej Ameryki pytanie: Czy uważasz, że studia należyście przygotowują was w zakresie etyki zawodowej? Oraz pytanie drugie: Jakie przesłanie moralne kieruje do was uniwersytet? Odpowiedzi, chociaż można było je przewidzieć, poraziły. 97% ankietowanych stwierdziło, że studia zaszczepiają w nich zasady moralne, lecz jednocześnie 73% oznajmiło, że na zajęciach z etyki profesorowie wbijają im do głowy, że uniwersalne standardy dobra i zła w świecie nie istnieją. Czyżby mimo tego amerykańska młodzież instynktownie wiedziała, jak mądrze i godziwie żyć? Dalej tych badań zresztą nie prowadzono. Odpowiadając na to pytanie, jeden z nowojorskich profesorów historii opublikował artykuł, w którym donosił, że 10-20% jego

studentów uważa, iż nie można krytykować nazistów za ich plan eksterminacji Żydów i inne zbrodnie popełnione na narodach Europy. Jakkolwiek część z tych studentów wyraziła przy tym prywatne zdegustowanie postępowaniem Hitlera, to jednak wstrzymała się od publicznej krytyki Trzeciej Rzeszy, w myśl przeświadczenia, iż „żadna kultura nie powinna być oceniana przez ludzi spoza niej i żadna osoba nie ma prawa podważać moralnego światopoglądu wyznawanego przez inną”. Gdy profesor poddał pod dyskusję problem istnienia kodeksu praw absolutnych, wedle którego zabójstwo niewinnego człowieka jest zawsze zbrodnią, studenci znowu zaprotestowali. Przyznali profesorowi jedynie prawo do stworzenia prywatnych praw absolutnych, którymi może on się kierować jako jednostka. „Taki klimat – podsumował swoje rozważania nowojorski profesor – niezawodnie budzi w młodym człowieku osobę wysoce tolerancyjną i wyrozumiałą, ale raczej nie pomaga kształtować umiejętności rozgraniczania dobra od zła. Jeżeli takiej umiejętności młody człowiek nie nabędzie w domu rodzinnym, nie nabędzie jej również na dzisiejszych wyższych uczelniach”. W Stanach Zjednoczonych wiadrem zimnej wody była lawina afer obyczajowych i finansowych,

jakie przelaty przez Amerykę ostatnimi laty. Nietrudno było zauważyć, że ich sprawcy, przez których tysiące pracowników straciło emeryturę, a kilkadziesiąt razy tyle oszczędności zainwestowane na giełdzie, charakteryzowali się relatywizmem w patrzeniu na świat („ważne jest tylko, co może być ważne dla mnie”). Prywata i polityka świadomego ignorowania interesu zbiorowego była uprawiana z zimną krwią zwłaszcza w Enromie (firma ubezpieczeniowa w USA). Tam poczucie rozgraniczenia dobra i zła było tak osłabione, że trzeba było długich tygodni, by winowajcom zniknął z oblicza wyraz szczerzego zdziwienia i dziecięcej niewinności.

W tej sytuacji profesor, którego cytowałem, zaproponował powrót do tradycyjnej filozofii. (Dokładnie użył takiego wyrażenia, „tradycyjna filozofia”). Na szczęście w Polsce nie musimy jeszcze wracać, gdyż w tej tradycyjnej filozofii w jakimś sensie funkcjonujemy i dlatego proponuję przyjrzenie się podstawowym kategoriom etycznym, takim jak je sformułował w starożytności Arystoteles i takim jakie dotarły – za pośrednictwem chrześcijaństwa – do naszej dzisiejszej kultury filozoficznej i kultury w szerszym rozumieniu. Oznacza to, że będę odnosił się tutaj do filozofii św. Tomasza z Akwinu.

Arystotelesowski schemat życia moralnego

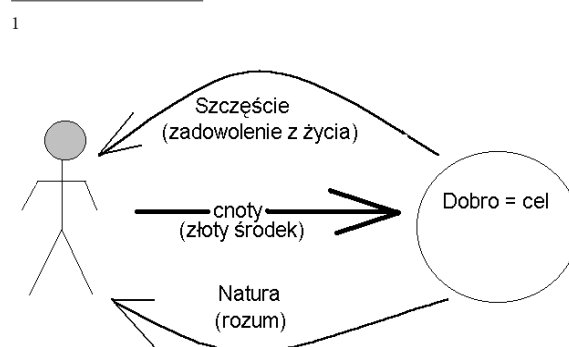
Jako motto tego wykładu zaproponowałem zdanie, które otwiera *Etykę nikomachejską* Arystotelesa. (Jest to pierwszy podręcznik etyki, jaki powstał w naszej kulturze). Motto to ujmuje założenia, których nie ma sensu tłumaczyć, są to bowiem tezy, które stanowią *conditio sine qua non* wszelkiej etyki i każdego rozumienia moralności.

Pierwsze założenie to to, że człowiek jest istotą rozumną. Nie ma tutaj dla rozumności alternatywy. Czymże bowiem byłaby ta alternatywa? Też, że człowiek właśnie nie rozpoznaje otaczającej go rzeczywistości, że nie podejmuje decyzji w oparciu o swoje rozumne rozeznanie rzeczywistości, że raczej jest kierowany albo emocjami, albo instynktem, albo nie wiadomo czym.

Druga teza, której będziemy bronić, to ta, że postępowanie i życie człowieka jest celowe. Jest to prosta konsekwencja rozumności człowieka, bo jeśli człowiek jest rozumny, to rozumnie decyduje o tym, co ma zrobić, dlaczego ma to zrobić i jak to zrobić. W związku z tym problemem dla etyki staje się coś, co Arystoteles nazwał „dobrym życiem”. To dobre życie polega na zgodności ludzkiego postępowania z rozumną strukturą lub naturą człowieka. I w związku

z tym Arystoteles zaproponował pewien schemat przedstawiający mechanizm rozumnego ludzkiego działania¹.

Arystoteles podkreśla przede wszystkim, że człowiek działa celowo, to znaczy, że podejmując działanie, obiera jakiś przedmiot za cel swojej aktywności. Dlaczego ten przedmiot obiera? Otóż dlatego, że postrzega go jako coś pozytywnego, czyli jako dobro. Ale dlaczego człowiek pragnie dobra? Ano dlatego, że spodziewa się, iż w wyniku uzyskania tego dobra osiągnie coś, co Grecy nazywali szczęściem². To, oczywiście, jest już pewna tradycja, którą Arystoteles przejmuje, ale istotne i nowe jest kolejne pytanie, które stawia. Mianowicie, bardzo często obserwujemy ludzi, którzy dostali to, czego chcieli, i nie są zadowoleni, nie doznają szczęścia. Co to oznacza? To oznacza, że dobro zostało wybrane nie trafnie. Arystoteles powie, że dobro było nieprawdziwe, źle ocenione, pozorne. W związku z tym pojawia się pytanie, jakie dobro będzie tym dobrem uszczęśliwiającym? Ano takie dobro, które będzie do człowieka dopasowane. „Dopasowane” to jest moje słowo, a Arystoteles powie „zgodne z naturą”. Należy więc zwrócić uwagę, że przy takim ujęciu moralności zasadnicza staje się odpowiedź na pytanie, na czym polega natura ludzka, lub inaczej: co jest istotą człowieka? Odpowiedź na to pytanie właściwie rozstrzyga kwestię: Co jest normą postępowania? Co jest zasadą wyboru dobra? Arystoteles rozstrzygnął to – jak już wspomniano – mówiąc, że istotą człowieka, można rzec koroną człowieka, jest rozumność. W związku z tym to prawdziwe dobro, dobro uszczęśliwiające, jest to dobro, które jest zgodne z rozumną naturą człowieka. I teraz kolejna kwestia – jak się to dobro uzyskuje? Ano uzyskuje się je w taki sposób, że zawsze, w każdej dziedzinie aktywności, w każdym naszym postępowaniu, w każdym działaniu, korzystamy z rozumu. Takie korzystanie z rozumu w postępowaniu Grecy nazywali *cnotą*. Czyli *cnota* to, po prostu, używanie rozumu w działaniach, w każdym postępowaniu. W związku z tym, ile jest *cnót*? Tyle, ile możliwych pól ludzkiej aktywności.



² Dziś szczęście rozumiemy w bardziej emocjonalny sposób. Szczęście dla Greków oznaczało coś, co dzisiaj byśmy nazwali życiową satysfakcją, zadowoleniem z życia, sukcesem.

Arystoteles często mówił, że *cnota* polega na *złotym środku*. Co to znaczy *złoty środek*? Nie oznacza on bowiem jakiejś proporcji geometrycznej czy arytmetycznej. *Złoty środek* to rozwiązanie słuszne, zgodne z rozumem, zgodne z właściwą miarą, którą zawsze wyznacza rozum. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że słownik etyczny zaproponowany przez Stagirytę stanowią terminy: cel, dobro, cel ostateczny, szczęście, natura, rozumność i *cnota*. Co dalej dzieje się z tą etyką i co tutaj było także ważne, i dlaczego ten pomysł Arystotelesa na rozumienie życia moralnego człowieka tak wielu ludziom się spodobał? Należy bowiem zwrócić uwagę, że – historycznie na to patrząc – jest zadziwiające, że korzystali z tego pomysłu zwolennicy bardzo różnych szkół filozoficznych. Dwie rzeczy – jak się wydaje – są tu ważne: po pierwsze to, iż Arystoteles wychodzi od obserwowanego przez nas wszystkich zjawiska, świadczącego o tym, że każdy człowiek z natury dąży do dobra, z natury pragnie, przynajmniej dla siebie, czegoś korzystnego i – po drugie – że udało mu się w ramach tego empirycznego punktu wyjścia „zobiektywizować” samo dobro. Ten zabieg pozwolił mu nie ulec relatywizmowi, do którego empiryzm nieuchronnie prowadził. Przypomnijmy, na czym ów zabieg polegał: otóż to szczęście, którego człowiek pragnie, zapewnia jedynie dobro prawdziwe. A drogą do rozpoznania tego dobra jest natura człowieka i, oczywiście, ludzki rozum.

Tomistyczna interpretacja etyki arystotelesowskiej

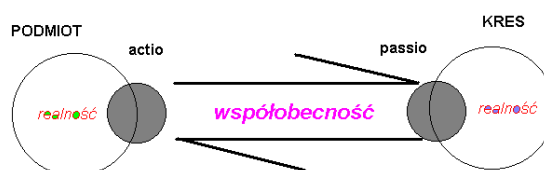
Etyka arystotelesowska stała się podstawą wielu interpretacji, a przeniesienie tej etyki w nasze czasy było ostatecznie dziełem św. Tomasza z Akwinu. Dlatego można mówić o tomistycznej interpretacji etyki arystotelesowskiej, aczkolwiek autorów tej interpretacji jest kilku. Wydaje się, że jej najważniejsze punkty to: po pierwsze, podmiotem życia moralnego jest człowiek ujęty jako osoba, po drugie, miłość i mądrość stanowią w tej osobie podstawy etyki, po trzecie, sumienie stanowi podmiotową normę moralną i po czwarte, przedmiotowe normy moralne wynikają przede wszystkim z prawa naturalnego. Warto pokrótce omówić te tomistyczne dopowiedzenia do etyki arystotelesowskiej.

Ad 1) To proste, że podmiotem życia moralnego jest osoba. Tomasz skorzystał z definicji osoby stworzonej przez Boecjusza, która mówi, że osoba jest jednostkową substancją czy jednostkowym bytem o rozumnej naturze. Stanowi to właściwie tylko pewne uwyrażnienie etyki Arystotelesa. Arystoteles powiada bowiem, że podmiotem etyki jest człowiek ze względu na swoją rozumność, czyli nie ze względu na to, że jest członkiem społeczeństwa, nie ze względu na to, że ma

na przykład ciało, lecz ze względu na swoją rozumność. Po Boecjuszu już wystarczyło powiedzieć, że „podmiotem etyki jest człowiek jako osoba”, czyli człowiek traktowany jako substancja rozumna czy byt rozumny. Tomasz jeszcze na coś innego zwraca uwagę. Rozważając tę definicję, pyta bowiem o elementy stanowiące osobę, czyli o to, jakie są warunki, które czynią człowieka osobą. Trzy takie warunki stanowią o *constitutiva personae*. Po pierwsze „istnienie”: osoba musi być bytem istniejącym, czymś realnym, po drugie „intelektualność”: to musi być byt rozumny, i po trzecie, na co osobiście zwraca uwagę św. Tomasz, to „relacje osobowe”. Osoba jako byt istniejący i rozumny w sposób rozumny i dobrowolny wiąże się z innymi osobami. Co więcej, potrzebuje tych innych osób do pełnej samorealizacji, do dobrego życia.

Ad 2) W związku z tym dla Tomasza osoba jest kimś, kto nawiązuje relacje osobowe z innymi osobami. I te relacje osobowe jawią się tutaj jako coś bardzo ważnego. Przede wszystkim najważniejsza z nich – miłość. Tomasz miał kłopot, jak określić miłość. To jest bardzo trudne i dla nas, dlatego że tym słowem określamy bardzo różne relacje, bardzo różne odniesienia wzajemne ludzi. Wobec tego, jakie mamy możliwe rozwiązania? Albo powiedzieć, że to jest słowo puste, gdyż ludzie nazywają miłością różne stany, albo szukać jakiejś wspólnej płaszczyzny dla tych wszystkich określeń miłości. Tomasz poszedł tą drugą drogą i stwierdził, że tym powodem, tym jak gdyby podmiotem w nas miłości, jest nasza rzeczywistość, czyli sam fakt istnienia. Miłość więc jest z tego powodu, że jesteśmy. Miłość, jak każda z relacji osobowych, jest dwustronna albo symetryczna³. W związku z tym, jeśli weźmiemy pod uwagę, że podmiotem, przyczyną, argumentem miłości jest rzeczywistość i że jest to takie swoiste krążenie tej rzeczywistości między dwiema osobami, to właściwie istotą miłości lub naturą miłości, czyli tym wspólnym mianownikiem jest współobecność, współprzebywanie. Dlatego dwie powiązane ze sobą osoby mogą wnosić bardzo różne treści w tę relację i dlatego może być tak wiele postaci oraz tak wiele form miłości. Włączenie miłości do problematyki etycznej jest już zasługą św. Tomasza, ale też nie do końca. Arystoteles mówi tu o przyjaźni, Tomasz mówi o miłości, jaka więc jest różnica? Ano mniej więcej taka, jak pomiędzy grecką *filia* a chrześcijańską *caritas*. Przyjaźń Arystotelesa zakładała, że pewni ludzie są naszymi nieprzyjaciółmi, natomiast miłość w chrześcijaństwie

3



obejmowała także owych nieprzyjaciół, więc postawienie tutaj na miłość było pewnym poszerzeniem etyki greckiej i jak gdyby rozszerzeniem jej zakresu.

Ad 3) Trzecia sprawa to problem sumienia jako podmiotowej normy moralności. Co to znaczy? To znów jest problem, z którego już Arystoteles zdawał sobie sprawę, mianowicie, że ostatecznie zasady etyczne są ogólne czy, jakby nawet powiedział Platon, są pewnymi ideami, a nasze postępowanie jest jednostkowe: to jest moja konkretna decyzja, że ja tak w tej sprawie postąpię. I wobec tego sumienie stanowi to „miejsce” we mnie, w którym na podstawie tych zasad podejmuję konkretną decyzję. Arystoteles nie chciał mówić o sumieniu, które nazywał zamiarem, bo – jak powiada – zamiary są tajne. Przyznawał, że ów zamiar jest czymś najważniejszym w człowieku, ale nie poddaje się on badaniom empirycznym, bo jest utajony w ludzkim wnętrzu. W chrześcijaństwie sytuacja była inna, bo dla Boga nic nie było tajne, w związku z tym dało to asumpt do badań nad sumieniem. Tomasz wymienia „składniki” sumienia. Pierwszy z nich to prasu-mienie. Stanowi ono w człowieku podstawowe rozeznanie moralne, elementarną zdolność odróżniania dobra od zła, taką że przynajmniej dla siebie nie pragnę zła. Brak takiego odróżnienia jest kwalifikowany jako choroba psychiczna. Prasu-mienie jest wobec tego pewną podstawą, na której się dalej buduje sumienie. Drugi składnik sumienia to pewien namysł moralny. Namysł, który w tradycji nazywany był kontemplacją. Co to znaczy? To znaczy, po prostu, że każde działanie musi być przedtem w jakiś sposób rozpoznane i zbadane. To chodzi także niekiedy o zwykłą wiedzę. Jeśli chcemy komuś pomóc, musimy wiedzieć, jak mu pomóc. (Często się mówi, że zrobiłem coś bezmyślnie albo nie pomyślałem.) I w ten sposób namysł moralny jest warunkiem prawidłowego osądu sumienia. Trzecia sprawa to mądrość jako ostateczna zasada rozstrzygająca. Na czym ona polega? Jest bardzo prosta. Polega bowiem na wyprowadzeniu właściwego dobra z rozpoznanej prawdy. Nie wystarczy bowiem wiedzieć, jak postąpić, trzeba jeszcze chcieć, żeby skutkiem tego, co zrobię, było dobro. I te trzy składniki stanowią razem to, co nazywamy sumieniem. Zakłócenie na każdym z tych etapów powoduje potem określone konsekwencje, jakich nietrudno się domyślić.

I ostatnia z interwencji Tomasza – prawo naturalne, poddawane ostatnio dyskusji. W etyce prawo naturalne stało się problemem Rzymian, gdy zaczęli uczyć się filozofii i etyki. Problem polegał na tym, jak przełożyć etykę na język prawa. I ktoś, prawdopodobnie Cynceron, zauważył, że prawo naturalne to nic innego jak coś, co Rzymianie od dawna nazywali *ius gentium*, prawo wspólne wszystkim narodom. Św. Tomasz interpretuje je bardzo prosto, a mianowicie

jako rozpoznanie przez nasz rozum otaczającej nas rzeczywistości jako pola naszego działania. W związku z tym prawo naturalne w odniesieniu do człowieka buduje się w taki sposób (absolutnie logiczny), że własności człowieka jako bytu traktujemy jako cel w etyce, czyli jako cel postępowania. A więc takie własności, jak istnienie, intelekt, wola, ciało, relacje z innymi wyznaczają nam określone dyrektywy moralne. Np. z własności, jaką jest istnienie, wypływa prawo do życia i zarazem obowiązek jego ochrony, z takiej własności, jak intelekt, pochodzi prawo do prawdy (jeszcze nie tak wiele lat temu w Polsce głównym problemem była prawda historyczna i zjawisko „białych plam”). Podobnie jest z wolnością, której fundament stanowi wola człowieka jako władza podejmowania decyzji. Z faktu posiadania ciała także rodzą się podstawowe potrzeby materialne i dlatego w powszechnym przekonaniu moralnym jesteśmy zobowiązani do nakarmienia głodnego, nawet jeśli z własnej winy nie ma on co jeść. Prawo naturalne obejmuje podstawowe relacje, relacje osobowe. Dotyczy to rodziny, także przyjaźni (niedawno nie wolno było się przyjaźnić z wrogami klasowymi, a przede wszystkim z imperialistami). Tak św. Tomasz rozumie prawo naturalne.

Jakie z tej prezentacji wypływają wnioski dla etyki nauczycielskiej? Pierwsza sprawa to ta, że nie da się uciec od kategorii osoby, jeśli chce się służyć człowiekowi. Od kategorii osoby, czyli od rozumienia człowieka jako bytu istniejącego, nawiązującego relacje osobowe i przede wszystkim rozumnego. Jeśli będziemy się posługiwali ujęciami socjologicznymi, społecznymi, ekonomicznymi, to pojawią się problemy np. opłacalności kształcenia, społecznej przydatności wykształcenia itp. W związku z tym etyka nauczycielska musi być jakąś formą etyki chronienia osób⁴.

Druga sprawa to ta, że oprócz rozumności i autonomiczności osoby ludzkiej szczególne znaczenie mają relacje osobowe, fakt, że człowiek potrzebuje i człowiek posiada jakieś istotne dla siebie powiązania z innymi osobami. Chodzi o relacje z innymi osobami ludzkimi, ale także (i tego horyzontu także tutaj nie wolno nam gubić) z osobą Boga.

**Autor jest profesorem nadzwyczajnym
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie, kierownikiem Katedry Historii
Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej**

⁴ *Etyka chronienia osób* jest to ulubione wyrażenie prof. Mieczysława Gogacza, autora książki pt. *Osoba zadaniem pedagogiki* (1997).

POLSKA MŁODZIEŻ

w świetle

badania międzykrajowych

Prof. dr hab. Krzysztof Koseła

Zero tolerancji?

W publicznych debatach regularnie powraca temat młodzieży i trudności, które sprawia wychowawcom. Okazji do dyskusji dostarczają powtarzające się sytuacje – początek roku szkolnego oraz egzaminy zewnętrzne przypadające na miesiące zamykające czas nauki. Ton debatom narzucają wychowawcy i politycy. Kadencja rządów rozpoczęta jesienią 2005 roku stała pod znakiem dyscyplinowania młodzieży; media informowały o bulwersujących zdarzeniach z udziałem uczniów. Czarnej serii niepokojących opisów towarzyszyły wezwania: „stop przemocy w szkołach” i „zero tolerancji”. Socjologowie młodzieży zdążyli zauważyć, że przedmiot ich badań bywa używany do straszenia i częściej niezasłużenie niż zasłużenie budzi obawy, niekiedy nawet grozę. Wezwania do wzmocnienia dyscypliny i hasło „zero tolerancji” prowokują do pytania – za co, dlaczego, czym sobie młodzi zasłużyli?

Przemoc w szkole nie jest wymysłem; ma potwierdzenie w wynikach socjologicznych sondaży, pozostaje jednak wątpliwość, czy incydenty przemocy

mówią o najważniejszej właściwości polskich nastolatków. Czy impet ministerialnych programów jest skierowany na najpoważniejsze, doniosłe i kłopotliwe zjawisko? Celem niniejszego opracowania jest pokazanie, że wezwanie „zero tolerancji” zwróciło się przeciwko jednej z bardziej kolorowych, wyrazistych, przyciągających uwagę grup młodzieży w skali Europy. Wychowawcy wielu europejskich krajów chcieliby pracować z taką jak polska młodzieżą, tymczasem politycy oświatowi wymyślają, jak ją kontrolować, powściągać, utrzymywać w porządku i karności.

Brakowało trafnego słowa. Określenie „nietuzinkowy” bardziej nadaje się do opisanego wytworu niż do określenia osoby i rzadko jest odnośzone do dużych, niejednorodnych zbiorowości. Wyniki porównawczego badania uczniów wielu krajów przeprowadzone na przełomie stuleci (1999/2000) pokazały wychowanków polskich szkół w sposób, który domagał się zwięzłej puenty. Po zestawieniu empirycznych ustaleń trudno było oddalić wrażenie, że na tle zagranicznych rówieśników jest to nietuzinkowa zbiorowość interesują-

cych osób. Na kilku stronach przedstawię swoje argumenty; uzasadnię, dlaczego o polskich uczniach myślę z sympatią i pytam – „za co zero tolerancji?”

Przywołane badania IEA¹

Do banalnych należy stwierdzenie, że o młodzieży wiemy wiele, że jest to być może najlepiej przebadana grupa polskiego społeczeństwa. Pośród studiów empirycznych szczególną uwagę przyciągają pomiary pokazujące trendy i nieznanne wcześniej zjawiska. Jako próbkę ciekawych rezultatów weźmy badanie karier zawodowych osób, które ukończyły naukę w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych. Autor studium – Bogdan Mach – pokazał, jak trudny do przekroczenia jest próg dorosłości, jak bolesne jest zderzenie oczekiwań i nadziei z barierami podcinającymi skrzydła kariery na samym początku drogi zawodowej. Doświadczenie bezrobocia dla młodzieży kończącej naukę w nowej rzeczywistości gospodarczej stało się

¹ Skrót od The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

bardziej „normą niż odstępstwem od normy”².

Osobną klasą doniosłych badań młodzieży są międzykrajowe porównania, pokazujące polskich nastolatków na tle rówieśników z innych krajów i kontynentów. Przykładem pouczającego wyniku z porównań stanowiących podstawę niniejszego opracowania jest odkrycie, że ze względu na rezultaty w teście wiedzy i kompetencji obywatelskich polscy uczniowie nie tylko okazali się najlepsi w świecie, ale też mieli większy rozrzut wyników wokół średniej niż uczniowie Rosji, Stanów Zjednoczonych i jakiegokolwiek innego kraju³. Pomiar osiągnięć szkolnych ujawnił, co wiedzą i czują nastoletni uczniowie. Jednocześnie odkrył bolesne zjawisko nierówności edukacyjnych w Polsce. Działania ujednolicające szkolny strój uczniów w zestawieniu z trudnościami znalezienia pierwszej pracy i ze zjawiskiem nierównych szans życiowych pogłębianych (zamiast wyrównywanych) przez system szkolny, dają wrażenie, że nietrafnie rozpoznano prawdziwe wyzwania.

Poparcie tezy o tym, że polskie nastolatki były/są „nietuzinkową zbiorowością” znajdują w wynikach przywołanego już badania wiedzy i postaw obywatelskich z 1999 i 2000 roku⁴.

² „Spośród 393 przebadanych kobiet bezrobocia nie doświadczyła tylko mniej niż jedna trzecia (32,3%), a spośród 362 mężczyzn nieco mniej niż połowa (44,5%) – ogółem bezrobocia nie doświadczyło tylko 38,1% tego pokolenia” [tj. pokolenia ’89 – K.K.]. Zob. Mach B.W. *Pokolenie historycznej nadziei i codziennego ryzyka*. Warszawa 2003, PAN ISP s. 108/109.

³ Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., Schulz W. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam 2001, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, s. 55.

⁴ Opis badania [w:] Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., Schulz W. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam 2001, The International

Dalej zostaną omówione dobre rezultaty osiągnięte przez nastolatków. Losowo dobrani uczniowie polskich szkół lokowali się przeważnie na najwyższych albo na najniższych pozycjach rankingu, na początku lub końcu międzynarodowego peletonu, dlatego uprawniona jest teza, że nasi uczniowie tworzyli wyrazistą zbiorowość. Dane pochodzą z przełomu stuleci; ważne jest więc pytanie o aktualność tamtych rezultatów.

W dziesiątą rocznicę badania Civic Education IEA zostanie dokonany powtórny pomiar poznanych wcześniej charakterystyk uczniów. Tym razem badanie nosi nazwę International Civic and Citizenship Education Study (ICCS IEA) i dla krajów członkowskich Unii Europejskiej jest elementem sprawdzenia, jak są realizowane cele określone w porozumieniu przywódców politycznych z 2000 roku, znanym jako Strategia Lizbońska. Już niedługo polscy uczniowie ponownie staną przed zadaniem wypełniania testów i odpowiadania na pytania dotyczące postawy wobec sfery publicznej. W naszym kraju będziemy rozmawiać, czy zmiany przyniosła reforma systemu oświaty, wstąpienie Polski do Unii Europejskiej, krytyczna ocena III Rzeczypospolitej, która trwała od jesieni 2005 roku, czy może konsekwencje śmierci narodowo-religijnego przywódcy. Słowem, w 2010 roku,

Association for the Evaluation of Educational Achievement; Amadeo J.A., Torney-Purta J., Lehmann R., Husfeldt V., Nikolova R. *Civic Knowledge and Engagement, An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam 2002, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement; Schulz W., Sibberns H. (red.) *IEA Civic Education Study, Technical Report*. Amsterdam 2004, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement oraz Dolata R., Koseła K., Wiłkomirska A., Zielińska A. *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*. Warszawa 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

po ujawnieniu pierwszych rezultatów badania ICCS, czeka nas ciekawa dyskusja, w której młodzież wystąpi jako główny, choć milczący, aktor.

Metoda i cel międzykrajowych badań edukacyjnych

Studium porównawcze Civic Education IEA – podstawa tezy, że wychowujemy w Polsce interesującą młodzież – należy do grupy międzykrajowych pomiarów osiągnięć szkolnych. Jako porównawcze badanie edukacyjne znajduje się w tej samej klasie, co badania PISA OECD⁵, TIMSS IEA⁶ oraz PIRLS IEA⁷. Ze względu na mierzone cechy przypomina międzykrajowe porównania dokonywane przez socjologów, takie jak GSS, ESS, EVS, WVS i Eurobarometer⁸. Celem wszystkich badań tego typu jest porównanie społeczeństw ze względu na zaawansowanie rozmaitych procesów społecznych, np. skuteczności doskonalenia systemu edukacyjnego. Dodatkowym zamiarem jest poznanie tendencji rozwojowych na poziomie jednostek (wpływu wieku), badanie efektu historii (wpływu wydarzeń na odpowiedzi), poznanie zróżnicowania cech i ich współwystępowania. Badania edukacyjnych osiągnięć uczniów przewyższają badania socjologiczne pod względem metodologicznej staranności doboru próby, testowania narzędzi (dwa badania pilotażowe) i wysiłku zapew-

⁵ Badanie OECD (Programme for International Student Assessment – sprawdzające wiedzę matematyczną, przyrodniczą oraz zdolność uczniów czytania ze zrozumieniem.

⁶ Badanie IEA – Trends in International Mathematics and Science Study sprawdzające matematyczną i przyrodniczą wiedzę uczniów.

⁷ Badanie IEA – Progress in International Reading Literacy Study, sprawdzające umiejętność czytania.

⁸ Odpowiednio General Social Survey, European Social Survey, European Values Study, World Values Survey i Eurobarometer Survey, realizowany regularnie dla Komisji Europejskiej.

nienia ich międzykulturowej porównywalności, staranności badania terenowego, troski o poziom realizacji próby, dokumentacji badania, technicznego wyrafinowania konstrukcji skal i metod analizy statystycznej.

Celem badań było poznanie poziomu wiedzy i postaw obywatelskich. We współczesnym świecie istnieje nie tylko rywalizacja militarna, gospodarcza i sportowa, ale także „wyścig oświatowy” – swoisty konkurs systemów edukacyjnych. Zawodnikami są uczniowie, którzy uznanie dla kraju zdobywają, wykonując poprawnie różne zadania, np. matematyczne i przyrodnicze, wykazując się rozumieniem tekstu i odpowiadając na pytania o cechy demokracji. Politykom oświatowym międzykrajowe badania osiągnięć szkolnych dostarczają informacji o efektywności wydatków na oświatę; pozwalają powiązać sposoby wynagradzania nauczycieli, organizacji szkół, rodzaje programów nauczania z obiektywną, zewnętrzną miarą wyników pracy szkoły. Uczestnictwo w porównawczych badaniach szkolnych osiągnięć uczniów było elementem całościowej reformy systemu oświaty przygotowanej przed 2000 rokiem.

Badanie Civic Education IEA, które było polskim debiutem, zrealizowano w 1999 roku w 28 krajach na losowych próbach czternastoletnich uczniów, próbach liczących w sumie ok. 90 000 młodych osób i ponad 50 000 starszych uczniów (siedemnasto-, osiemnasto- i dziewiętnastoletnich) z 16 krajów, przebadanych w 2000 roku. Uzyskano wiarygodną wiedzę, ponieważ nadzorowanym przez międzynarodowe konsorcja edukacyjnym badaniom szkolnych osiągnięć można zarzucić, że czegoś nie pomierzono, natomiast trudno pokazać, że pomierzono źle⁹.

⁹ Zadaniem Międzynarodowego Centrum Koordynacyjnego i krajowych zespołów badawczych było m.in. przygotowanie kwestio-

Badania Civic Education zajmują szczególne miejsce wśród polskich empirycznych studiów młodzieży. Są przedsięwzięciem poznawczym, które świadczy o ciągłości zainteresowań i jednocześnie wiele mówi o rozwoju warsztatu naukowego w dziedzinie młodzieży i dorastania.

Społeczeństwa krajów biorących udział w badaniu wiedzy i umiejętności politycznych mają różne historyczne doświadczenia: odmiennie w przeszłości określano, gdzie przebiega linia między tym, co prywatne i publiczne, inaczej objaśniano w szkołach zobowiązania jednostki wobec wspólnoty. Dla uczniów ważnymi informatorami są tutaj wychowawcy; znaczącą rolę odgrywają też dziennikarze nagłaśniający stanowiska w debacie publicznej, objaśniający bieżące wydarzenia polityczne i sprawy ogólnej troski. Atrakcyjność spraw państwowych i społecznych zmienia się. Po okresach mobilizacji przychodzi obojętność, do czasu aż nowe wydarzenia ponownie rozpalą zainteresowanie.

Międzynarodowe badania pozwalają zobaczyć polskich uczniów w porównaniach z rówieśnikami. W badaniach wiedzy i umiejętności obywatelskich z 1999/2000 roku skłonność do wychylania się ze sfery prywatnej, gotowość do brania udziału w sprawach dotyczących ogółu mierzono na kilka sposobów. Po pierwsze, zapytano o udział w działaniach rozmaitych stowarzyszeń, które dopuszczają zaangażowanie nariuszy wspólnych dla wszystkich krajów uczestniczących w badaniach. Pięć lat trwały prace nad koncepcją badania, pisanie pytań, sprawdzanie pytań w badaniach pre-pilotażowych i pilotażowych, wreszcie wybór ostatecznych stwierdzeń, pytań i alternatyw odpowiedzi. Z 28 krajów, w których ostatecznie zrealizowano badanie, dwie trzecie przeszło pełną drogę polegającą na udziale w dyskusjach narzędzi, badaniach pre-pilotażowych i pilotażowych. Polska była w tym gronie. Do dziedziny pomiaru należy także budowa skal trafnych dla wszystkich społeczeństw i mających dobre własności statystyczne.

Polska młodzież zajęła w tych porównaniach skrajne miejsce. Najrzadziej uczestniczyła w działaniach grup tworzących społeczeństwo obywatelskie, ustępując pod względem uspołecznienia np. uczniom poradzieckich republik nadbałtyckich¹⁰. Drugim sposobem pomiaru było pytanie o to, jakie działania podejmują dobrzy obywatele. Uzyskano w ten sposób obraz stanu właściwego – wszystko co nadto, byłoby zdaniem uczniów ekscysem, przesadną aktywnością osób odgrywających obywatelskie role. Trzeci pomiar rejestrował obietnice. Uczniów zapytano o ich przyszłe działania obywatelskie. Trzykrotnie, choć z różnych stron, oglądano tę samą cechę uczniów, tzn. gotowość wejścia do sfery publicznej, skłonność do podjęcia obywatelskich działań. Młodzi ludzie powiedzieli, co już robią, co będą robić po uzyskaniu praw politycznych i co, ich zdaniem, powinni robić obywatele. Uzyskano spójny, choć niezbyt cieszący obraz postaw.

Zaangażowanie obywatelskie

Planowane działania polityczne podzielono na „konwencjonalne” i „niekonwencjonalne”. Konwencjonalne nie rzucają wyzwania systemowi. Polegają na wstąpieniu do partii politycznej, pisaniu do gazet listów wyrażających opinie polityczne i kandydowaniu na stanowiska w lokalnym samorządzie. Uczniowie opowiadali na temat swoich przyszłych poczyną-

¹⁰ Uczniów zapytano, czy uczestniczyli w działaniach społeczeństwa obywatelskiego, tj. czy brali udział w pracach samorządu szkolnego i klasowego, należeli do organizacji będącej młodzieżówką partii politycznej lub związku zawodowego, działali w organizacji praw człowieka, podejmowali dobrowolne działania na rzecz swojej społeczności lokalnej, brali udział w zbiórkach pieniędzy na cele dobroczynne. Ze względu na częstość twierdzących odpowiedzi w tych porównaniach polscy uczniowie lokowali się na najniższych miejscach międzynarodowych rankingów.

Okazało się, że młodzież wszystkich krajów powściągliwie deklaruje, iż w przyszłości podejmie działania konwencjonalne i jeszcze mniej chętnie obiecuje działania niekonwencjonalne. Nie zamierza niepokoić protestami polityków – reprezentantów społeczeństwa. Nie obiecuje akcji związanych z koncepcją cywilnego nieposłuszeństwa. W większości odrzuca działania nielegalne. W porównaniach międzynarodowych polska młodzież wysoko lokuje się ze względu na gotowość do podejmowania konwencjonalnych działań politycznych. We wszystkich krajach, również w Polsce, najpowszechniej obiecywane jest głosowanie w wyborach. Częstość takich deklaracji wzrasta z wiekiem, aczkolwiek wraz z przybywaniem lat maleje chęć podejmowania innych obywatelskich aktywności. Gotowość włączania się w nurt spraw publicznych jest związana z zainteresowaniem polityką. Uczniowie, którzy częściej dyskutują o polityce i częściej zwracają uwagę na informacje przekazywane przez środki masowej komunikacji, częściej deklarują podjęcie różnych konwencjonalnych działań obywatelskich. Ciekawe jednak, że wystawianie się na przekaz telewizyjny nie sprzyja planowaniu politycznego zaangażowania. Z analiz wyłania się obraz generacji, która wprawdzie akceptuje formalne zasady demokracji i widzi swoje miejsce w strukturach demokratycznego państwa, ale nie jest skora aktywnie wspierać jego instytucji. Jednocześnie nie przejawia kontestacyjnych skłonności i nie obiecuje rewolucyjnych poczynań. Pokolenie to nie będzie poświęcać się dla demokracji, ale nie będzie jej niszczyć ani osłabiać.

Dobry obywatel

Sprawdzenie, kto zdaniem uczniów jest dobrym obywatelem, pokazało ciekawą cechę polskich nastolat-

ków. Zarówno młodsza, jak i starsza młodzież naszego kraju wyraźnie wypowiedziała się, że dobry obywatel to taki, który podejmuje „konwencjonalne” działania polityczne. Tendencja ta była silniejsza w grupie czternastolatków. Znaczy to, że młodzież ceni tradycyjne atrybuty dobrego obywatela – dobrym obywatelem jest ten, kto przestrzega prawa, gotowy jest służyć w wojsku, jest lojalny wobec swojego kraju, zna historię ojczyzny. Polscy uczniowie czują, że obywatelskie zaangażowanie nie powinno być przesadne, dlatego raczej nie wymagają od dobrego obywatela takich cnót, jak aktywne zaangażowanie na rzecz wspólnoty, pomoc innym obywatelom i obronę ich praw. Wizja letniego, niezbyt kosztownego zaangażowania jest tak przemożna, że z wyobrażeniem dobrego obywatela polscy uczniowie nie wiążą działalności w partiach politycznych. Niewiele różnią się pod tym względem od rówieśników z innych krajów.

Atrakcyjność wzoru obywatela ograniczającego się do „konwencjonalnych” obowiązków świadczy o doniosłości prywatnej sfery życia. Ideał powściągliwego obywatela silnie pociąga uczniów wiejskich niż miejskich, częściej wskazują nań uczniowie szkół zawodowych, rzadziej szkół zawodowych kończących się maturą, najrzadziej młodzież z liceów ogólnokształcących.

Uczniowie polskich szkół, zarówno młodszy, jak starsi, nie odbiegają od średniej międzynarodowej ze względu na kojarzenie wzoru dobrego obywatela z niekonwencjonalnymi, niestandardowymi poczynaniami. Siedemnastolatki bardziej doceniają kontestacyjne zachowania obywatelskie, polegające na odmowie przestrzegania przepisów łamiących prawa człowieka. Dominuje jednak przekonanie, że obywatel nie miota się, nie kłóci, nie wojuje, tylko okazuje

je lojalność, czyta, dyskutuje, szanuje prawo i broni kraju, gdy przyjdzie potrzeba. Zaangażowane obywatelstwo nie jest w cenie u młodych Polaków. O jego walorach bardziej przekonani są uczniowie, którzy czują, że wspólnie z kolegami mogą kształtować rzeczywistość szkolną, którzy często dyskutują na tematy polityczne, którzy należą do różnych organizacji, klubów i stowarzyszeń. Im starsi uczniowie, tym trudniej jednak orzec, co sprawia, że cenią u obywateli niekonwencjonalne formy obywatelskiego zaangażowania. Ideał aktywnego obywatela wraz z wiekiem uniezależnia się od cech środowiska rodzinnego i szkolnego uczniów. Zawsze jednak widoczna pozostaje prawidłowość, że poczucie podmiotowości, przekonanie, iż rzeczywistość szkolna poddaje się zespolowym oddziaływaniom uczniów, sprzyja docenianiu obywatelskiego zaangażowania obywateli. Dobre doświadczenia demokracji samorządowej wydają się kluczowe dla tego, co uczniowie myślą i co będą robić po uzyskaniu praw politycznych.

Postawy wobec narodu

W odpowiedziach uczniów widać powściągliwość dotyczącą spraw publicznych. U młodych Polaków rozpoznać można wręcz skłonność do unikania obywatelskich zobowiązań. Prawdziwe życie toczy się ich zdaniem w rodzinie i wśród przyjaciół, polityka i działanie w stowarzyszeniach nie są atrakcyjnymi formami aktywności. Czy zatem trafne jest powiedzenie o polskim społeczeństwie, iż stanowi luźną federację rodzin i kręgów towarzyskich, trzymających się razem dzięki państwowemu przymusowi? Pytanie o siłę uczuć narodowych jest pytaniem o moc społecznego spoiwa. Skala postaw wobec własnego narodu jednocześnie wskazuje dwa przedmioty postaw: naród i państwo, czyli

stawia przed oczami wspólną kulturę i polityczną. Przez umieszczenie w pytaniach kwestii państwa i jego symboli wskazuje sferę publiczną, ale robi to w staromodny sposób – przez dotknięcie sentymentów narodowych, przez sondowanie patriotyzmu etnicznego, nie zaś obywatelskiego.

Wynik badania wartości narodowych stanowił jedno z ciekawszych odkryć. Okazało się, że w porównaniach z rówieśnikami z innych krajów polska młodzież wyróżniała się żarliwością uczuć narodowych. W niewielu społeczeństwach można znaleźć równie gorący patriotyzm co w Polsce. Współwystępowanie wyników na skali uczuć narodowych i wartości indeksu nacjonalizmu pokazuje, że afirmacja narodu i symboli państwa narodowego idzie w parze ze skłonnością do odgradzania się od innych społeczeństw. We wszystkich krajach uczestniczących w badaniu patriotyzm dość silnie powiązany był z deklaracjami zagrożenia i skłonnością do podwyższania granic wokół własnej grupy narodowej. Kolejne lata życia w zasadzie nie osłabiają patriotyzmu. Przegląd uwarunkowań deklaracji patriotyzmu prowadzi do wniosku, że przywiązanie do wartości narodowych umyka próbom powiązania z jakimiś cechami statusu społecznego uczniów. Niewiele bardziej owocne są wysiłki skojarzenia ich z cechami środowisk wychowawczych. Młodzi Polacy biorą swój patriotyzm z powietrza i okazuje się, że to nieokreślone źródło wystarcza do silniejszej mobilizacji narodowych postaw niż w większości europejskich społeczeństw. Przeszłe wydarzenia historyczne zdają się ciągle określać los jednostek i całych grup. Naród jest dla Polaków wspólnotą losu – ciekawe, że ślady takiego myślenia można znaleźć zarówno u starszych, jak i młodych rodaków. Nie przyniosły

rozstrzygnięć próby powiązania siły narodowych uczuć z czynnikami świadczącymi o upośledzeniu społecznym. Podobnie słabe wsparcie uzyskała hipoteza patriotyzmu związanego z lepszym zakorzeniem w kulturze i z uprzywilejowaniem społecznym. Natomiast związek siły postaw z cechami szkoły pozwala sądzić, że rację miał Ernest Gellner, przypisując systemom edukacyjnym szczególną rolę w podsycaniu uczuć narodowych. Polska szkoła służy narodowym wzruszeniom, ponieważ okazała się otwarta na dyskusję oraz uległa wobec zbiorowych działań wychowanków. Z międzynarodowych porównań wynika również, że polscy uczniowie byli zainteresowani biegiem spraw publicznych bardziej niż ich rówieśnicy z wielu krajów. Można więc oczekiwać, że w następnym badaniu wiedzy i postaw obywatelskich młodzi mieszkańcy naszego kraju nie zaskoczą badaczy obojętnością dla spraw narodu.

Wysoki wynik polskich uczniów na skali wartości narodowych w nowym świetle stawia obietnice przyszłych działań obywatelskich i sposób myślenia o wzorowym obywatelu. W sferze publicznej znajduje się wspólnota bardzo ważna dla młodych respondentów – wspólnota narodowa. Wiąże się z nią bardzo żywe uczucia. Tak żywe, że nie powinna sprawiać większych trudności mobilizacja do działań na rzecz wspólnego dobra.

Jak szeroko otworzyć sferę publiczną dla kobiet

Dobrowolność jest charakterystyką działań podejmowanych na rzecz wspólnego dobra w demokratycznych społeczeństwach. Nie ma przymusu uczestniczenia w sferze publicznej, ale może być przymus niedopuszczający do sfery publicznej. Skala

akceptacji równouprawnienia kobiet i mężczyzn mierzyła skłonność do wyrażania opinii, że sprawy państwa i społeczeństwa są dla mężczyzn, zaś sprawy domu dla kobiet. Płeć, zgodnie z tym pomysłem, wyznaczałaby osobie miejsce w sferze prywatnej lub publicznej. Badanie miało pokazać, jak głęboko ta zasada zapadła w umysły młodych ludzi. Z analiz wyłonił się ciekawy obraz zróżnicowań. Wcale nierzadko biologiczna odmienność płci stanowi, zdaniem uczniów, podstawę przydzielania odmiennych zadań społecznych. Pomysł dzielenia świata na sferę męską i żeńską pociąga całkiem wielu chłopców i mniej dziewcząt. Przyczyny trwania postaw sprzyjających utrzymywaniu się nierówności występują w różnych krajach z różną siłą. Ze względu na uznanie zasady równouprawnienia obu płci polska młodzież znalazła się w środku peletonu, nie pozostaje w tyle ani nie wysuwa się na czoło. Wysoko ceni sobie wartość rodziny, ale w imię związanych z rodziną dobrodziejstw nie chciałaby odmawiać kobietom korzystania z praw obywatelskich. Ze względu na aprobatę równouprawnienia polscy uczniowie dość znacznie różnią się od swoich kolegów.

Z analizy międzynarodowych danych wynika, że aprobatę równouprawnienia kobiet idzie w parze z gotowością akceptacji praw mniejszości etnicznych. Znaczy to, że uczniowie nie akceptują wszelkich ograniczeń dostępu do sfery publicznej, nie tylko związanych z płcią, ale i z narodowością. W niektórych krajach przyzwolenie dostępu rozciąga się na politycznych dysydentów, kwestionujących demokratyczną formę rządów. Młodzi Polacy nie posuwają się aż tak daleko, uważając zapewne, że nie powinno być dobrodziejstw demokracji dla wrogów demokracji. Analiza okoliczności powiększają-

cych gotowość uznania równych praw bez względu na płeć pokazała znaczenie demokratycznej atmosfery szkoły i rozbudzonych aspiracji edukacyjnych młodych osób.

Jak szeroko otworzyć sferę publiczną dla przybyszów z innych krajów

Skala akceptacji praw imigrantów mierzyła gotowość do uznania przybyszów za równych obywateli i równocześnie uznania ich prawa do zachowania odmienności w sferze prywatnej. Wysoki wynik na tej skali świadczy o wielkoduszości albo o braku wyobraźni. Zgadzać się na prawa obywatelskie dla przybyszów, uczeń przystawał na to, że obce wartości kulturowe będą kształtowały jego państwo i społeczeństwo. Natomiast brak akceptacji praw politycznych dla przybyszów świadczy o chęci zachowania istniejącej swojskości. Z międzynarodowych porównań wynika, że wpływ na postawy uczniów miała zarówno wielkość państwowego terytorium, jak i historia. Co więcej, widać, że kwestia akceptacji praw obywatelskich dla imigrantów powstaje w związku z problemami spowodowanymi napływem uchodźców i przybyszów. Młodzi Polacy okazali się zadziwiająco otwarci w stosunku do ludzi z innych kręgów kulturowych. Starszy wiek nie zwiększa wielkoduszości uczniów, co można uznać za oznakę wychowawczych niepowodzeń. Analiza uwarunkowań miała pokazać, jaki jest wpływ środowiska rówieśniczego, rodziny, szkoły i czy środki społecznej komunikacji sprzyjają aprobacie kulturowej różnorodności. Najważniejszymi cechami sprawczymi okazały się być wyniki na skalach „swobody szkolnych dyskusji” oraz „przekonania o skuteczności zbiorowych działań na terenie szkoły”. Siła związków nie jest duża, niewielką część zmienności zmiennej zależnej zdolne są wyjaśnić cechy pomierzone

w kwestionariuszu. Ciągłe nie wiemy, skąd w młodych Polakach bierze się otwartość w stosunku do obcokrajowców. Wraz z dorastaniem uczniów zwiększa się autonomia ich postawy wobec czynników demograficznych i społecznych. Zrozumieniu wyników na skali postaw wobec imigrantów w największym stopniu pomagają charakterystyki funkcjonowania uczniów na terenie szkoły.

Szkoła jako miejsce uczenia się demokracji

Szkoła jest pierwszą instytucją demokratycznego społeczeństwa, z którą styka się młody człowiek. Jako instytucja „pierwszego kontaktu” może wiele zbudować i wiele zepsuć. Badanie Civic Education IEA skrupulatnie mierzyło sposób i uwarunkowania szkolnego wdrażania do aktywnego obywatelstwa. Stało się jednak coś, co trudno wytłumaczyć. Nie wiadomo dlaczego problematyce szkolnego środowiska wychowawczego poświęcono zdecydowanie mniej miejsca niż analizom uczniowskich odpowiedzi. Od dyrektorów szkół zebrano informacje o zasobach i procesie nauczania obywatelskiego. Zrobiono wszystko, żeby skojarzyć odpowiedzi uczniów z odpowiedziami nauczycieli prowadzących w danej szkole lekcje o społeczeństwie. Tymczasem zarówno w analizach polskich danych, jak i w międzynarodowych raportach, opis szkół i odpowiedzi nauczycieli są dalece niezadowalające.

Badanie planowane na 2009 rok również będzie miało rozbudowaną część dotyczącą szkół i nauczycieli. Tematem „nauczania do aktywnego obywatelstwa” zainteresowana jest Dyrekcja Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej, która monitoruje realizację celów Strategii Lizbońskiej w dziedzinie

oświaty i szkoleń oraz opłaca część kosztów międzynarodowego konsorcjum, wspomagając w ten sposób kraje członkowskie UE uczestniczące w nowym projekcie badawczym.

Do porównań w czasie posłużą dane z wcześniejszego badania, pokazujące, jakim środowiskiem wychowawczym była szkoła na przełomie stuleci. Wyniki te zestawione z rezultatami badania przygotowywanego na 2009 rok wzbogacą wiedzę badaczy o przemianach szkół i społeczeństw.

Opisanie polskiej szkoły jako środowiska wychowującego do aktywnego obywatelstwa wymaga uwzględnienia wyników wielu dostępnych badań. Sondaż zrealizowany w 1995 roku na próbie uczniów trzecich klas szkół ponadpodstawowych pokazał, że całkiem znaczna grupa polskich uczniów deklaruje, że lubi swoją szkołę¹¹. Porównawcze badanie młodych Polaków i młodych Niemców z 2001/2002 roku pokazało, jak bardzo od 1990 roku poprawiło się postrzeganie szkoły przez polskich nastolatków i młodych dorosłych¹². Ciekawych danych na temat polskiej młodzieży dostarczyło badanie wiedzy matematycznej, przyrodniczej i czytania ze zrozumieniem PISA OECD z 2003 roku. Wyniki mierzenia uczniowskiej partycypacji i poczucia przynależności do szkolnej wspólnoty i tym razem pokazały miejsce polskich uczniów na skraju międzynarodowego peletonu, tym razem na końcu¹³. Z tego zestawie-

¹¹ Sułek A. *Szkoła polska jako doświadczenie społeczne* [w:] Kosęła K. (red.) *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*. Warszawa 1999, Oficyna Naukowa, s. 158-188.

¹² Wyniki badania przedstawiono w książce Kosęła K., Jonda B. (red.) *Młodzi Polacy i młodzi Niemcy w nowej Europie*. Warszawa 2005, Wydawnictwo IFiS PAN. Niestety, rozdział poświęcony porównaniom postaw wobec szkoły nie znalazł się w tym tomie.

¹³ Por. *Education at a Glance*. OECD Indicators 2004. Paris, OECD, s. 117-127.

nia widać, że tematu szkoły jako środowiska wychowującego do życia w demokratycznym społeczeństwie nie da się zamknąć na kilku stronach tekstu. Można co najwyżej pokazać, jakich ciekawych informacji na temat polskich szkół dostarczają międzykrajowe porównania.

W raporcie z omawianego badania (Civic Education IEA) zamieszczono tabelę wiele mówiącą o nauczycielach. Ci mają swoją wizję republiki i roli dobrego członka wspólnoty politycznej. Sprawdzono więc, jaki procent uczniów ma do czynienia z nauczycielami, którzy zgodzili się albo zdecydowanie zgodzili się z opinią, że żeby stać się dobrym obywatelem, uczniowie powinni nauczyć się: znaczenia ignorowania przepisów, które naruszają prawa człowieka, znaczenia służby wojskowej i znaczenia przyłączenia się do partii politycznej. Docenianie tych kwestii przez wychowawców świadczy o zrozumieniu wagi wolności obywatelskich, roli poświęcenia dla ojczyzny i znaczenia aktywności politycznej w sformalizowanych ramach partii. Wyniki badań przekonują, że młodzi Polacy spotykają się w szkołach i dorastają w cieniu wychowawców, którzy powszechnie cenią sobie obywatelskie swobody, rozumieją, na czym polega funkcja wojska wobec społeczeństwa i nie są przekonani do tego, że partie pełnią ważne funkcje w demokracji.

Wynik porównań – badanie Civic Education IEA o wychowawczym środowisku szkolnym

Na pokazanie zasługują dwie skale opisujące deklaracje uczniów. Pierwsza to skala przekonania o skuteczności zbiorowych działań uczniów na terenie szkoły (Confidence in the Effectiveness of Participation at

Scool¹⁴), druga zaś to skala otwartości szkoły na dyskusję (Open Classroom Climate for Discussion¹⁵). Wysoki wynik polskich uczniów wystawia dobre świadectwo polskim nauczycielom. Nie można na tej podstawie twierdzić, że dla czternastoletnich uczniów szkoła jest miejscem opresji i łamania charakterów. Badanie pokazało, że w 1999 roku szkoła była miejscem głośnych dyskusji i otwartego dochodzenia praw przez wychowanków. Dostrzeganie możliwości zbiorowego działania na terenie szkoły i otwartego wyrażania własnych opinii podnosiło wyniki uczniów na innych korzystnych wymiarach postaw obywatelskich. Dyscyplinowanie uczniów jest działaniem służącym pogarszaniu ich pozycji na dwóch prezentowanych wymiarach i, jak wynika z analiz, nie służy aktywnemu obywatelstwu.

Zakończenie

Udział naszego kraju w planowanym na 2009 rok badaniu wiedzy i postaw obywatelskich uczniów skłania badacza do porządkowania i ponownego przemyślenia znanych już wyników. Nowe pomiary z badań socjologicznych i edukacyjnych powodują, że obraz młodzieży, zamiast coraz wyraźniejszy, staje się rozmyty, nieczytelny. Do oglądania nowych danych należy przygotować się, żeby nie zagubić się w szczegółach. Fragmentem tej pracy jest niniejsze opracowanie. Stwierdzenie, że polscy uczniowie są zbiorowością wyrazistą, było konstatacją wtórną wobec zadania przypomnienia i uporządkowania wyników z 1999/2000 roku. Wysokie miejsce polskich uczniów w badaniach do-

¹⁴ Polska – czwarty wynik za Cyprem, Portugalią i Niemcami.

¹⁵ Polska – wynik identyczny jak Szwajcaria, Włochy, Niemcy i Cypr, za Kolumbią, Norwegią, USA i Grecją.

tyczących bezsilności można wyjaśnić złą koniunkturą gospodarczą w okresie badania. Wysokie miejsca ukazujące uczniów w korzystnym świetle udało się powiązać z otwartym klimatem szkolnych dyskusji i poczuciem, że zbiorowe wystąpienia uczniów przynoszą efekty. Badanie zaplanowane na 2009 rok pokaże, czy dobra koniunktura i dyscyplinujące wysiłki polityków oświatowych wpechnęły polskich uczniów do środka europejskiego peletonu. Zobaczymy, czy wychowankowie polskich szkół utrzymali wyrazistość ze względu na swój stosunek do republiki, która nie tylko ma szczególną przeszłość i dorobek, ale nawet nazwę ma osobiwą. Jest ich Rzeczpospolitą.

**Autor jest
zastępcą dyrektora
Instytutu Socjologii
Uniwersytetu Warszawskiego**

Literatura

1. *Education at a Glance*. OECD Indicators 2004, Paris, OECD.
2. Amadeo J., Torney-Purta J., Lehmann R., Husfeldt V., Nikolova R. *Civic Knowledge and Engagement, An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam 2002, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
3. Dolata R., Koseła K., Wiłkomirska A., Zielińska A. *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*. Warszawa 2004, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
4. Dunbar R. *Kłopoty z nauką*. Warszawa, Gdańsk, Wydawnictwo Marabut, Oficyna Wydawnicza Volumen.

5. Gellner E. *Narody i nacjonalizm*. Warszawa 1991, PIW.
6. Kohn M.L., Schooler C. *Praca a osobowość. Studium współzależności*. Warszawa 1986, PWN.
7. Koseła K. *Młodzież wobec spraw publicznych* [w:] Rok 2005. *Młodzi Polacy jako obywatele*. Warszawa 2002, Instytut III Rzeczypospolitej.
8. Koseła K., Jonda B. (red.) *Młodzi Polacy i młodzi Niemcy w nowej Europie*. Warszawa 2005, Wydawnictwo IFiS PAN.
9. Mach B.W. *Pokolenie historycznej nadziei i codziennego ryzyka*. Warszawa 2003, PAN ISP.
10. Mazurkiewicz P. *Kościół w życiu publicznym* [w:] Mazurkiewicz P. (red.) *Kościół katolicki w przedmiejscu wejścia Polski do Unii Europejskiej*. Warszawa 2003, Instytut Spraw Publicznych.
11. Melzer W., Sałustowicz P., Łukowski W., Schmidt L. *Młodzież w Polsce i w Niemczech. Raport z badań*. Giżycko 1993, Wydawnictwo i Poligrafia „Prasa Mazurska”.
12. Pierrot M. (red.) *Historia życia prywatnego. Od rewolucji francuskiej do I wojny światowej*. Warszawa 1999, Ossolineum.
13. Seeman, M. *On the meaning of alienation*, American Sociological Review 1959, 24, s. 783-791.
14. Seeman, M. *On the personal consequences of alienation in work*, American Sociological Review 1967, 32, s. 273-285.
15. Sulek A. *Szkoła polska jako doświadczenie społeczne* [w:] K. Koseła (red.) *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, Warszawa 1999, Oficyna Naukowa.
16. Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., Schulz W. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam 2001, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
17. Schulz W., Sibberns H. (red.) *IEA Civic Education Study, Technical Report*. Amsterdam 2004, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

100 dni resortu edukacji pod kierownictwem Katarzyny Hall

Na konferencji prasowej (21.02.br.) z okazji 100 dni pracy resortu edukacji pod kierownictwem Katarzyny Hall przedstawiono zakres prac wykonanych w ostatnich 100 dniach i przedstawiono główne zamierzenia kolejnych działań MEN.

W trakcie spotkania pojawiło się szereg pytań dotyczących pięcio- i sześciolatków. Szefowa resortu edukacji zaprezentowała działania dotyczące upowszechniania edukacji przedszkolnej i obniżenia wieku szkolnego.

Kolejne działania będą następujące:

- 1) Na wiosnę 2008 ogłaszamy rok szkolny 2008/2009 Rokiem Przedszkolaka i zachęcamy zarówno rodziców, jak i samorządy oraz organizacje pozarządowe do zapewniania dzieciom edukacji przedszkolnej.
- 2) Budowanie wśród rodziców, nauczycieli oraz samorządów lokalnych i organizacji obywatelskich przekonania o znaczeniu upowszechnienia edukacji przedszkolnej ma doprowadzić do tego, że w ciągu najbliższych lat przestaniemy mieć ostatnie miejsce w Unii Europejskiej, jeśli chodzi o wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej.
- 3) W roku szkolnym 2009/2010 do szkoły idą siedmiolatki oraz sześciolatki ze starszego półroczka.
- 4) Od roku szkolnego 2009/2010 rodzice pięciolatków mają prawo do edukacji przedszkolnej, zaś gminy mają obowiązek taką edukację zorganizować na swoim terenie – lub dotować w formach niepublicznych.
- 5) W roku szkolny 2010/2011 kolejne siedmio- i sześciolatki idą do szkoły.
- 6) Rocznikom uczestniczącym w zmianach towarzyszy szczególnie staranna diagnoza psychologiczno-pedagogiczna, szczególnie w wypadkach sygnalizowania przez rodziców lub nauczycieli przedszkoli, że wskazane jest opóźnienie lub przyspieszenie podjęcia obowiązku szkolnego przez dzieci.

RAPORT z badania Mazowieckiego Kuratora Oświaty

Kształtowanie postaw uczniów – wartości i zasady w szkolnych programach wychowawczych

W planie nadzoru pedagogicznego Mazowieckiego Kuratora Oświaty na rok szkolny 2006/2007 wśród czterech zadań priorytetowych ujęte zostały zagadnienia dotyczące kształtowania postaw patriotycznych i obywatelskich uczniów (tzw. priorytet 1. Mazowieckiego Kuratora Oświaty). Wydział Strategii Nadzoru Pedagogicznego Kuratorium Oświaty w Warszawie podjął współpracę z Instytutem Socjologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w zakresie konsultacji metodologicznych zastosowanych narzędzi badawczych oraz opracowania materiału. Przedstawiamy poniżej podsumowanie raportu, które zostało stworzone na podstawie badań. Cały dokument jest dostępny na stronie MSCDN www.mscdn.edu.pl oraz Mazowieckiego Kuratorium www.kuratorium.waw.pl.

- Analiza ankiet pokazała, że większość uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych cechuje bierna postawa obywatelska. W większości znają oni polskie święta oraz symbole narodowe. Uczniowie wiedzą, czym jest patrio-

tyzm. Należy jednak zaznaczyć, iż dla większości uczniów szkół podstawowych patriotyzm jest przejawem biernej postawy obywatelskiej, natomiast dla przeważającej części młodzieży ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych jest on przejawem czynnej postawy obywatelskiej. Na uwagę zasługuje również fakt, iż zdecydowana większość młodzieży ponadgimnazjalnej interesuje się tym, co dzieje się na polskiej scenie politycznej.

- Z analizy badań wynika, iż uczniów cechuje także czynna postawa obywatelska. Większość młodzieży ze szkół podstawowych i gimnazjalnych angażuje się w różnego rodzaju działania społeczne na rzecz środowiska lokalnego oraz aktywnie działa w organizacjach o charakterze wolontarystycznym. Wskaźnikiem aktywności obywatelskiej większości uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych jest również ich działalność w różnego rodzaju kołach zainteresowań oraz ich zainteresowanie czynnym uczest-

nictwem w życiu szkoły. Na uwagę zasługuje także fakt, iż uczniowie szkół ponadgimnazjalnych znacznie chętniej niż uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów kandydują w wyborach do samorządu szkolnego. Natomiast młodzież ze szkół podstawowych i gimnazjalnych chętniej kandyduje w wyborach do samorządu klasowego. Warto również podkreślić, iż młodzież ponadgimnazjalna na ogół dosyć chętnie uczestniczy w różnego rodzaju wyborach, np. prezydenckich, parlamentarnych czy też samorządowych. Ponadto młodzież ponadgimnazjalna, która interesuje się polską sceną polityczną, w większości aktywnie działa w wolontariacie.

- Przeprowadzone badania pokazują także, iż dla większości uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych najważniejsze są wartości kolektywne i konkretne, takie jak: koleżeństwo/przyjaźń, udane życie rodzinne czy też szacunek do drugiego człowieka, które charakteryzują prospołeczną po-

stawę życiową. Jednocześnie warto podkreślić, iż dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych ważne są także wartości indywidualistyczne (np. nonkonformizm).

- Dla większości uczniów szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych wzorem do naśladowania są przede wszystkim rodzice, papież oraz bohater narodowy. Natomiast dla młodzieży gimnazjalnej takim wzorem są przede wszystkim polscy sportowcy.
- Badanie to pokazuje również, kto wśród uczniów poszczególnych typów szkół cieszy się największym zaufaniem. Dzieci ze szkół podstawowych największe zaufanie mają do rodziców (to właśnie do rodziców najczęściej się zwracają, gdy potrzebują pomocy/wsparcia). Dla porównania, młodzież gimnazjalna największym zaufaniem darzy

psychologa szkolnego, natomiast wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych największym zaufaniem cieszy się policja.

Przeprowadzając syntezę wyników badań należy powiedzieć, iż uczniowie wszystkich typów szkół wykazywali zarówno bierną, jak i czynną postawę obywatelską. Po przeanalizowaniu programów wychowawczych, a także wyników badań, można powiedzieć, że częściowo zweryfikowana została hipoteza zerowa: elementy wychowania obywatelskiego i patriotycznego realizowane przez nauczycieli wpływają na kształtowanie się tak czynnej, jak i biernej postawy obywatelskiej. Badania pokazały zarazem, iż nauczyciele nie są jedynymi, którzy kształtują postawy obywatelskie uczniów. Wielu uczniów wskazuje na takie autorytety moralne, jak Jan Paweł II. Jednocześnie znaczącą rolę odgrywają w każdej grupie wiekowej rodzice czy też dziadkowie. Ponadto na poziomie szkoły

gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej stosunkowo duże znaczenie w kształtowaniu patriotyzmu wśród młodych ludzi odgrywają inne wzorce osobowe, jakimi są np. odnoszący sukcesy polscy sportowcy. Niemniej jednak wypowiedzi nauczycieli i opisywane przez nich przykłady działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w szczególności u młodszej grupy uczniów mają odzwierciedlenie zarówno w ich czynnych, jak i biernych postawach obywatelskich. Przeprowadzone przez Mazowieckiego Kuratora Oświaty badania w ramach wyznaczonego priorytetu są jedynie przyczynkiem do głębszej refleksji, którą należałoby podjąć w ramach tak ciekawej i ważnej problematyki, jaką są postawy obywatelskie uczniów i wychowanie patriotyczne i obywatelskie realizowane w szkołach. Mamy nadzieję, że prezentowane wyniki i zawarte w powyższym raporcie wnioski posłużą jako materiał przydatny do dalszej pracy z uczniami.

Schemat obniżenia wieku szkolnego

Urodzeni Rok szkolny	Rok 2001 Stary system	Rok 2002	I półrocze 2003	II półrocze 2003	Rok 2004	Rok 2005 Nowy system
2006/2007	Przedszkole lub dom	Przedszkole lub dom	Przedszkole lub dom	Przedszkole lub dom	Żłobek lub dom	Żłobek lub dom
2007/2008	Obowiązkowa zerówka	Przedszkole lub dom	Przedszkole lub dom	Przedszkole lub dom	Przedszkole lub dom	Żłobek lub dom
2008/2009	Klasa I 7-latków	Obowiązkowa zerówka	Wskazane przedszkole	Wskazane przedszkole	Przedszkole lub dom	Przedszkole lub dom
2009/2010	Klasa II	Klasa I 7-latków	Klasa I 6-latków	Obowiązkowa zerówka	Prawo do przedszkola	Przedszkole lub dom
2010/2011	Klasa III	Klasa II	Klasa II	Klasa I 7-latków	Klasa I 6-latków	Prawo do przedszkola
2011/2012	Klasa IV	Klasa III	Klasa III	Klasa II	Klasa II	Klasa I 6-latków

	Szczególnie uważna diagnoza dojrzałości szkolnej w edukacji przedszkolnej
	Roczniki łączące w klasach I dzieci siedmioletnie po zerówkach z dziećmi sześciolletnimi po edukacji przedszkolnej
	Głównie 6-latków w klasach I

Wychowywać to kochać i wymagać

Joanna Sakowska

Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie od roku 1996 prowadzi i koordynuje ogólnopolski program **Szkoła dla Rodziców i Wychowawców**. Jest to program profilaktyczno-naprawczy, skierowany do rodziców i nauczycieli jako pomoc w podnoszeniu ich kompetencji wychowawczych. Od lat niezmiennie cieszy się bardzo wysoką oceną zarówno odbiorców, jak i realizujących go psychologów i pedagogów. W roku 2004 został wpisany w Narodowy Plan Działań na Rzecz Dzieci.

W ramach realizacji projektu CMPPP między innymi przygotowuje kadrę do jego prowadzenia, tj. realizatorów i liderów wojewódzkich.

W każdym województwie jest lider – edukator, który ukończył 280-godzinny kurs kwalifikacyjny, uprawniający do:

- prowadzenia szkoleń przygotowujących psychologów i pedagogów do realizacji warsztatów

umiejętności wychowawczych dla rodziców i wychowawców,

- prowadzenia konsultacji i supervizji dla wyżej wymienionych realizatorów,
- prowadzenia banku informacji o realizatorach oraz monitorowania programu,
- wspierania merytorycznego i metodycznego osób i instytucji podejmujących problematykę wychowawczą.

Realizatorzy programu posiadają wieloletnie doświadczenie w prowadzeniu grup psychoedukacyjnych dla dorosłych. Dbają o wysoki poziom, rzetelność i profesjonalizm oferowanych przez nich usług. Przeszli szkolenie przygotowujące do prowadzenia **Szkoły dla Rodziców i Wychowawców** w CMPPP lub u lidera wojewódzkiego.

Prowadzenie różnego typu zajęć dla rodziców i wychowawców w zakresie umiejętności wychowawczych na podstawie dostępnych pozycji (np.

A. Faber, E. Mazlish, T. Gordon) nie oznacza, że w ten sposób realizowany jest program **Szkoła dla Rodziców i Wychowawców**, znany pod tą nazwą w całej Polsce (i nie tylko). Program ma opracowane scenariusze, profesjonalną ewaluację, prowadzony jest monitoring, konsultacje i supervizje dla realizatorów. Oznacza to, że ma on pewną stałą strukturę, jakość i dziesięcioletnie doświadczenie. Liderzy wojewódzcy, koordynujący program na terenie poszczególnych województw, kierują swoją ofertę do młodzieży zagrożonej uzależnieniem bądź dotkniętej problemem uzależnienia poprzez swoich bliskich; do rodzin i bliskich tejże młodzieży oraz do profesjonalistów, nauczycieli, wychowawców i innych osób, stykających się w swojej pracy zawodowej z problemami z obszaru profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych. Od dziesięciu lat współpracują z Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w zakresie pracy z rodzinami znajdującymi się w trudnej sytuacji rodzinnej

i wychowawczej, prowadząc między innymi warsztaty dla rodziców i wychowawców.

Program, kierowany szczególnie do rodzin dotkniętych trudną sytuacją życiową i wychowawczą, stanowi także istotne wzbogacenie systemu pomagania o elementy sprzyjające odbudowywaniu utraconych więzi rodzinnych.

Uznając tę propozycję za cenny wkład w pomoc udzielaną rodzinie, swojej rekomendacji i poparcia dla programu udzieliła Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych oraz Stowarzyszenie Psychologów Chrześcijańskich.

Program zajęć psychoedukacyjnych **Szkoła dla Rodziców i Wychowawców**, mający na celu kształtowanie i doskonalenie umiejętności wychowawczych rodziców i nauczycieli, daje możliwość:

- tworzenia wspólnego, jednorodnego środowiska wychowawczego,
- wspierania rodziny w jej prawidłowym funkcjonowaniu przez naprawę i ochronę więzi emocjonalnych, budowanie klimatu zaspokajającego potrzeby miłości, bezpieczeństwa i akceptacji,
- tworzenia lokalnych grup wsparcia, w których rodzice i nauczyciele nie tylko mogą zyskiwać pomoc w rozwoju życia osobistego, rodzinnego i zawodowego, ale również inicjować zmiany na rzecz rodziny i szkoły w społeczności lokalnej.

Podstawowe hasło-motto Szkoły brzmi: **WYCHOWYWAĆ TO KOCHAĆ I WYMAGAĆ.**

Wspieranie rodziców i wychowawców w ich roli wychowawczej Szkoła realizuje poprzez:

- rozwój i opanowanie konkretnych umiejętności wychowawczych, takich jak:
 - nawiązanie efektywnej współpracy z dzieckiem,
 - modyfikowanie niepożądanych lub nieodpowiednich zachowań bez stosowania przemocy,
 - uwalnianie siebie i dzieci od ograniczającego lub wręcz zaburzającego rozwój osobowości funkcjonowania w rolach,
 - mądre wspieranie procesu usamodzielniania się dziecka,
 - pomoc w rozwoju pozytywnego i realistycznego obrazu siebie, swoich możliwości i zdolności, a także wzrost zaufania i szacunku do siebie jako wartościowego człowieka,
 - rozpoznawanie, wyrażanie i akceptowanie uczuć, a także radzenie sobie z tzw. trudnymi uczuciami w duchu poszanowania godności osobistej człowieka,
 - umiejętność aktywnego, wspierającego słuchania,
 - wyrażanie rodzicielskich oczekiwań i ograniczeń w taki sposób, by były one przez dziecko respektowane;
- edukację rodziców i wychowawców w zakresie rozwoju potrzeb dziecka, zagrożeń, czynników ryzyka i profilaktyki, kontaktu z dzieckiem, komunikacji i rozwiązywania problemów, znaczenia norm i wymagań w rozwoju dziecka;
- uświadomienie prawdy, że skuteczne wychowanie nie może mieć miejsca, jeśli wychowujący nie opiera go na jasnym, czytelnym systemie wartości, który sam posiada i realizuje;
- uświadomienie rodzicom i wychowawcom, że skuteczność wychowania:
 - w znacznym stopniu zależy od osoby wychowującego – ozna-

cza to, że aby zmienić dziecko, często należy zacząć od zmiany siebie,

- nie może mieć miejsca, jeśli wychowujący nie opiera jej na jasnym i czytelnym systemie wartości, który sam posiada i realizuje;
- pogłębianie samoświadomości i refleksji na temat skuteczności określonych metod wychowawczych; ułatwienie zakwestionowania niektórych funkcjonujących potocznie stereotypów i mitów wychowawczych.

Tematyka poszczególnych spotkań: **Cz. I. Budowanie relacji dorosły – dziecko**, a w tym:

- wyrażanie oczekiwań i ograniczeń w taki sposób, aby były one przez dziecko respektowane, a więc konsekwentnie i z szacunkiem dla dziecka,
- rozpoznawanie, wyrażanie i akceptowanie uczuć, w tym tzw. trudnych, w duchu poszanowania godności osobistej człowieka,
- aktywne, wspierające słuchanie,
- motywowanie dziecka do współdziałania, wdrażania do obowiązków szkolnych i domowych,
- modyfikowanie niepożądanych lub nieodpowiednich zachowań dziecka bez stosowania jakichkolwiek form przemocy,
- uwalnianie dzieci od grania ról narzuconych w domu i w szkole,
- wspieranie procesu usamodzielniania się dziecka,
- budowanie realnego poczucia własnej wartości poprzez dostrzeżenie zarówno mocnych stron i wysiłków dziecka, jak i jego trudności i ograniczeń,
- konstruktywne rozwiązywanie konfliktów;
- uczenie samodyscypliny.

Wersja poszerzona dla rodziców i wychowawców nastolatków, uwzględniająca problemy wieku dorastania:

- młodzińczy bunt,
- pragnienie akceptacji,
- potrzeba decydowania o sobie,
- przedwczesne zainteresowanie seksem,
- narkotyki,
- niebezpieczeństwo mediów.

Cz. II. Wspieranie procesu budowania wzajemnych (opartych na więzi i szacunku) **relacji między dziećmi:**

- rywalizacja i zazdrość między dziećmi,
- kłótnie, bójki dzieci i różne inne trudności,
- problem sprawiedliwości, ulubieńców i egoizmu,
- wpływ ról na relacje między dziećmi.

Zajęcia – prowadzone metodami warsztatowymi – odbywają się w cyklach po dziesięć czterogodzinnych spotkań (łącznie 1 cykl: 40–45 godzin zajęć). Spotkania odbywają się co tydzień. Realizatorami Szkoły są psycholodzy oraz pedagodzy, którzy ukończyli szkolenie przewidziane programem, mają doświadczenie terapeutyczne oraz umiejętność pracy z wykorzystaniem technik warsztatowych z grupą osób dorosłych. Coraz częściej zdarza się, że szkoły widzą konieczność przeszkolenia w zakresie tego programu całych rad pedagogicznych. Przy wzroście kompetencji wychowawczych rodziców i wychowawców w danym środowisku, przy uzgodnieniu wspólnego języka, jakim o wychowaniu rozmawiają, przy określeniu wspólnych standardów wychowania, na które wszyscy się zgodzą, można będzie mówić o zmniejszającym się zapotrzebowaniu na programy profilaktyczne. Jest to dobra metoda przeciwdziałania wszechobecnej przemocy i zachowaniom agresywnym.

Efekty podjętych przez CMPPP działań:

- opracowanie i wydanie materiałów pomocniczych dla prowadzących zajęcia w cz. I i II (każda po 40 godz.),
- przeszkolenie 140 grup profesjonalistów – 1635 osób,
- prezentacja (wykłady, warsztaty) programu na kilkudziesięciu konferencjach,
- przeprowadzenie profesjonalnej ewaluacji.
- założenie strony WWW, zawierającej informacje o programie, bank danych o realizatorach i liderach,
- przeprowadzenie dwóch edycji kursu kwalifikacyjnego dla edukatorów – liderów programu: każdy kurs 280 godz. + 80 godz. praktyk – uzyskanie uprawnień lidera przez 36 osób,
- prowadzenie seminariów doskonalących dla liderów,
- opracowanie pakietu prezentacyjno-pomocowego dla programu,
- prowadzenie monitoringu:
 - ogólnopolski bank realizatorów,
 - roczne opracowania liderów wojewódzkich,
 - zajęcia superwizyjne dla realizatorów;
- przeszkolenie 400 grup (4917 osób) psychologów i pedagogów pod kątem przygotowania ich do realizacji programu,
- dotarcie z programem do ok. 100 000 rodziców i nauczycieli w całym kraju.

<p>36 liderów ok. 600 aktywnych realizatorów ok. 100 000 rodziców i wychowawców</p>

Koordinatorami programu w CMPPP są **Joanna Sakowska i Maria Talar**. Szczegółowe informacje na temat programu znajdują się na stronie internetowej CMPPP: <http://www.cmppp.edu.pl/szkoladlarodzicow/>.

Autorka jest psychologiem, nauczycielem konsultantem w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, liderem i realizatorem programu Szkoła dla Rodziców i Wychowawców

*Czy nie lepiej
byłoby,
zamiast
tępić zło,
szerzyć ?
dobro ?*

Antoine
de Saint-Exupéry
– *Wielka księga mądrości*

TOC

Agnieszka Dłużniewska

– Theory of Constraints (Teoria Ograniczeń)

– w wychowaniu ku wartościom

W świadomości językowej każdego człowieka funkcjonuje zapewne chociażby jedna definicja pojęcia „wychowanie”. Ze względu jednak na złożoność zagadnień związanych z procesem wychowania bardzo trudno jest jednoznacznie określić, co kryje się pod tym terminem.

Przedstawiciele takich nauk, jak pedagogika, psychologia czy filozofia, zajmujący się wychowaniem, podjęli próby definiowania tego zjawiska, a rezultaty ich wysiłków podzielono na cztery grupy, uwzględniając dominujący aspekt oddziaływań wychowawczych¹.

Pierwsza grupa definicji podkreśla sprawcze działanie wychowawców w kształtowaniu osobowości wychowanków, pozostawiając tym drugim możliwość jedynie biernego podporządkowania się. Druga grupa przypisuje ogromne znaczenie samorozwojowi dziecka w procesie dorastania i przygotowania do funkcjonowania w społeczeństwie. Trzecia grupa, którą stanowią definicje sytuacyjne, podkreśla rolę relacji między dorosłym i dzieckiem, i wreszcie ostania koncentruje się na efektach procesu wychowania. Jedno jest pewne, że wychowanie to cały szereg skomplikowanych oddziaływań, które mają na celu ukształtowanie dojrzałego człowieka, zgodnie z przyjętym w społeczeństwie systemem wartości.

Każde dziecko dysponuje bogatym potencjałem rozwojowym i już od początku istnienia manifestuje go w postaci własnej aktywności, przejawiającej się w dążeniu do

zaspokojenia różnego rodzaju potrzeb, ściśle związanych z kolejnymi etapami rozwojowymi.

Mówiąc o potrzebach i sposobach ich zaspokajania, które są wyrazem poziomu rozwoju jednostki, nie sposób nie wspomnieć o warstwowej teorii rozwoju człowieka². Zakłada ona istnienie pięciu warstw, z których każda stanowi podłoże do rozwoju następnej. Kunowski pisał: „Podłoża te wynikają z bogactwa natury człowieka, który żyje jako organizm, rozwija się jako psychika, jako osoba społeczna, jako twórca kulturalny i jako osoba duchowa³”. Kolejne warstwy, czy kolejne okresy rozwojowe to:

- warstwa biologiczna,
- warstwa psychologiczna,
- warstwa socjologiczna,
- warstwa kulturologiczna
- warstwa duchowa.

W początkowym okresie życia dziecka jego nieświadomione potrzeby zaspokajają przede wszystkim rodzice, opiekując się nim, pielęgnując je i karmiąc. W wieku przedszkolnym, oprócz potrzeb warstwy biologicznej, pojawiają się potrzeby warstwy psychologicznej, takie jak potrzeba zabawy czy potrzeba zaspokajania ciekawości poznawczej. Następnie, w warstwie socjologicznej, ujawnia się potrzeba uczestnictwa w życiu społecznym, potrzeba uznania i szacunku w grupie rówieśniczej, ro-

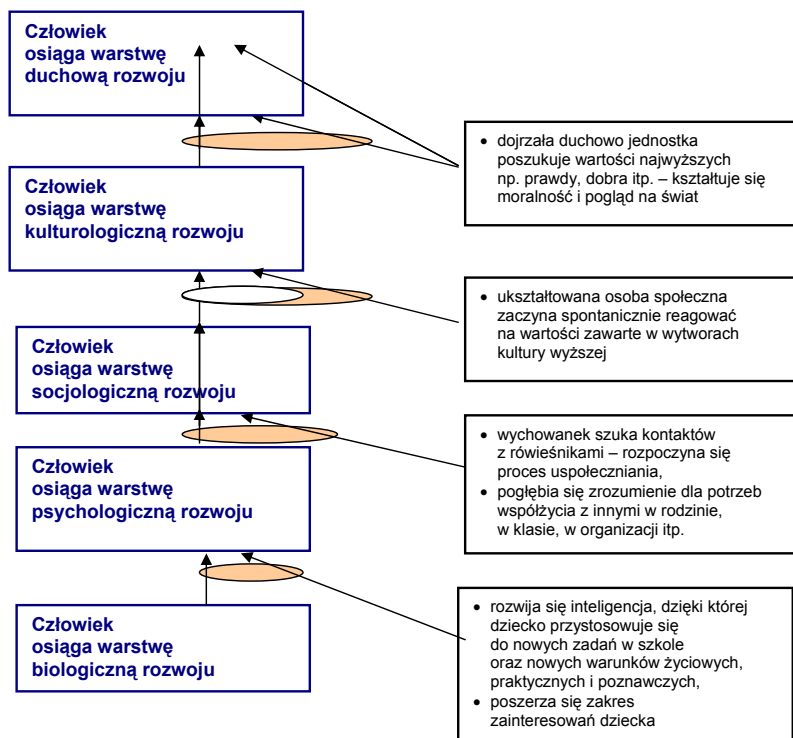
¹ Kunowski S. *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Lublin 2001, s. 166-171.

² Hessen S. *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Lwów 1939, s. 215-241; Kunowski S. op. cit. s. 194-203.

³ Kunowski S. op. cit. s. 196.

dzinnej czy szkolnej. Wreszcie w warstwie kulturowej potrzeba przyjęcia określonego systemu wartości i zinterioryzowania jego założeń. Pozostaje jeszcze piąta warstwa – duchowa, w której realizowane są potrzeby głębsze o charakterze metafizycznym, związane z kształtowaniem się określonego światopoglądu.

Zależności między wystąpieniem sprzyjających okoliczności i procesem kształtowania się kolejnych warstw ukazuje poniższy schemat, do którego wykorzystano jedno z narzędzi TOC – **gałąź**, o którym będzie mowa w dalszej części artykułu.



Jak widać, osiągnięcie kolejnych etapów rozwoju jest możliwe jedynie dzięki zaistnieniu określonych, sprzyjających czynników. Nigdy bowiem proces wychowania nie przebiega bez zakłóceń, a kształtowanie osobowości i tożsamości dziecka, wymaga świadomego, planowego i refleksyjnego działania osób dorosłych. Zatem celem nauczycieli, wychowawców, pedagogów i rodziców powinno być czuwanie nad prawidłowym rozwojem fizycznym dziecka, stworzenie odpowiednich warunków w środowisku społecznym, w którym funkcjonuje dziecko, i czuwanie nad kształtowaniem się systemu wartości młodego człowieka.

Proces wychowania to nic innego jak dokonywanie się w młodym człowieku ciągłej zmiany w kierunku osiągnięcia pełnej dojrzałości osobowej, a tym samym zdolności do samodecydowania, samoakceptacji i samorealizacji. Zmiana ta jest możliwa dzięki oddziaływaniom wychowawczym, zapobiegającym ujawnieniu się czynników destrukcyjnych: wewnętrznych w postaci degradacji psychicznej wychowanek oraz zewnętrznych w postaci negatywnych oddziaływań otoczenia.

Pozostaje zatem zadać kilka pytań:

1. Jak kierować procesem wychowania, aby zmiana rozwojowa zachodząca w dorastającym człowieku odbywała się w zgodzie z przyjętym powszechnie systemem wartości?
2. Jakich narzędzi można użyć w celu uświadomienia dziecku jego potrzeb i potrzeb innych ludzi?
3. Jak nauczyć dziecko szacunku dla wartości i drugiego człowieka?

Wydaje się, że jedną z propozycji radzenia sobie w trudnym procesie przygotowania dzieci do dorosłego życia oraz nauczania ich respektowania wartości może być zastosowanie narzędzi TOC.

TOC dla Edukacji jest Międzynarodowym Programem Edukacyjnym, którego celem jest wyposażenie nauczycieli, pracowników szkół i rodziców w narzędzia pozwalające na pomoc dzieciom w efektywnym komunikowaniu się, rozwiązywaniu problemów, osiąganiu celów oraz przejmowaniu odpowiedzialności za własny rozwój osobowy i poznawczy.

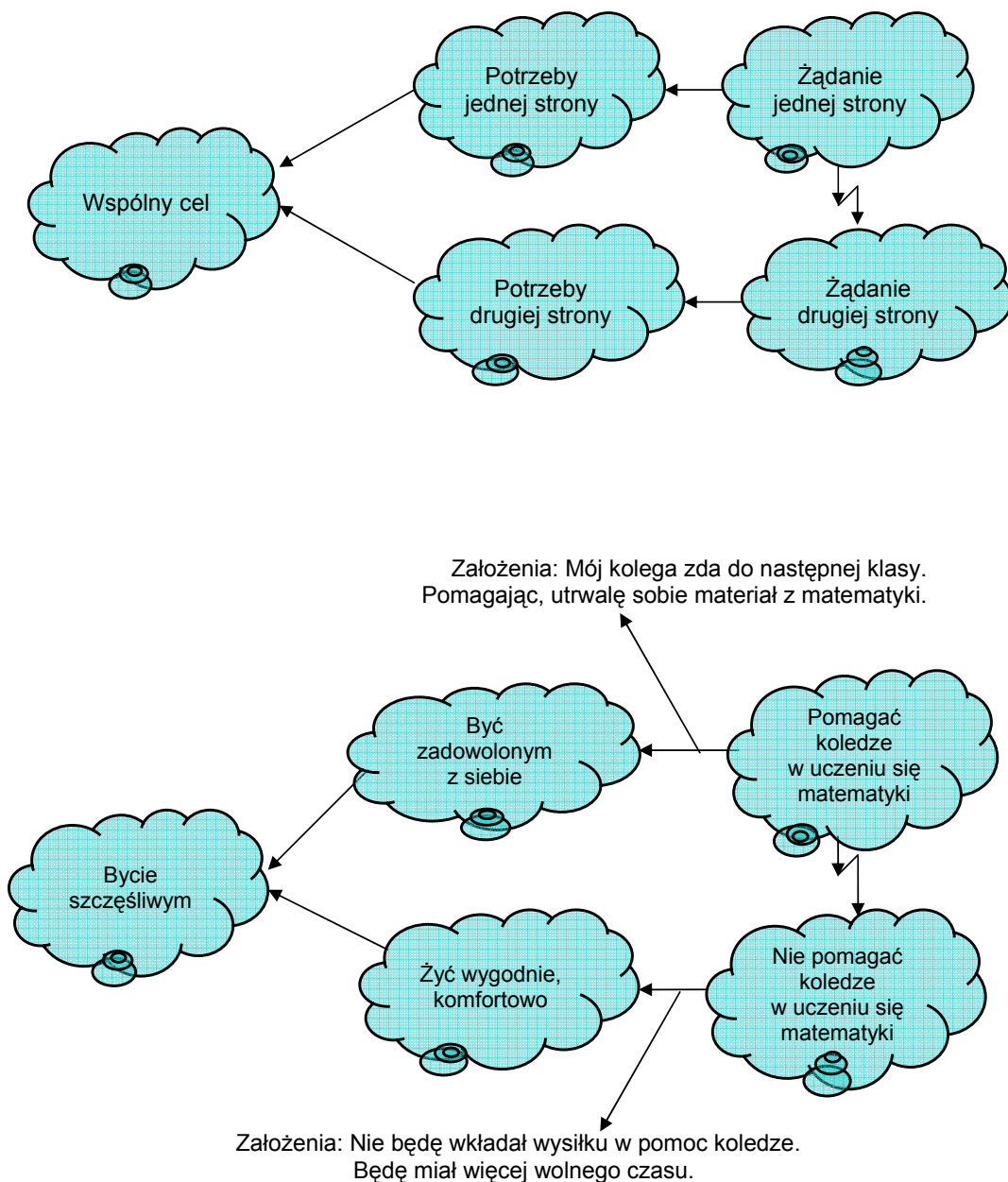
Obecnie narzędzia TOC są wykorzystywane w edukacji w kilkunastu krajach na całym świecie, m.in. w Stanach Zjednoczonych, Izraelu, Meksyku, Malezji, Holandii, Rosji, Serbii i Anglii. W krajach tych wspomniane narzędzia myślowe stosowane są z powodzeniem zarówno w dziedzinie wychowania, jak i w analizie problemów występujących w naukach humanistycznych i ścisłych. Idea stosowania TOC w oddziaływaniach wychowawczych opiera się na teorii zmiany i zakłada uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Co zmienić?
2. W co należy to zmienić?
3. Jak należy to zmienić?

Nawiązując do rozważań z pierwszej części artykułu, należy powiedzieć, że nie tylko młodsze dzieci, ale także młodzież i dorośli mają problem z uświadomieniem sobie i nazwaniem własnych potrzeb oraz odróżnieniem ich od żądań, których spełnienie mogłyby je zaspokoić.

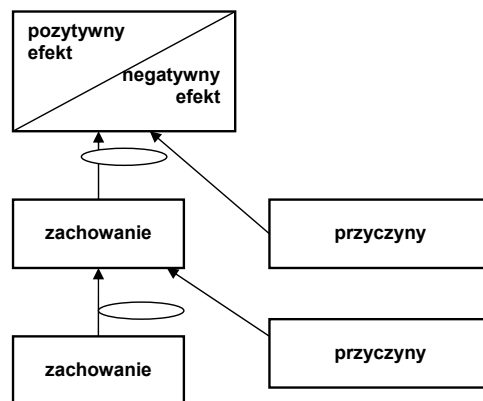
Jednym z narzędzi TOC, które pozwala w jasny, precyzyjny sposób odkryć różnicę między żądaniem i potrzebą, dokonać analizy konfliktu zewnętrznego i wewnętrznego, również w odniesieniu do problemów moralnych, dostrzec motywy działań drugiego człowieka, a następnie wyznaczyć wspólny dla obu stron cel działania, jest **chmurka**.

Zastosowanie graficznego schematu umożliwi logiczną analizę motywów działań, ukierunkowanych na zaspokojenie potrzeb obu stron. Uczy empatii i zrozumienia, że potrzeby innych są równie ważne jak moje. Uczy także umiejętności znajdowania alternatywnych sposobów zaspokajania istotnych potrzeb, a poprzez wytyczenie wspólnego celu zachęca do podjęcia działania opartego na współpracy i współdziałaniu.

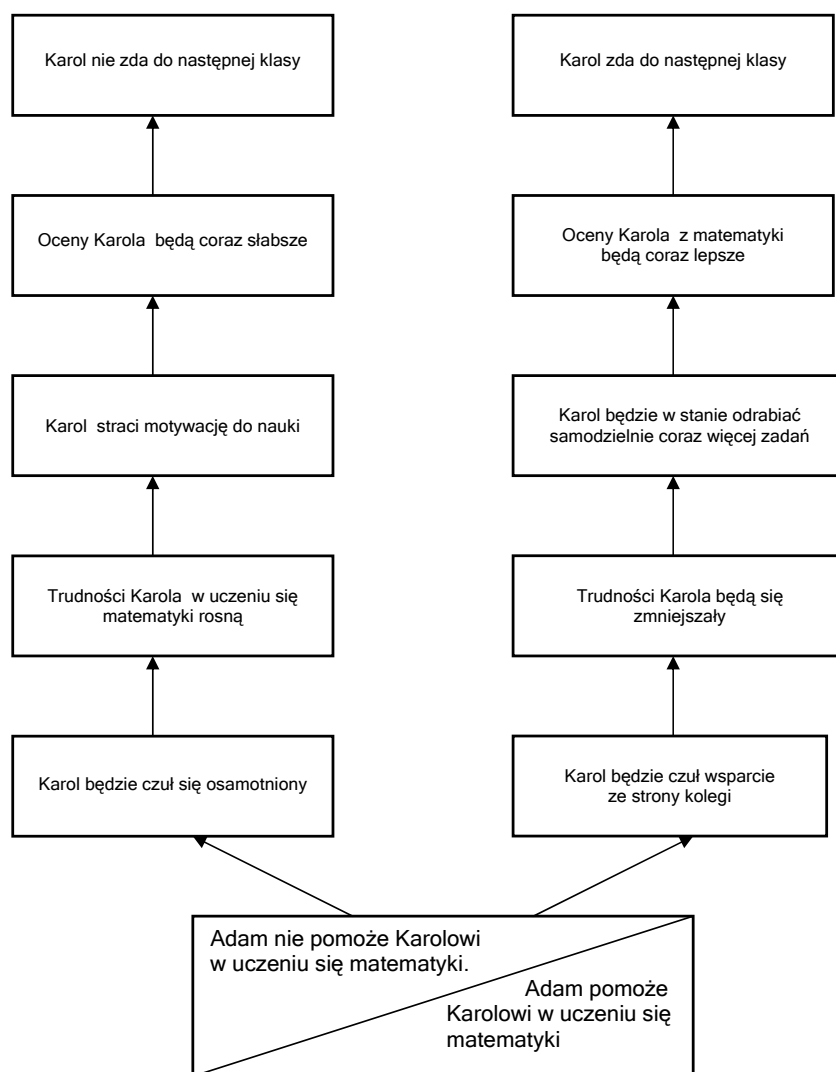


Podany przykład zastosowania **chmurki** w praktyce pedagogicznej ukazuje konflikt wewnętrzny i skłania do zastanowienia się nad motywami dokonania takiego lub innego wyboru. Analiza sytuacji przy pomocy chmurki ma zasugerować rozwiązanie, które pozwoli na zaspokojenie obu potrzeb – *bycia zadowolonym z siebie, ze swojego postępowania oraz wygodnego, komfortowego życia*. Jednocześnie rozwiązanie ma pozwolić na zrealizowanie celu, jakim jest – *bycie szczęśliwym*.

Następnym narzędziem jest **gałąź**. Narzędzie to jest używane w celu ukazania łańcucha powiązań przyczynowo-skutkowych oraz pozytywnych lub negatywnych konsekwencji określonego sposobu postępowania.

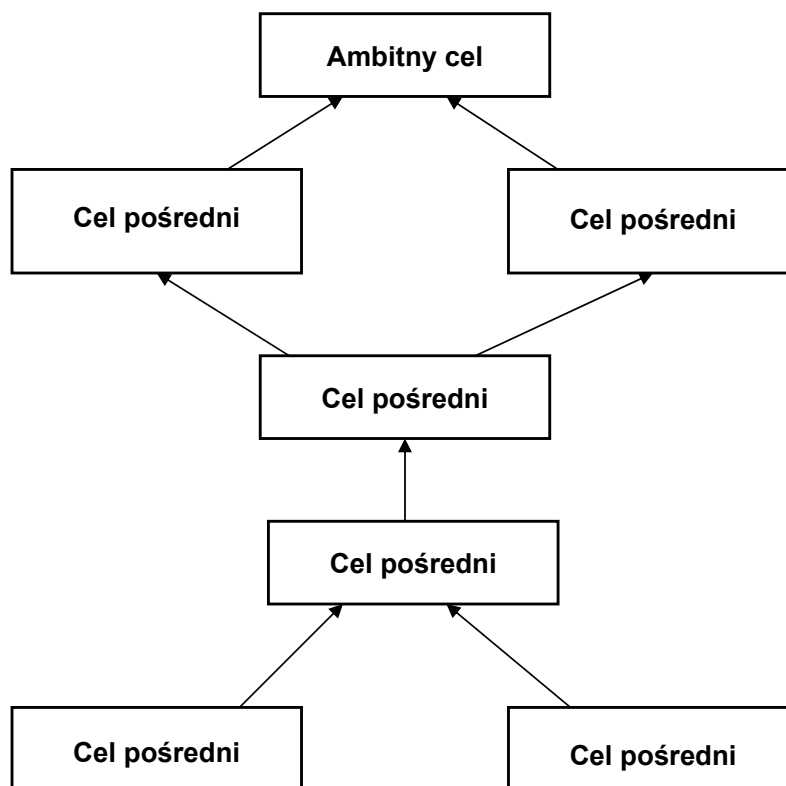


Schemat gałęzi w niezwykle przejrzysty sposób ukazuje związki przyczynowo-skutkowe między działaniem i jego konsekwencją. Zestawienie dwóch opcji daje dziecku możliwość dokonywania wyboru i sprawia, że może ono czuć się bardziej odpowiedzialne za swoje działania, uczy samodzielnego podejmowania decyzji, pozwala dostrzec potencjalne, często nieuświadomione, zagrożenia w przypadku realizacji określonych zamierzeń, pomaga lepiej zrozumieć analizowaną sytuację.



Przykład zastosowania **gałęzi** w praktyce pedagogicznej

Kolejnym narzędziem wykorzystywanym do tworzenia planu strategicznego dla realizacji ambitnego celu jest **drzewo**.



Dochodzenie do celu głównego odbywa się w drodze analizy krytycznej procesu i sprecyzowania przeszkód uniemożliwiających jego osiągnięcie. Pozwala to na wytyczenie celów pośrednich oraz ustalenie priorytetów w ich realizacji. Narzędzie to wykorzystuje umiejętność logicznego wnioskowania w planowaniu działań, a jego umiejętne stosowanie pozwala dostrzec brakujące elementy łańcucha, uniemożliwiające osiągnięcie ambitnego celu.

Wychowanie to trudna sztuka nauczania ucznia poruszania się w skomplikowanym świecie wartości, dokonywania wyborów i kształtowania własnej tożsamości. Nie są tu zatem pomocne nakazy, zakazy, przestrogi i upominania płynące z ust nawet najbardziej doświadczonych życiowo dorosłych. Skuteczna natomiast może okazać się rozmowa, w czasie której młody człowiek poczuje się współodpowiedzialny za swoje działania nie dlatego, że został pouczony, ale dlatego, że został potraktowany jak równorzędny partner dialogu. Należy pamiętać, że dzieci nie mają tak bogatego, jak dorośli, bagażu doświadczeń, do którego mogłyby się odwołać podczas analizy określo-

nych sytuacji. Brakuje im kontekstu społecznego, psychologicznego i kulturowego. Przybliżanie im, zapoznanie ich ze światem wartości wymaga zatem zastosowania adekwatnych do ich możliwości poznawczych narzędzi, które w sposób prosty, bez zbędnych słów, ukazały im możliwości dokonywania wyborów i ich konsekwencje.

**Autorka jest nauczycielem konsultantem
Mazowieckiego Samorządowego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli
Wydział w Płocku**

Literatura

1. Hessen S. *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Lwów 1939.
2. Kunowski S. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Lublin 2001.

ŁĄCZENIE TEORII Z PRAKTYKĄ W WYCHOWANIU PATRIOTYCZNYM

Krystyna Buławka

*Ten mi najmiłszy nauczyciel bywa,
który jako naucza, tak sam wykonywa.*

Jan Kochanowski

Wychowanie – to zadanie, mówią teoretycy. Zadanie trudne, zarówno na etapie planowania, realizacji, jak i sprawdzania efektów. O tym, czy wychowanie się udało, dowiadujemy się po wielu, wielu latach, a nawet... w kolejnym pokoleniu. Wychowanie – to zadanie, w którym znaczącą rolę odgrywa przykład, w tym przykład nauczyciela wychowawcy.

To prawda – potwierdzają praktycy – i dodają: wokół taki pośpiech za dobrami materialnymi, „mieć” staje się cenniejsze niż „być”, młodzież trudna i obojętna, a programy nauczania przeładowane. Kiedy i jak wychowywać? Słyszą to pytanie doradcy i konsultanci na różnych formach szkolenia zawodowego nauczycieli. Próbuje wspierać i proponują wielorakie rozwiązania metodyczne.

Czego mogą dotyczyć kierowane do nauczycieli propozycje? Na pewno tego, że należy iść z wychowankiem w *Tę samą stronę* – jak doradza

w swoim programie wychowawczym Maria Braun-Gałkowska (1994). To znaczy, że Duży i Mały mają iść wspólnie ku jakiemuś celowi. Najlepiej, gdy celem tym są najważniejsze i najpiękniejsze ludzkie wartości: dobro, prawda i miłość. Nie powinno się zabierać Małego, jeżeli sami nie wiemy, dokąd idziemy, a tym bardziej wysyłać go samego, opatrzywszy tylko instrukcjami, gdy my tymczasem zmierzamy w innym kierunku. W praktyce oznacza to, że prawdopodobność nauczyciela – ukaże wychowankowi prawdę, odnoszenie się z szacunkiem do drugiego człowieka – jego godność, miłość do ojczyzny – postawę patriotyczną i obywatelskie obowiązki.

Gdy pedagoga z Ojczyzną łączą więzi:

- pisze „Ojczyzna” wielką literą,
- manifestuje przywiązanie do ojczystej kultury, języka i tradycji,
- dumny jest z narodowych symboli,
- dba o pomyślność oraz dobre imię kraju i narodu.

Widzi to Mały i zapamiętuje.

Te i podobne rozważania o wychowaniu patriotycznym były przedmiotem jednego z nauczycielskich szkoleń, które odbyło się w listopadzie 2007 r. w ciechanowskim MSCDN. Miało ono formę konferencji, zatytułowanej „Psychologiczne uwarunkowania postaw wobec ojczyzny i narodu”. Szkolenie, dofinansowane ze środków Mazowieckiego Kuratora Oświaty, nawiązywało swoim programem do priorytetów w wychowaniu, wynikających m.in. z podpisanej przez ministrów MEN oraz MKiDN *Deklaracji o wychowaniu patriotycznym młodzieży*. Deklaracja podkreśla rangę edukacji patriotycznej w wychowaniu młodego pokolenia i skłania resorty do wspólnych działań, w tym *wspierania projektów edukacyjnych, wychowawczych i artystycznych, które promują postawy patriotyczne oraz przypominają w interesujący sposób o polskiej historii*. Należą do nich

wycieczki szkolne na szlakach historycznych, konkursy o tematyce patriotycznej, wymiana doświadczeń nauczycieli i wiele innych działań.



Czynniki kształtujące naród

Konferencja przebiegała w atmosferze zbliżającego się Święta Niepodległości. Był to stosowny czas, by prozą, poezją, muzyką i obrazem uczcić 89. rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości. Uczyniono to z grupą uczniów SP nr 2 w Płońsku. Odświetnie ubrani, z wypiekami na twarzy, poruszeni niecodzienną sytuacją uczniowie zaprezentowali swoje patriotyczne dokonania: wystawę „Rocznica odzyskania niepodległości w pracach plastycznych” oraz spektakl „Ziemio Polska, Ziemio trudna – bądź pozdrowiona”.

Konferencję rozpoczął wykład dr. Arkadiusza Barańskiego, nauczyciela historii w wyżej wymienionej szkole. Mówił on o *stosunku różnych autorów do pojęć: naród, ojczyzna, postawa*. Wyjaśnił proces powstawania narodu, szczególnie zinterpretował czynniki, które go kształtowały na przestrzeni dziejów: terytorium, język, więzy krwi, wspólnotę pochodzenia, kulturę, stosunek do dziedzictwa kulturowego, symbole narodowe, świadomość narodową i narodowy charakter. Czynniki te wywierają wpływ na nasze emocje i kształtują narodową tożsamość. Dają poczucie zakorzenienia, bezpieczeństwa i dumy. Nie myślimy o tym w codziennym życiu, ale od święta – bardzo! Jakże jesteśmy szczęśliwi w doroczny czas dożynek, gdy z nowych ziaren piecze się nowy chleb. Polski chleb. Mówimy, że smak jego jest wyjątkowy, co doceniają i za czym tęsknią Polacy na obczyźnie. Czcimy ten chleb, którego okruszek całowała babcia podnosząc go z ziemi, który krzyżem żegnała, rozpoczynając bochen – nasz pokarm powszedni. Tak poetycko brzmiące słowa wzruszają, powodują że świętowanie jest jeszcze piękniejsze.

A inne polskie święta? Jakże są niepowtarzalne i wyjątkowe, jakże wspaniałych dostarczają emocji. Wigilia z opłatkiem i pasterką, Niedziela Palmowa z wyjątkowo dużymi i kolorowymi palmami – „na szczęście”, Wielkanoc z niepowtarzalną mszą rezurekcyjną itd. Będąc w centrum tego



Uczniowie SP nr 2 w Płońsku w spektaklu „Ziemio Polska, ziemio trudna – bądź pozdrowiona”

narodowego bogactwa kulturowego, czujemy szczęście, nostalgii i wzbudzamy refleksję podobną do tej wyśpiewanej przez Edytę Geppert w piosence „Nie żałuję” – *bardzo Ci dziękuję mój kraju za to, że jesteś moim krajem.*

Miło widzieć, jak z dorosłymi świętują dzieci. Realizując zasadę wychowania patriotycznego – przez poznanie do umiłowania kraju, od umiłowania do czynów ofiarnych – mamy nadzieję, że z tak kształtowaną tożsamością narodową młodzi stawać się będą bardziej odpowiedzialnymi dziedzicami tej ziemi. Nawet gdy wyjadą z kraju, nie zawsze hojnego, gdy zaproszą ich inne kraje UE, gdy świat nazywany „globalną wioską” ułatwi przemieszczanie się do nowych, może lepszych miejsc, ta właśnie tożsamość nie wykluczy bycia dobrym Polakiem poza Ojczyzną.

Kolejny wykładowca – dr Andrzej Kaliszewski, kierownik ciechanowskiego Wydziału MSCDN – podkreślił rolę nauczyciela w kształtowaniu właściwych postaw wobec Ojczyzny i narodu. Nauczyciela, który ze swoim posłannictwem, misją oraz pasją potrafi tworzyć więzi między pokoleniami, narodami i poszczególnymi ludźmi, który uczy odczytywania i rozumienia symboli pamięci narodowej, także tych o znaczeniu regionalnym i lokalnym, który organizuje spotkania, skłaniające do refleksji, do osobistego odpowiadania: Kim jestem?... Gdzie jestem?... Po co jestem?... Nauczyciela, który sprawia, że w młodego człowieka wstępuje „wola dziedziczenia tradycji”. Te słowa znalazły chwilę później odzwierciedlenie w praktycznym zastosowaniu. Zaprezentowany przez uczniów program poetycko-muzyczny pod kierunkiem nauczycielek: Marzeny Kunickiej, Danuty Szczepek, Joanny Cieplak i Joanny Ostrowskiej ukazał młodzież wspaniale odnoszącą się do polskich symboli narodowych i interpretującą je z pełną godnością. Cieszyło uczestni-

ków konferencji głośne i radosne śpiewanie – na baczność – (nie tylko pierwszej zwrotki) Mazurka Dąbrowskiego, z dziecięcym przejściem recytowanie „Mojej piosenki” C.K. Norwida, koncertowe wykonanie „I Kadrowej”. Dorośli byli szczęśliwi, gdy dzieci, dzielnie pokonując przeszkody natury technicznej i psychicznej, realizowały cel – pozdrowiały polską trudną ziemię.

O trudnościach w kształtowaniu postaw patriotycznych mówił mgr Ryszard Buczyński – dyrektor I LO w Płońsku. Zaliczył do nich: spuściznę po realnym socjalizmie, zbyt liberalne podejście do wychowania, brak jasnej i czytelnej oferty wychowawczej po 1989 r., kryzys rodziny, brak pozytywnych wzorców w życiu publicznym oraz tzw. „patriotyzm powierzchowny”. Wykładowca wskazał poniższe, możliwe do wykorzystania od zaraz sposoby przezwycięzania tych trudności:

- włączenie domu do działań wychowawczych,
- zaktywizowanie nauczycieli wychowawców,
- wychowywanie poprzez przykład osobisty,
- podkreślanie związków z „małą ojczyzną”,
- wykorzystanie „patriotyzmu stadionowego”,
- zwiększenie roli mediów publicznych.

W kolejnym wystąpieniu uczestnicy konferencji poznali nauczyciela wychowawcę, mgr Sylwię Nowicką, która uczy historii i języka polskiego w sochocińskim gimnazjum. Mówi się, że *panoramę oświaty tworzą wszyscy nauczyciele, ale barwy jej przydają niektórzy* – na pewno Pani Sylwia, inicjująca i realizująca interesujące projekty edukacyjne, które służą utrwalaniu postaw patriotycznych i cnót obywatelskich. Współpracuje z innymi nauczycielami, ale głównie liczy na młodego twórcę – ucznia, często mającego niezmiernie ciekawe i oryginalne pomysły. O efektach jednego z projektów, w którym brała udział, mogliśmy usłyszeć podczas konferencji.



Prezentacja multimedialna mgr Sylwii Nowickiej

18 listopada 2004 r. Gimnazjum w Sochocinie otrzymało imię Orła Białego.



Przedstawienie szkolne z okazji nadania
Gimnazjum w Sochocinie imienia Orła Białego

Przygotowane z tej okazji przedstawienie szkolne było niezwykle widowiskowe. Piękna, przemyślana scenografia, efektowne stroje, właściwy dobór muzyki, prezentacja multimedialna wyświetlana na ekranie. Wszystko to zagrało na delikatnych strunach emocji i wrażliwości uczniów, ale i na bardziej zahartowanych życiem dorosłych. Nie kryli wzruszenia. Programem tym uświadomiono młodzieży, że mamy coś, co odróżnia nas od innych krajów. To nasza burzliwa historia, bogata kultura, nasze obyczaje, wiara ojców, nasza mowa. To także symbole: śnieżnobiały orzeł, łopocząca na wietrze biało-czerwona flaga, śpiewany z uniesieniem hymn. Współautorka scenariusza uroczystości wspomina, że nadanie imienia szkole było nie tylko lekcją, ale i wykwinną, bogatą uczną patriotyzmu, dzięki której udało się wyrazić często wstydliwie skrywane uczucia. Uczucia, o których nie mówi się na co dzień, a które stanowią integralną część naszego człowieczeństwa, naszej polskości.

Programy artystyczne w wykonaniu uczniów to często praktykowany w szkole sposób rozwijania postaw patriotycznych. A co na ten temat teoria?

W kształtowaniu postaw człowieka odgrywają rolę trzy elementy: „abc” (ang. *affect* – emocja, *behaviour* – zachowanie, *cognition* – poznanie)¹, zatem

Postawa = stosunek emocjonalny
+ gotowość do zachowań + przekonania

Kształtowanie postaw patriotycznych powinno być ukierunkowane na te składniki. Największe efekty daje działanie o dużym ładunku emocjonalnym, gdyż pozostaje najdłużej w pamięci uczniów. Skuteczne jest także zachęcanie do aktywności – gdy uczniowie zrobią coś sami, zapamiętają i przekonają się o sile swoich dokonań. Spotkania z ekspertem pozwolą dobrze poznać zagadnienie, wyrobić sobie określone przekonania i sądy.

Czy odnoszenie się w wychowaniu patriotycznym do tych trzech elementów to tylko zadanie dla pedagogów? To przede wszystkim zadanie dla rodziców. Jak mówią znawcy przedmiotu – dom jest pierwszą szkołą patriotyzmu. Z tym, co czują i robią rodzice względem ojczyzny, obcuje dziecko, które zapisuje w swoim ego-stanie *Rodzica* i z tego doświadczenia korzysta.

Wychowanie patriotyczne to także zadanie dla szeroko rozumianego środowiska pozaszkolnego, w tym instytucji kultury. Instytucje te przygotowują na każdy rok szkolny bogatą ofertę współpracy ze szkołami, np. Muzeum Niepodległości proponuje wystawy, lekcje muzealne, konkursy, kino edukacyjne, imprezy cykliczne, publikacje (więcej na www.muzeumniepodleglosci.art.pl).

Co na to nauczyciel wychowawca? Biorąc sobie do serca słowa Józefa Minasowicza, że świat *takich nauczycieli chwalił, którzy ucząc, chodzili, a chodząc, nauczali*, organizuje lekcje poza budynkiem szkolnym. Lubią te lekcje uczniowie, lubią też takich nauczycieli.

Duże wsparcie metodyczne w obszarze wychowania patriotycznego należy się nauczycielom wychowawcom ze strony doradców i konsultantów, którzy powinni nieustannie poszukiwać odpowiedzi na pytanie: Jak wychowanie patriotyczne w szkole czynić ciekawszym i efektywniejszym? Pomoże zapewne doradzającym *Deklaracja o wychowaniu patriotycznym młodzieży*. A wówczas? Pozostaje mieć nadzieję, iż patriotyzm nie będzie tylko rzadką cechą, ale wartością, którą w wyjątkowy w swej normalności sposób przekazują Małemu – Duży człowiek.

**Autorka jest nauczycielem konsultantem
w zakresie edukacji regionalnej
Mazowieckiego Samorządowego Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
Wydział w Ciechanowie**

¹ Garstka T., Marszałek J. *Spółczesność bez uprzedzeń*, 1998.

O wartości pytań zadawanych sobie

Feliks Krzywicki

Gdybyśmy mogli zapytać księdza profesora Józefa Tischnera o to, co jest warunkiem koniecznym jakiegokolwiek doskonalenia się, być może odpowiedzi kazałyby nam szukać we fragmencie napisanej przez siebie książki „Historia filozofii po góralsku”. Może zwróciłby naszą uwagę wywód „podhalańskiego Arystotelesa”, a po prawdzie to Tadka Pudzisa z Grónkowa, który to radził Kazkowi Dzielskiemu, chłonnemu jego naukę, by osiągnął „jasność w rozumie”. Ów góralski filozof prawił do niego tak: *Jasność w rozumie mo tyn, kto wi, jaki jest jego cyl. I to się nazywa mądrość. Mądrość to jest je – taki talent, co ci dozwoło patrzeć na sytko poprzez cyl. Nastaw się na cyl i spekuluj wedle tego nastawienia.*

Spróbuję pospekulować – dlaczego cel jest ważny. Chyba dlatego że, jak powiedział Norwid: *Z intencji rodzi się wszelki uczynek.* Warto więc, będąc nauczycielem, stawiać sobie pytania o cele naszych działań. I jeszcze bardziej warto pytać o to, czy realizując je, stawać się będziemy lepszymi ludźmi.

Pytać powinni zwłaszcza młodzi nauczyciele, by uniknąć błędów możliwych do uniknięcia, wynikających zazwyczaj z przekonania, że „jakoś to będzie”, „jakoś się wszystko ułoży”. Jest to zwodnicze „jakoś”, pod którym kryje się nierzadko bezradność.

Nauczycielowi, który już sam w okresie dorastania natrafił na prawdziwych nauczycieli – mądrych, nieskapających uczniom życzliwości, czasu i uwagi – łatwiej sprostać zadaniu godnego, pięknego życia w wieku dojrzałym.

Pora wrócić do meritum, by sformułować kilka istotnych pytań, na które nauczyciele, jeśli chcą działać w szkole świadomie, powinni spróbować znaleźć odpowiedzi.

Pierwsze z nich dotyczy tego, jakim ja – nauczyciel – chcę być dla uczniów człowiekiem, jak chcę być przez nich postrzegany? Które z opinii uczniów, docierające do mnie, utwierdzają mnie w przekonaniu, że idę w dobrym kierunku? I pytanie

łącznie się z poprzednim, chyba najistotniejsze: Czy to moje pożądane wyobrażenie o sobie jest wartościowe etycznie?

Posłużę się przykładem negatywnym, szczególnie wyrazistym, by sprawa stała się jasna. W pewnej szkole początkująca nauczycielka opowiadała o swojej koleżance ze studiów, która to wielokrotnie zapewniała, że jej przyszli uczniowie będą się jej bali. Spotkała ją, gdy już obie od kilku miesięcy były nauczycielkami. Usłyszała wtedy od niej: *Ale się mnie boją!*

Jak z tego przykładu wynika, nie zabrakło owej nauczycielce konsekwencji. Realizowała wytyczony cel – i to skutecznie. Możliwe, że jej uczniowie osiągnęli dobre wyniki w nauce, możliwe też, iż część rodziców aprobowała jej metody, gdyż, być może, podobne stosowali wobec swoich dzieci w domu.

Nie o takim jednak celu myślał zapewne „podhalański Arystoteles” z „Historii filozofii po góralsku” Józefa Tischnera. Raczej uznawałby on za

szluszna myśl arcybiskupa Pietra Sambiego: *Za największego artystę uważa się Michała Anioła, a ja myślę, że największymi artystami są nauczyciele, bo rzeźbią w stworzeniach Bożych.*

Udane „rzeźbienie” w młodym człowieku, oczywiście nie rzeźbienie strachem, to cel z pewnością godny, wymagający opanowania tajników sztuki rzeźbienia w jak najwyższym stopniu. To cel nauczycieli z pasją, ciekawych świata i ludzi, przekonanych o tym, iż dzieci i młodzież to najcenniejsze z możliwych tworzyw.

Myśl życzliwego nauczycielom arcybiskupa należy do skrzydlatych słów. Gdy się człowiek głęboko nad nią zastanowi, zaczyna z niej, jakby powiedziała Szymborska, *wyfruwąć rój pytań* inspirujących nauczycieli. Oto przykładowe: Czy jestem dobrze przygotowany do rzeźbienia w tak cennym materiale? Co chcę wyrzeźbić? Czy moje intencje są czyste?

Pytanie drugie – z tych podstawowych – dotyczące czego tak naprawdę i w jaki sposób uczymy. Kilkanaście lat temu, próbując na nie odpowiedzieć, pisałem: *Gdy nas pytają, czego uczymy, odpowiadamy: uczyć języka polskiego, matematyki, chemii. Nie mówimy, choć może powinniśmy: uczyć odpowiedzialności, wrażliwości, prawdomówności, poszanowania innych. Tym bardziej nie mówimy: uczyć braku szacunku, nietolerancji, obojętności. A przecież ucząc swego przedmiotu, uczymy jednocześnie dobrze bądź źle – czasami fatalnie – twardej sztuki życia. Uczymy nie tylko słowem, ale i gestem, zajęciem, uśmiechem, skrzywieniem ust.*

Dzisiaj mogę dodać: uczymy nie tylko w klasie, ale także na szkolnym korytarzu, w stołówce, szkolnej szatni, na ulicy. Uczymy nawet swoją przyszłością. Gdy pracujemy w dużej

szkole, nasi absolwenci przekazują wiedzę o nas nowym uczniom. A ci nie tylko dostosowują się do naszych wymagań, ale i znakomicie wykonywują – oczywiście nie wszyscy – nasze słabości.

Przeżywając świadomie swoje życie, dążąc do spełnienia się w nauczycielskim zawodzie, a więc i do osiągnięcia wysokiego poziomu etycznego, powinniśmy uświadamiać sobie, że choć wiele zależy od nas, także sporo zależy od losu. To zaś uczy pokory. Nie wybieramy przecież sobie uczniów ani ich rodziców. Jesteśmy sobie przez los przeznaczeni. Każdemu jednak – łagodnemu i z trudnym charakterem – potrzebna jest nasza wiedza i nasz szacunek. Mamy pomóc uczniom, za których jesteśmy odpowiedzialni „przed swoim duchem” w zrozumieniu, kim są, i ukształtowaniu ich tak, by nabrali szacunku do siebie i uświadomili sobie swoją ludzką godność.

Trzecie pytanie, równie istotne jak dwa pierwsze, poprzedzę kilkoma zadaniami, podsumowującymi treści dotychczas przeze mnie wypowiedziane. Oto one. Człowiek jest istotą filozofującą, ciekawą świata, wciąż pytającą, poddającą krytycznemu osądowi zarówno swoje jednostkowe działania, jak i jakiś etap życia, zdolną do ekspiacji pod wpływem głosu sumienia. Jest też świadomy, mniej lub bardziej, ograniczoności swojej wiedzy (*Wiem, że nic nie wiem*), omylny (*Żyje, więc się myli* – napisała Szymborska). To, że jest bytem pytającym, w dodatku dociekliwym, stanowi dlań szansę, by mógł stawać się kimś więcej niż jest – nie tylko być rzeźbiarzem innych ale i podlegać rzeźbieniu. Dlatego my – uczący innych, zadający im pytania – nie możemy nie kierować pytań i do siebie. Inaczej przestaniemy rozumieć motywy własnych działań i utracimy

zdolność rozumienia i współodczuwania innych.

A teraz zapowiedziane wcześniej **pytanie trzecie**: Jakie treści kryje w sobie dla nas słowo „szkoła”? Ten, kto odpowie: *szkoła to miejsce pracy – ciężkiej, niewdzięcznej, kiepsko opłacanej* – być może będzie miał część racji, ale nie ułatwi mu to etycznego doskonalenia się. Inny powiedzieć może: *szkoła to zbiorowość ciekawych ludzi, doskonalących się w każdej dziedzinie życia*. Jeszcze inny: *szkoła to wspólnota działająca solidarnie, tworząca piękniejszy świat*. Ktoś też może powiedzieć: *szkoła to całe moje życie, bez związania się z nią moje istnienie byłoby niepełne*. (Że szkoła jest życiem, najlepiej przekonać się, spacerując po jej korytarzach w czasie wakacji).

My, nauczyciele, mamy świadomość, że sceny z życia szkolnego utrwalają się w pamięci uczniów na zawsze. Od nas zależy, co oni zapamiętają, jakie emocje będą im towarzyszyć. Jesteśmy w sytuacji znacznie trudniejszej niż na przykład rzemieślnicy – oni mają szansę naprawić swoje błędy, przyjąć reklamację, my nie. Traumatyczne przeżycia, przez nas spowodowane, mogą utrudniać naszym uczniom życie, obniżyć ich poczucie wartości.

Nauczyciel nie może ograniczać się jedynie do dobrych relacji z uczniami, nie dbając jednocześnie o mocne więzi ze swoimi kolegami i pozostałymi pracownikami szkoły. Przecież w szkole wszyscy bez wyjątku mają swój udział w sukcesach uczniów i wszyscy ponoszą – mniejszą lub większą – odpowiedzialność za panujące w niej zło. Nauczyciel skłócony z radą pedagogiczną czy dyrekcją, choćby miał sporo racji, nie może mieć w pełni czystego sumienia. Sztuką niełatwą jest różnić się pięk-

nie, szanować oponentów, przyjąć z godnością wynik głosowania nie po naszej myśli.

Mądry nauczyciel nie rywalizuje, on współpracuje. Wtedy w każdym sukcesie jest cząstka jego udziału. Gdy natrafi na trudności, może liczyć na wsparcie. A jeśli nawet spotka się z niewdzięcznością, ocali wartość dla siebie najcenniejszą – godność osobistą.

Bycie człowiekiem etycznym wymaga czasami odwagi cywilnej. Bez niej grozi nam konformizm, a w konsekwencji utrata szacunku. To zaś oznacza, że nasz wpływ na innych będzie mały, autorytet topniał.

Jedno z napisanych przeze mnie kilkanaście lat temu zdań zostało przez część czytelników zauważone, czemu dawali wyraz. Oto ono: *Złoto sprawdza kwas, nauczyciela uczeń trudny*. Dzisiaj je nieco zmienię, rozszerzę na użytek tematu, który przedstawiam. Nowa jego wersja: *Wartość etyczna nauczyciela ujawnia się w pełni w sytuacjach dlań trudnych*. Przedstawię kilka takich sytuacji, posługując się pierwszą osobą liczby pojedynczej. Nie sposób, analizując je, uciec od pytań o uczciwość naszego postępowania.

Oto przykładowe sytuacje:

- Po lekcji zorientowałem się, że część wiadomości przekazanych przeze mnie uczniom zawierała błędy rzeczowe. Przejsz nad tym do porządku, licząc, że uczniowie tego nie zauważą, czy też zrobić to co należy?
- Moja klasa w czasie wycieczki mocno zawiniła, m.in. kilku chłopców piło alkohol. Przekazać o tym informację dyrekcji i radzie pedagogicznej, wezwać rodziców? Czy tak czyniąc, popsuję opinię o sobie i klasie?

- Posadziłem ucznia publicznie o zły uczynek. Okazało się wkrótce, że niesłusznie. Przeprószyć go wobec klasy, czy uznać sprawę za błahą?
- Nie daję sobie w pełni rady z jedną z klas. Powiedzieć o tym dyrektorowi i pedagogom? A może uznają mnie za nieudacznika i dyrektor nie przedłuży mi umowy o pracę?
- Jestem świadkiem wyraźnego lekceważenia nauczyciela przez innego nauczyciela. Zareagować czy dać sobie spokój? Niech zrobią to inni.
- Dyrektor wyraźnie nie docenia wartościowego nauczyciela, jest wobec niego nadmiernie krytyczny. Komentować ten fakt z innymi nauczycielami, milczeć czy rozmawiać z dyrektorem?

Od odpowiedzi na te i inne pytania zależy stosunek innych do mnie. Mogę powiedzieć, że jestem człowiekiem z zasadami, człowiekiem uległym, człowiekiem bez właściwości, bez charakteru, słabym, wpływowym, chorągiewką na wietrze. A to, jaki jestem, wpływa m.in. na postawę i zachowanie uczniów.

Ludzie, zwłaszcza młodzi, pragną moralnego ładu, jasnych reguł, sprawiedliwości, szacunku, dotrzymywania słowa, naszej wiary w ich dobre intencje. Mogą się nawet buntować, gdy będziemy stawiać im wysokie wymagania, ale wewnątrz będą je akceptować. Zyskamy ich szacunek.

Uczniowie chcą być z nas, swoich nauczycieli, dumni. Chcą mówić o nas dobrze swoim kolegom, rodzicom. Musimy dać im szansę.

Chęć nauczyciela do przewycięzania własnych ograniczeń, do wszechstronnego doskonalenia się może wzmacniać bądź skutecznie

osłabiać jego dyrektor. Dyrektor kompetentny, z klasą, to dla społeczności szkolnej skarb nieocenionej wartości. Dyrektor z przypadku to nierzadko niemalże katastrofa.

Powtarzam cierpliwie od lat, że nauczycielowi mniej wolno niż uczniowi. Uczeń może postąpić głupio, nauczyciel nie może mu się zrewanżować tym samym. A dyrektorowi wolno jeszcze mniej. Każdy jego nietakt, każde językowe potknięcie, każdy rodzaj niewiedzy powoduje niezliczone komentarze. To przecież dyrektor wyznacza standardy, m.in. etyczne. Gdy będzie zmuszał nauczyciela, wbrew jego woli, do postawienia uczniowi wyższej oceny niż ta, na którą zasłużył, gdy będzie tworzył wokół siebie grono zaufanych, tzw. dwór, nagradzanych co roku mimo wątpliwych zasług, da sygnał, że uczciwość, rzetelność to dla niego liche monety.

Wszyscy ludzie tworzący szkołę – uczniowie, ich rodzice, nauczyciele, pozostali pracownicy – chcą, aby dla dyrektora najważniejsza była szkoła, a nie piastowanie dyrektorskiego stanowiska. Wtedy będzie on zadawał sobie pytania dotyczące tego, co czynić i jak to zrobić, by uczniowie uczyli się w lepszych warunkach, byli lepiej przygotowani do czekających ich prób, chętnie przychodzili do szkoły, by nauczycielom chciało się chcieć doskonalić w zawodzie, poświęcać uczniom więcej czasu i uwagi, a rodzicom uczniów z coraz większą ochotą działać dla dobra szkoły.

Jak to jest, że niektórzy dyrektorzy przechodzą do legendy, po innych zaś, choć długo dyrektorowali, trwa głucha cisza? Ci pierwsi, mimo różnych osobowości, najczęściej nietuzinkowych, służą szkole najlepiej jak potrafią. Gdy przestają być dyrektorami, ich sytuacja w gronie się nie zmienia, są nadal cenieni.

Nauczycielowi, zwłaszcza jeśli pełni funkcję dyrektora, nie powinno wystarczać skromne minimum uznania moralnego. Naprawdę powinien świecić przykładem. Być mądrym, skromnym, otwartym na sprawy ludzi. Umieć w pełni pracować nad uczuciami negatywnymi, lubić młodzież i nauczycieli, być blisko ich spraw, zawsze gotów do pomocy. Wtedy, wpływając korzystnie na innych, będzie i on szlachetniał.

Zamiast końcowych wniosków – rady dla tych, którzy nie godzą się na przeciętność, gdyż „takie są ich obyczaje”.

- *Mądrość musisz sam z siebie własną dobrać pracą* (A. Mickiewicz, „Mądrość”). To wymaga trudu serca i umysłu. Zdaniem Ryszarda Kapuścińskiego *Najtrudniejsze jest tworzenie. Wszystko inne jest ucieczką przed tworzeniem*. Profesor Jan Pasierb radzi, by zaczynać od tworzenia siebie. Inaczej grozi nam to, że będziemy przeżywać nie swoje, ale cudze życie, zaprojektowane przez innych. Dlatego ważne jest, by zadawać sobie pytania i rozeznawać się w sobie.

- Pytaj siebie często o rzeczywiste motywy własnych działań, nie szukaj usprawiedliwień i okoliczności łągodzących. Nie oszukasz swojego wrażliwego sumienia.
- Żaden dzień się nie powtórzy, nie zatrzymasz nurtu heraklitejskiej rzeki czasu, dlatego żyj poważnie, nie unikając radości.
- Zdaniem Goethego człowiek żyje, błędząc, ale też instynktownie zmierza ku dobru. I owego dążenia ku dobru swoich uczniów nauczyciel nie może nie dostrzegać.
- Zachowuj na długo w pamięci dobre uczynki uczniów, łatwo zapominaj o doznanych od nich przykrościach. Zmiany w uczniach zachodzą tak szybko, że nieraz po kilku miesiącach mamy do czynienia z innym człowiekiem. Tego, do którego żywimy niechęć, już nie ma.
- Ważna dyrektywa etyczna Ryszarda Kapuścińskiego, skierowana do ludzi nieobojętnych, a więc szczególnie do nauczycieli: *Najważniejsze zawsze pozostaje to samo: ocalić człowieka w całym jego bogactwie wewnętrznym, pozwolić mu rozwinąć energię*

w kierunku dobra, zrozumienia innych i pełni człowieczeństwa.

- Nie ma głębokiego myślenia, stawiania sobie istotnych pytań bez czytania wartościowej literatury. Człowiek nie jest mądry sam z siebie. Wtedy potrafi pomóc innym, wejrzeć głębiej w siebie, gdy swoje doświadczenie życiowe łączy z mądrością innych – tych sprzed wieków i mu współczesnych.
- Uniezależniaj się od zewnętrznych okoliczności, bądź wewnętrznie wolny. Nie zabiegaj o awanse i nagrody. Nie one są celem życia nauczyciela. Nie czekaj na dowody wdzięczności. Nie odczuwaj żalu, że zostałeś pominięty. Dąż, za radą Tadeusza Kotarbińskiego, jedynie do tego, by zasłużyć na szacunek ludzi godnych szacunku.

**Autor jest nauczycielem
II LO im. Królowej Jadwigi
w Siedlcach**

*Być może dla świata
jesteś tylko człowiekiem,
ale dla niektórych ludzi
jesteś całym światem.*

Gabriel García Márquez

Czego potrzebują nauczyciele?

Izabela Wrzeńska

Od szeregu lat prowadzę szkolenia o tematyce wychowawczej dla nauczycieli. Jestem psychologiem, konsultantem MSCDN. Sądzę, że analiza wśród nauczycieli popularności szkoleń poświęconych temu tematowi może być wykładnikiem ich potrzeb i wartości, jakimi kierują się w pracy z młodym człowiekiem.

Są dwa tematy niezmiennie ważne dla wychowawców. Często do tych dwóch pytań sprowadzają się wszystkie inne szkolenia:

1. Jak rozmawiać z rodzicami?
2. Co robić, kiedy nie wiadomo, co robić?

Dlaczego nauczyciele chcą współpracować z rodzicami?

Ponieważ dostrzegają wagę i efektywność tej współpracy.

Ponieważ rodzina – to wartość sama w sobie.

Zajęcia psychologiczne z tzw. trudną klasą. Typowo męskie grono 15-letnich zawadiaków. Na pytanie – „Co jest dla ciebie najważniejsze?” – odpowiada jak jeden mąż: – RODZINA. Jestem pewna, że podobnie odpowiedziałoby grono pedago-

giczne, a także rada rodziców. Jeżeli więc zgadzamy się w kwestii tego, co jest największą wartością, dlaczego tak trudno osiągnąć porozumienie? Być może chodzi o prymat. W edukacji – pierwszeństwo ma szkoła, w wychowaniu – rodzina. Sądzę, że czasami my, nauczyciele, chcemy być ważniejsi od rodziców. Oceniamy ich zachowania, szufladkujemy jako trudnych, niezaradnych, niewydolnych. Jednocześnie rościmy sobie prawo do wpływu na ich dzieci. Jeżeli zależy nam na wypracowaniu pewnych zasad wychowania w szkole, to słuszną ideą jest skonsultować to i poprosić o współpracę najważniejsze osoby – rodziców.

Zazwyczaj zwracamy się do nich wtedy, kiedy uważamy, że coś nie funkcjonuje w dobry sposób i chcemy to **poprawić**. To moment, w którym warto byłoby pomyśleć, **jakimi słowami** mamy się zwrócić do „rodzinnej głowy i szyi”. Co sami chcielibyśmy usłyszeć od kogoś, kto chciałby poprawić funkcjonowanie naszej rodziny? Czy w ogóle chcielibyśmy go słuchać?

Sytuacja wygląda nieco inaczej, gdy wcześniej ustalamy z rodzicami, co jest ważne dla nas – jako nauczycieli,

a co dla nich – jako rodziców. Wówczas łatwiej nam będzie wypracować pewne strategie prowadzące do osiągnięcia **wspólnie ważnych celów**. Te cele powinny być dla nas stale jasne i klarowne. Bywa, że w natłoku bieżących problemów widzimy tylko sprawy, które rzucają się w oczy. Zapominamy, że naprawdę zależy nam na tym, by wszystkie dzieci rozwijały się zdrowo i bezpiecznie. Rodzicom też bardzo na tym zależy.

Abyśmy w kształtowaniu postaw i wartości byli przekonujący – musimy być autentyczni. Oznacza to, że słynna wizja i misja szkoły jest dla nas wartością, że wspólnie, wszyscy, którzy współtworzymy tę szkołę, zastanawialiśmy się nad tym, na czym w wychowaniu najbardziej nam zależy, że rozmawiamy o tym z nowymi, przychodzącymi do pracy nauczycielami i z rodzicami nowych uczniów.

Jestem pewna, że realizacja tych wartości nie wyklucza się, a nawet uzupełnia. Ale tylko wtedy gdy widzimy je wszystkie i realizacja żadnej z nich nie dokonuje się kosztem drugiej. Rozbrykany, hałaśliwy uczeń może być dla rodziców symbolem realizacji ich potrzeb swobodnego rozwoju, samodzielności, swobody wyrażania

swojego zdania. Dla nauczyciela jego zachowanie może stać się zasadniczą przeszkodą w zaspokajaniu potrzeby ładu, porządku, sprawiedliwości w obdarzaniu uwagą wszystkich dzieci.

Rozmawiajmy. Potrzeby są wspólne. Żadna nie jest ważniejsza i jeżeli tylko wiemy, co dla innych jest ważne – chętnie przyczyniamy się do zaspokojenia tych potrzeb. I nie chodzi o kompromis w wyborze wartości. Chodzi o ich pełne istnienie w szkole. Tak samo jak w życiu. Szkoła jest ogromną częścią życia nauczycieli i uczniów. Niemożliwe, żeby nie było w niej zarówno radości, jak i smutku. Nienawiści i miłości. Rozwoju i kroku wstecz. Wszystko, co ważne – jest w szkole.

Pełni radosnego zapału wchodzą do niej zarówno pierwszoklasiści, jak i młodzi nauczyciele. Co dzieje się z tą radością po kilku latach? Dlaczego coraz rzadziej wchodząc do klasy pełnej młodych ludzi, uśmiechamy się i mówimy: „Jak cudownie, że tu wszyscy jesteście!” Zaczynamy się bać szkoły. Pojawiają się lęki, fobie, agresja. Towarzyszą nam napięcie i stres. Męczy nas nierównowaga wartości, męczy nas brak wsparcia.

Nie segregujmy uczniów do klas. Wszystkie dzieci są nasze. Nie tworzymy klas „geniuszy” i „matolów”. Wiadomo, że wszystkim należy się szacunek, zaś najmłodszym – opieka. Na swoich poziomach są równi. Nie możemy traktować ich lepiej ze względu na dodatkowy obcy język czy innowację – nawet najwspanialszą! To kłóci się z potrzebą sprawiedliwości.

Podobnie jest z gronem nauczycielskim. Pęd do sukcesów dydaktycznych czasem zamyka nam oczy na inne wartości.

Sposób motywowania do nauki może zatrzeć wartość samego rozwoju. Mówimy: „Ucz się, bo będziesz najgorszy, będziesz zamiatał ulice. Opracowuj nowe programy, plany, bo nie zmieścisz się w standardzie Dobrego Nauczyciela”. Zamiast: „Zależy mi na tym, byś rozwijał swoje możliwości i wybrał drogę, na której będziesz szczęśliwy. Zależy mi na Pańskiej kreatywności, która wspomogę rozwój dzieci w tej szkole”. Chodzi o to samo. Różnicą jest wskazanie wartości.

Wielokrotnie na zajęciach z nauczycielami poruszamy problem potrzeb

i wartości. Jako najważniejsze dla siebie w pracy nauczyciele wymieniają:

- szacunek dla godności,
- wsparcie,
- zaufanie.

Gdy są one zaspokajane – radośnie to świętują. Gdy jest inaczej – są pełni żalu. Chętnie uczą się, jak okazywać wsparcie i zrozumienie dzieciom i młodzieży.

Zaspokojenia tych potrzeb życzę również sobie i Państwu.

A tak w ogóle – to czy można dać komuś coś, czego samemu się nie ma? Do refleksji wszystkim szefom i dyrektorom.

Wspierajcie nauczycieli! – wieloaspektowo.

**Autorka jest
psychologiem, konsultantem
Mazowieckiego
Samorządowego Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
Wydział w Radomiu**

*Gdy jesteśmy szczęśliwi,
zawsze jesteśmy dobrzy,
ale gdy jesteśmy dobrzy,
nie zawsze bywamy szczęśliwi.*

Oscar Wilde – *Portret Doriana Graya*

Co zrobić, gdy Słowacki nie zachwyca ●

Michał Friedrich

Szkoła przeciw lekturze

Nie ma nauczyciela, który dokłada starań, aby jego uczniowie niewiele z lekcji korzystali, który celowo tak organizuje pracę, by lekcja była „czasem straconym” dla uczniów, udręką dla wszystkich w niej uczestniczących. Nikt nie chce złych lekcji! – tymi słowami już na początku lat osiemdziesiątych Krystyna Kuligowska rozpoczynała swoje – kanoniczne dziś dla polonistycznej metodyki, zwłaszcza tej w akademickim wydaniu – rozważania dotyczące efektywnego planowania pracy nauczyciela. Od tamtego czasu powiedziano bardzo wiele na temat najrozmaitszych sposobów pracy z grupą i uczniem jako jednostką, na temat formuł szkolnych interpretacji tekstu, na temat strategii wykorzystania innych niż literackie dzieł sztuki na lekcjach języka polskiego etc. Tymczasem niezmiennie mamy do czynienia z rozlicznymi sytuacjami, gdy obcowanie z lekturą w szkole nie tylko nie wzbudza w uczniach czytelniczego pasji, ale staje się dla młodzieży wręcz antyrekomendacją dla czytania w ogóle. Jeśli uznać za jeden z zasadniczych celów kształcenia polonistycznego

wychowywanie potencjalnych odbiorców tekstów kultury wysokiej, wspomniana wyżej sytuacja jawi się nie tylko jako dydaktyczne kuriozum, lecz również jako wyrazisty dowód nauczycielskiej porażki².

Powszechna (za taką wszak, niestety, należy ją uznać) wśród młodzieży niechęć do czytania bierze swój początek w wielu miejscach, zaś diagnoza tej sytuacji mogłaby z całą pewnością być tematem dla osobnej i zapewne bardzo obszernej rozprawy, wykraczającej daleko poza ramy przewidziane dla niniejszego szkicu. Za jedną z najistotniejszych przyczyn omawianego stanu rzeczy można jednak uznać znamienne retroaktywność autorów podstaw programowych, poszczególnych programów i podręczników, a także, niestety, nauczycieli. Uczniowie (zwłaszcza szkół średnich i gimnazjów) stanowią, paradoksalnie, jedną z najliczniejszych publiczności literackich. Jest to rzecz jasna publiczność specyficzna – taka, której większość (lub przynajmniej znaczna część)

lektur jest odgórnie narzucana przez system oświatowy.

O ile nie sposób wyobrazić sobie modelu szkoły, w której można by całkowicie uniknąć lekturowego przymusu, o tyle można i – jak mi nie mam – warto podjąć starania prowadzące ku ograniczeniu owego przymusu na rzecz samodzielnych uczniowskich poszukiwań lub – by wyrazić się nieco precyzyjniej – na rzecz twórczego i efektywnego wyzyskiwania tekstów kultury z rozmaitych względów bliskich młodym ludziom. Teksty takie istnieją bowiem i regularnie ich przybywa, jednak bardzo często, ze względu na swą specyfikę, spotykają się ze swoiście scholastycznym ostracyzmem ze strony nauczycieli. Fakt, że uczniowie nie chcą (nie lubią? nie potrafią? nie „mają potrzeby”?) sięgać po literaturę i inne dzieła sztuki uznane, okrzeplę w tradycji nie musi bynajmniej oznaczać, że kultura nie interesuje ich w ogóle. Osobowość ucznia (zwłaszcza nastolatka) trafiającego do szkoły jest w dużym stopniu ukształtowana. Mamy do czynienia z młodym, rozwijającym się człowiekiem, który coś już jednak przeczytał, obejrzał (niejednym film, słucho (nierazko bardzo dla niego ważnej!) muzyki, zauważa obecne

¹ Kuligowska K. *Doskonalenie lekcji. Z problemów optymalizacji kształcenia*. Warszawa 1984.

² Por. Chrzastowska B. *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole* [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań*, cz. II, wybór i oprac. Dynak W., Ingłot M. Wrocław 1988.

w miejskiej przestrzeni wlepki, „tagi”, „murale” (efekty działań graffitiarzy). Jakkolwiek daleka jest droga od interpretacji tekstu hip-hopowej kapeli do interpretacji liryku Słowackiego, warto zdać sobie sprawę, że młodzież posiada zwykle pewną orientację w kulturze w ogóle, która może okazać się funkcjonalnym podglebieniem dla spotkań z kulturą wysoką.

Literackie preteksty

Wśród charakterystycznych dla przełomu XX i XXI stulecia jakości estetycznych na szczególną uwagę zasługuje wspomniany wyżej hip-hop. Imponująca jest bowiem medialna i kulturowa kariera muzyki czarnoskórej mniejszości wielkich miast Stanów Zjednoczonych, zwłaszcza zważywszy na fakt, iż jeden z najpopularniejszych nurtów współczesnej muzyki rozrywkowej wywodzi się z ubogich dzielnic uznawanych za margines rozległych aglomeracji. Krytycznie nastawieni do żarłocznego kapitalizmu, agresywnej policji i przekłamującej rzeczywistość popkultury wykonawcy, tacy jak: Cypress Hill, House of Pain, Ice Cube czy – znany głównie z kontrowersyjnego przeboju *Cop killer*³ – Ice-T (lider formacji Body Count) bardzo szybko zyskali ogromną popularność niemal na całym świecie, równie prędko pojawili się ich naśladowcy i, w ostatnich latach, epigoni. Hip-hopowo-rapową subkulturę spotykają często zarzuty propagowania przemocy i narkotyków – oskarżenia te prawomocne są jednak tylko w niektórych przypadkach. Warto natomiast zwrócić uwagę na wartości, które niesie ze sobą wiele tekstów piosenek. Wy-

³ W wielu stanach Ameryki Północnej ukazała się ocenizowana wersja pierwszej płyty zespołu. Sprzeciw konserwatywnej krytyki budził zwłaszcza wspomniany wyżej utwór z refrenem: *Fuck the police*.

konawcy omawianego gatunku nie unikają śmiałych (a nierzadko konstruktwnych) wypowiedzi na temat palących problemów społecznych, takich jak bezrobocie, narkomania (w ujęciu krytycznym rzecz jasna), przemoc seksualna. Jeden z najpopularniejszych i najbardziej oryginalnych zarazem wykonawców polskiej odmiany hip-hopu – Eldo (uczestnik projektu „Broniewski”, mającego na celu prezentowanie poezji autora *Anki* w awangardowych wykonaniach) – często podkreśla swoją zdecydowaną postawę antyrasistowską i antyhomofobiczną.

Szczególnie przydatna na lekcjach języka polskiego może okazać się natomiast forma tworzonych w ramach tego gatunku tekstów. Charakterystyczna dla ich poetyki kategoria *freestyle’u* polega na swobodnej improwizacji, której jedynym właściwie ograniczeniem formalnym jest podporządkowanie słów powstającej piosenki dominującemu w niej rytmowi (nadawanemu przez syntezator lub – rzadziej – elektroniczną perkusję). Jarosław Klejnocki proponuje, by podsunąć uczniom skojarzenie improwizacji raperskich⁴ z improwizacjami znamienymi dla poetów romantycznych. Znakomitą ilustracją mógłby tutaj być głośny film *Ośma mila* w reżyserii Curtisa Hansona z wielką gwiazdą hip-hopu, Eminemem, w roli głównej.⁵ Jeszcze bardziej zaskakującym (a przy tym jakże prostym do wykonania!) dydaktycznym zabiegiem może być,

⁴ Pomijam tutaj kwestię genologicznego rozróżnienia pomiędzy rapem i hip-hopem. Obie nazwy w wielu źródłach stosowane są zamiennie, wśród młodzieży najczęściej również brak zgody co do zakresu znaczeniowego obu terminów.

⁵ Pomysł na wykorzystanie hip-hopowej poetyki na lekcjach języka polskiego zostały zaczerpnięte ze szkicu J. Klejnockiego pt. *Nowa literatura w szkole*. Tekst nie został dotąd opublikowany, za jego udostępnienie serdecznie dziękuję autorowi.

również proponowane przez autora *Przylądka pozerów*, zestawienie wybranego tekstu hip-hopowego z... *Bogurodzicą!* Pretekstem dla takiego działania byłaby tutaj znamienna dla rapowych piosenek meliczność oparta na bardzo wyrazistej rytmizacji tekstu powstałej między innymi wskutek zastosowania rymów wewnętrznych. Zupełnie jak w *Bogurodzicy!* Ukazanie zaskakującej wspólnoty artystycznej anonimowego średniowiecznego autora i muzyczno-poetyckich buntowników spod znaku Ice’a-T może być jednym z tych niezwykle cennych momentów procesu polonistycznej dydaktyki, w których młodzież doświadczy autentyczności przesłania nauczyciela mówiącego o ciągłości i ponadczasowości kultury.

Muzyka jest – niezmiennie od wielu dziesięcioleci – szczególnie istotnym dla młodzieży nośnikiem wartości. Ważne, by podejmować próby wykorzystywania tego faktu na lekcjach języka polskiego, które – jak chyba żadne inne godziny lekcyjne – stanowią okazje do rozmów o podstawowych, ogólnoludzkich aksjomatach. Kolejny przykład muzycznej awangardy mogącej stać się frapującym i niebanalnym kontekstem dla nauczyciela polonisty jest projekt Tomasza Budzyńskiego: *Trupia Czaszka*. Pod tajemniczą i być może nieco pretensjonalną nazwą kryje się powołany do istnienia w 2004 roku zespół, który opracował muzykę do tekstów kontrowersyjnego jezuity z osiemnastowiecznego Wilna – Józefa Baki. Wspomniany wyżej autor i pomysłodawca przedsięwzięcia to postać legenda alternatywnej sceny muzycznej w Polsce. Karierę zaczynał w zespole Siekiera, którego płyty uznawane są dziś za klasykę punk rocka. Formacja ta wslawiła się również radykalnymi, antykomunistycznymi wystąpieniami podczas Festiwa-

lu Muzyki Rockowej w Jarocinie⁶. Najważniejszy etap twórczości Budzyńskiego to jednak gra w zespole Armia, który zapoczątkował nurt tak zwanego „rocka chrześcijańskiego”. W 1990 roku ukazała się płyta zatytułowana *Legenda*. Znalazły się na niej teksty wyraźnie nawiązujące swą tematyką do Ewangelii i dzieł ojców Kościoła. Muzycy przyznają się również do inspiracji gnozą. Znamca tematu – Jerzy Prokopiuk – uznał zawarte na tejże płycie liryki Budzyńskiego za „perłę polskiej poezji gnostyckiej”. Sam wokalista natomiast mówi o okolicznościach powstania płyty zatytułowanej *Uwagi Józefa Baki* w następujący sposób:

Poeta Krzysztof Koehler zapytał mnie kiedyś: „Czytałeś wiersze Józefa Baki, jezuitę z osiemnastego wieku? To przeczytaj, bo jakby ktoś nagrał do nich punkową muzykę, to by dopiero było coś!” Ten książdz był takim osiemnastowiecznym punkiem. Buntował się przeciwko wszystkiemu, co widział dokoła, nawet przeciw poezji, którą wtedy pisano. A teraz myślę, że jest w niebie i podoba mu się to, co robimy⁷.

Krótkie, „szarpane” – używając określenia Antoniego Czyża – z reguły trzy- i czterogłoskowe wersy okazały się idealne do zaśpiewania w rytm niesłychanie dynamicznej i bardzo agresywnej muzyki⁸. Wiersze, pierwotnie stychiczne, zostały podzielone na strofy, wyodrębniono też chwytliwe, efektowne refreony, na przykład: *Bies! zły to pies!, Łopata przeplata wesele w łez wiele, Hej boginie, wszystko zginie*. Oprócz tych innowacji nie dokonano żadnych zmian w tekstach Baki.

Zespół wykorzystał klasyczne rockowe instrumentarium, czyli gitarę rytmiczną, bas i perkusję. Muzyka, która ilustruje *Uwagi...*, nawiązuje wyraźnie do wczesnych dokonań grupy Siekiera — mamy tutaj do czynienia z bardzo ograniczoną liczbą gitarowych akordów, utrzymanych z reguły w tonacjach molowych. Istotne jest również brzmienie sekcji rytmicznej, którą tworzą, podobnie jak w przypadku zespołów jazzowych, gitara basowa i perkusja. Instrumenty nastrojone zostały bardzo nisko. Całość daje efekt typowy dla punk rocka drugiej połowy lat osiemdziesiątych – muzyka obfituje w dysonanse, jest „drapieźna” czy też, jak mówi sam wokalista, „ultraszybka i brutalna”⁹. Owa „ultraszybkość” i „drapieźność” sprawiają, że muzyka Budzyńskiego i kolegów zaskakująco harmonijnie (sic!) współbrzmi z „szalonym rytmem” *Uwag...*, a także znakomicie ilustruje ich treść, nasyconą właśnie „drapieźnością” i „brutalnością” – najważniejszymi przymiotami wyobrażanej przez Bakę upiornej bohaterki jego wierszy.

Istotne jest również plastyczne opracowanie płyty. Na okładce znalazły się bowiem grafiki autorstwa pomysłodawcy projektu, których treść, jak nietrudno się domyślić, zdominowana jest przez elementy makabryczne. Zarówno okładka i broszura informacyjna, którą zostało opatrzone wydawnictwo, utrzymane są w jaskrawożółtej tonacji – barwa ta ma ewokować skojarzenia z promieniami rentgenowskimi, które pozwalają m.in. na oglądanie ludzkich kości. Elementy szkieletu człowieka zostały natomiast wyrysowane z pietyzmem przez samego Tomasza Budzyńskiego.

Po co Baka punkowcom? Po co Baka szkole? Na literackiej reputacji Józefa Baki ciąży wszakże (i, jak się wydaje, ciężyć nie przestanie) opinia poety

– szaleńca, poety – jurodiwego, który roztacza przed słuchającym go ludem fantasmagoryczne wizje Niechybnej Śmierci. Więzy z kulturą literacką czasów saskich, problematyczne uwikłanie w ów skomplikowany układ artystycznych postaw przełomu baroku i oświecenia, z pewnością nie przydają mu blasku jako twórcy¹⁰. A jednak, pogardzany przez przeszło stulecie, z mozołem rehabilitowany w drugiej połowie dwudziestego wieku, Baka zdołał odcisnąć swoje piętno na historii literatury. Świadczy o tym przede wszystkim ogromna liczba literackich nawiązań do jego osobliwej twórczości, a także z wolna, ale znacząco powiększający się stan badań nad owymi dokonaniem¹¹. Wziąwszy natomiast pod uwagę dokonania plastyków nawiązujące do tematyki *Uwag śmierci niechybnej* oraz zaskakujące pomysły muzyków rockowych, można śmiało mówić o swoistym fenomenie kulturowym osiemnastowiecznego wileńskiego jezuitę. Przyczyn owego fenomenu upatrywać można w charakterystycznej dla przełomu ubiegłego i obecnego stulecia kulturowej wielojęzyczności, pozwalającej na różnorakie eksperymenty. Warto

¹⁰ Por. Prejs M. *Poezja emocji*, „Przegląd Humanistyczny” Nr 3/1981.

¹¹ Nawarecki A. *Czarny karnawał. Uwagi ks. Baki – poetyka tekstu i paradoksy recepcji*, Wrocław 1991; Czyż A. *Retoryka ks. Baki* [w:] Otwinowska B. (red.) *Retoryka a literatura*, Wrocław 1984; tenże: *Groteska w poezji ks. Baki* [w:] „Przegląd Humanistyczny” Nr 3/1981; Baka – *poezja kiczu* [w:] „Twórczość” Nr 3/1982; *Józef Baka – poeta jezuitę* [w:] „Przegląd Powszechny” Nr 1/1984; Friedrich M. *Wizerunek Śmierci komicznej w „Uwagach...” ks. Józefa Baki*, „Przegląd Powszechny” Nr 11/2005. Jeśli chodzi o literackie (i nie tylko) nawiązania do twórczości Baki, zagadnienie to omawia szczegółowo i wyczerpująco A. Nawarecki w przywołanej powyżej rozprawie. Autor analizuje „tropy bakowskie” w literaturze od osiemnastego stulecia do drugiej połowy dwudziestego wieku. Jako niezwykle interesujące zagadnienie (nieopracowane jak dotąd) jawi się kwestia recepcji dokonań autora *Uwag...* w poezji przełomu XX i XXI w. Należy tutaj wymienić nazwiska takich twórców, jak: Janusz Szuber, Eugeniusz Tkaczyszyn-Dycki, Wojciech Wencel, Krzysztof Koehler, Szymon Babuchowski.

⁶ Zob. Lizut M. *PRL (Punk Rock Later)*, Warszawa 2003.

⁷ Fragment wywiadu z Tomaszem Budzyńskim w programie *Pegaz* z 7.11.2004, TVP 2.

⁸ Czyż A. *Retoryka ks. Baki* [w:] Otwinowska B. (red.) *Retoryka a literatura*, Wrocław 1984.

⁹ Por. Rozwadowski P. *Wstęp do albumu fotograficznego Polski punk*, Warszawa 1997.

jednak pochylić się na moment nad osobliwościami Bakowskich Uwag..., które porażają – drastycznie kontrastującą z poetyką frywolnej artystycznie rymowanki – eschatologią. Wileński jezuita eksploruje bowiem nieustannie ten sam temat – temat śmierci. Świat literacki tomu z 1766 roku jest całkowicie podporządkowany zasadzie nieuchronnego przemijania. Czyżby reinterpretowane przez najsłynniejszego chyba spośród epigonów baroku motywy: *memento mori*, *dans macabre*, *mors est speculum vitae* miały okazać się ponadczasowe? Pytanie to warto zadać uczniom, których myśli zapewne nieczęsto zajmuje eschatologiczna refleksja. Odpowiedzi udzielą tym chętniej, jeśli wyeksponujemy – nieodłącznie kojarzący się przecież z Baką – czarny humor! Przyjrzyjmy się następującym dystychom¹²:

Nic nie miło,
Gdy się zgniło
(*Młodym uwaga*)

lub:

Panienki
W trumienki
(*Uwaga damom*)

czy też:

Próżna fiasza cię odstrasza,
Próżna krypta cię zaprasza
(*Uwaga zabawnym, czy zatrudnionym chmielem głowom*)

Józef Baka nie pisze liryki. Podmiot mówiący jego wierszy to swoiste *alter ego* jezuita – kaznodziei, późnobarokowego retora, który nie zawaha się przed sięgnięciem po najbardziej wysublimowane środki wyrazu, byle tylko przekonać swego rozmów-

cę. Rubaszny staropolski humor *Uwag...* to jeden z wielu atrybutów niezwykle chłonnej jezuickiej kazuistyki. Fakt ten jednak bynajmniej nie przeszkadza, aby komiczne pierwiastki dziełka Baki wyzyskać jako funkcjonalną „przynętę” dla uczniów, którzy przyjdą na lekcję poświęconą epoce baroku – epoce w znacznym stopniu zapomnianej i „źle obecnej” w szkole. Kolejną „przynętą” może być rzecz jasna muzyka – ściana gitarowych dźwięków generowanych przez Trupią Czaszkę jest w stanie **wyrwać uczniów z największego nawet marazmu**. Naprawdę warto się odważyć!

Intersemiotyczny labirynt

Do znamienych cech ponowoczesności należy specyficzna wielość tekstów kultury; zarówno artyści, jak teoretycy literatury oraz szeroko pojętej sztuki przełomu XX i XXI wieku wydają się zgodni co do tego, że „prymat druku i litery” przestaje być aktualny. Śmiałe postulaty i (zwłaszcza!) działania postmodernistów zdążyły już mocno okrzepnąć i doczekały się konstruktywnej krytyki, a nawet zajęły – na stałe, jak można mniemać – swoje miejsce w akademickich podręcznikach. Jeden z najistotniejszych wniosków dotyczących kondycji, czy raczej – unikając wartościujących formuł – kształtu współczesnej kultury, winien dotyczyć coraz istotniejszej rangi ikonocenozy i audiowizualności. Nie sposób już, nie narażając się na śmieszność, odmawiać roli „pełnoprawnego” dzieła sztuki filmowi (również animowanemu), fotografii czy też różnym działaniom parateatralnym. Coraz wyżej ocenia się dziś wszakże kontestatorskie wytwory kultury alternatywnej, takie jak szablony, graffiti czy – o dziwo

najbardziej chyba kontrowersyjna – wlepka.

Kulturowe przemiany zachodzące na styku XX i XXI wieku stanowią szczególnie (miejmy przecież odwagę powiedzieć: szczególnie trude!) wyzwanie dla nauczyciela. Zauważalne z perspektywy wyposażonego w narzędzia nauki i propedeutyki dydaktyka, pedagoga czy metodyka zjawiska mieszczą się również, być może paradoksalnie, w horyzontach percepcyjnych młodzieży. Mowa tutaj, co oczywiste, o percepcji zupełnie innego rodzaju – pozbawionej teoretycznego i metodologicznego zaplecza, opierającej się natomiast na specyficznej wrażliwości i, ujmując rzecz najprościej, chłonności doświadczeń i wrażeń.

Dzisiejszy świat kultury widziany oczyma dziecka to świat znajdujących się w coraz intensywniejszym ruchu barw, obrazów i dźwięków. Rozmaitość kodów oraz nośników tekstów (od książki po mp3!) sprawia, że we współczesnej szkole zaczynają dominować przedstawiciele pokolenia, które postrzega rzeczywistość wszystkimi niemal zmysłami. Pewne jest, że nauczyciel nie może wobec tej sytuacji pozostać obojętny. Pierwsze istotne pytanie mogłoby brzmieć: Co z czytelnictwem? Czy książka jest dzisiaj w stanie w jakikolwiek sposób pozyskać takiego odbiorcę, jak nastolatek/uczeń? Fenomen *Harry'ego Pottera* oraz rosnąca popularność utworów coraz liczniejszych naśladowców J.K. Rowling wydają się dowodzić, że owszem, tak! Nie sposób jednak oczekiwać, że przygody Harry'ego prędko trafią do kanonu lektur szkolnych. Znalazłoby się zresztą wielu nauczycieli, którzy (niekoniecznie bez racji) zanegowałiby sam pomysł takiej lekturowej innowacji.

Kończąc rozważania poświęcone próbom wyjścia naprzeciw literackim

¹² Wszystkie fragmenty wierszy Baki cytuję za wydaniem: Kraszewski J.I., Syrokomla W. *Baka odrodzony. Uwagi o śmierci niechybnej, wszystkim pospolitej X. Józefa Baki*, Wilno 1855.

oraz – szerzej – kulturowym zapotrzebowaniom młodzieży szkolnej, pozwolę sobie zaproponować jeszcze jeden „literacki pretekst”, również odnoszący się do, z reguły problematycznych, jeśli chodzi o uczniowską recepcję, epok dawnych. Nominiowana do Oscara *Katedra*¹³ Tomka Bagińskiego jest filmem absolutnie bezprecedensowym. Z tak zaawansowaną animacją komputerową kino europejskie nigdy wcześniej nie miało do czynienia. Dramatyczna refleksja egzystencjalna przełożona na skomplikowany język programowania posiada jednak bardzo wyraziste kulturowe zakorzenienie.

Powstały w 2002 roku krótkometrażowy film animowany (*Katedra* trwa niewiele ponad sześć minut) jest kunsztowną, wysublimowaną przypowieścią na temat ludzkiej samotności, niemożności znalezienia bezpiecznego miejsca w świecie. Bagiński nie tylko bowiem zawiesza wysoko jak nigdy dotąd poprzeczkę współczesnemu filmowi animowanemu, lecz również wielce udanie gra konwencjami.

¹³ Powstały w 2002 roku film Bagińskiego doczekał się debiutu na rynku wydawniczym. *Katedra* znalazła się wśród filmów pomieszczonych w *Antologii polskiej animacji* (Polskie Wydawnictwo Audiowizualne, 2007).

Mroczna, fantasmagoryczna katedra została wykreowana z zachowaniem wzorców architektury średniowiecza, będącej nieodzownym sztafżem większości opowieści fantasy (nurt niezmiennie cieszący się znaczną popularnością wśród młodzieży¹⁴). Akt „wchłaniania” jednostki przez osobliwą, żywotną budowlę daje się opisać w kategoriach hilozoizmu czy, szerzej, panmaterializmu (kategorii użytecznych choćby przy interpretacji prozy Brunona Schulza¹⁵). Wyalienowany wędrowiec daje się utożsamiać ze średniowiecznym everymanem, można też dostrzec w nim znamiona odczuwającego ból istnienia romantyka – dziecka epoki, która przecież tak bardzo ukochała gotyckie światłocienie. Awangardowe, ponowoczesne dziełko może stać się niezwykle efektywną (a również, śmiem twierdzić, efektywną) ilustracją niejednej lekcji, której temat wydaje się na pozór pozabawiony możliwości poszukiwania intertekstualnych (w szerokim rozumieniu tego terminu) nawiązań.

¹⁴ Tomek Bagiński jest również autorem graficznego opracowania gry *Wiedźmin* opartej na motywach bestsellerowej sagi A. Sapkowskiego.

¹⁵ Por. Kwiatkowski J. *Wielcy nowatorzy: Witkacy, Gombrowicz, Schulz* [w:] *Dwudziestolecie międzywojenne*, Warszawa 2003.

Charakterystyczna dla trwającej (stającej się?) epoki wielokodowość, coraz bardziej złożona multiplikacja dykcji to czynniki, które zmuszają człowieka świadomie interpretującego zjawiska kulturowe do ciągłej aktywności poznawczej oraz do ciągłej otwartości na estetyczne przewartościowania. Dla nauczycieli polonistów fakt ten ma co najmniej dwójaki skutek: z jednej strony wynikają zeń nowe obowiązki, z drugiej natomiast otwiera się możliwość rozmawiania z młodzieżą o wartościach w zupełnie nowy sposób – ukazując trwałe, niezmiennie aksjomaty w nowych dekoracjach – kostiumach – maskach. Odejście od „literaturocentrycznego” modelu kształcenia jest z całą pewnością ryzykiem, jednak w obliczu zauważalnej wyraźnie jak nigdy dotąd zmienności kulturowych wzorców warto to ryzyko podejmować.

**Autor jest nauczycielem
języka polskiego
w Autorskim Niepublicznym
LO nr 42 w Warszawie,
doktorantem Wydziału
Polonistyki Uniwersytetu
Warszawskiego,
animatorem kultury**

*Wolność to dobro,
które umożliwia korzystanie
z innych dóbr.*

Marie Monteskiusz – *Wielka księga mądrości*

W stronę gwiazd, czyli o drodze do sukcesu...

Longina Kroć-Ziemkiewicz

W pracy nauczyciela polonisty spotykałam bardzo różnych uczniów. Jedni byli bardzo zdolni, inni pracowici, jednak ogromna większość po prostu musiała uczyć się języka polskiego. Zadawałam sobie zatem pytania:

Jak motywować uczniów bardzo zróżnicowanych pod względem osobowości, talentu, zdolności? Jak dotrzeć do ucznia z kompleksami, ucznia nieśmiałego?

Pracuję w zawodzie 24 lata i od zawsze towarzyszyły mi i moim uczniom konkursy przedmiotowe z języka polskiego organizowane przez Kuratora Oświaty. Odkąd sięgam pamięcią, oczekiwano od ucznia wiedzy wielostronnej: z literatury, gramatyki, ortografii; ich tradycją było i jest także to, że wymagały znajomości dodatkowej partii lektur wykraczających poza podstawę programową. Ta propozycja była więc poza zasięgiem wielu uczniów. Jednak smak sukcesu dla młodych uczniów zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i gimnazjum mógłby zaczarować zajęcia z języka polskiego – przedmiotu wiodącego w edukacji szkolnej, ale i nakładającego ogromną odpowiedzialność na nauczyciela.

Zawsze uważałam, że uczeń, który ma szansę odnieść sukces, jest bardziej zmotywowany do pracy. Tak naprawdę uczeń pracuje na swój sukces, otrzymując promocję do klasy następnej czy świadectwo ukończenia szkoły. Jednak z moich obserwacji wynikało, że dla ucznia perspektywa jednego roku – nawet jeżeli jest to rok szkolny – to perspektywa zbyt długa. Zdecydowałam, że zwrócę uwagę uczniów na tworzenie poezji. Miałam

już za sobą związane z tym przemyślenia i pierwsze działania, gdy podjęłam decyzję o ubieganiu się o status nauczyciela dyplomowanego, a do planu rozwoju zawodowego dołączyłam innowację pedagogiczną „Rozwiń więc skrzydła”.

Celem tego programu było zachęcanie uczniów do własnej twórczości. Pisanie wierszy było jego częścią.

Jak zatem pracować z uczniami, którzy nie są orłami?

Na zajęciach języka polskiego często omawiałam wiersze, starając się traktować je całościowo – jako treść i jako budowę. Staralam się wcześniej, bo już w czwartej klasie szkoły podstawowej, dość dużo czasu poświęcać właśnie strukturze tekstu. Na tym poziomie uczniowie myślą jeszcze konkretnymi, zatem przygotowywałam często metodą tradycyjną albo z wykorzystaniem nowoczesnej technologii informacyjnej pomoce w formie koraliki czy wazonu. Wówczas bukietem w wazonie czy też perłami w koralach były określenia w wierszu. Uczniowie bardzo wnikliwie analizowali piękno formy. Zatem przestali bać się wiersza. Ponadto chętnie o nim mówili.

Świat wartości w języku poezji stawał się ich światem...

Uczniowie, pracując z tekstem, nie bali się, stawali się odważniejsi, gdy pytałam o fragmenty, chętniej zabierali głos, gdy pytałam o formę. Kiedy wspólnie opracowaliśmy kilka różnych tekstów, mieliśmy bazę do sprawdzenia. Nie chciałam jednak, aby konieczność przyswojenia

przez uczniów trudnych terminów, takich jak: epitet, przenośnia, przerzutnia, rym czy cytat powodowała, że tylko zapowiedź kolejnej klasówki nakłoni ich do utrwalenia znaczeń. Postanowiłam wtedy, że będzie to mecz – wybierałam lekką piłeczkę i podawałam hasło – wówczas uczeń, który chwycił piłkę, najpierw się nią bawił, a potem odpowiadał – zazwyczaj poprawnie.

W klasach starszych, nawet w gimnazjum, „mecz z panią od polskiego” był skuteczną metodą – polecam ją szczególnie w klasach, w których uczniowie mają żywe temperamenty.

Nawet, a może przede wszystkim, w klasach z przewagą chłopców – ci na pewno zrobią wszystko, aby nie stracić gola – to porażka w oczach nauczyciela czy też, jeszcze większa, w oczach kolegów.

Kiedy zbliżała się jesień – w smutne deszczowe dni siadaliśmy w klasie w kręgu i czytaliśmy wiersze. Właśnie tak – czekałam aż wydarzy się to coś... Wystarczał spacer do parku albo nastrojowa muzyka (oczywiście klasyczna, np. Vivaldi). Czasem pierwszy śnieg, który każdego roku od nowa jest cudem.

Czy wycieczka jest wartością, czy wiersz?

Zwykle cykl wierszy, kilka lekcji oraz spacer czy wsluchanie się w muzykę pozwalały na przygotowanie uczniów na to, aby ułożyli pierwsze rymy. Zaczynaliśmy od wierszy krótkich.

Ze swoimi uczniami często wyjeżdżałam do teatrów. Takie podróże sprzyjały rozmowom, atmosfera była inna niż na lekcji; z rozmów dowadywałam się, że uczniowie piszą. To były wiadomości na wagę złota. Postanowiłam ogłosić w klasie konkurs na własny wiersz i wykorzystując wiedzę o metodzie projektu, zastosowałam ją w nietypowej sytuacji.

Pytamy i szukamy

Pytamy,
Szukamy,
I nie znajdujemy odpowiedzi.
Spora ilość pytań,
Kłębi się w naszych głowach.
Ile odpowiedzi na nie już padło?
Ile razy ich szukamy?
Tyle razy je znajdziemy
Lub się poddamy.

Pytam, po co?
By poznać, co nieznanne,
Zobaczyć, co niewidziane,
Usłyszeć, co niesłyszane,
I poczuć, co nieodczuwalne.
Tylko zawsze będzie nam mało,
Bo nie wszystko jest dla nas,
Malutkich ludzi
W wielkim świecie pytań.

K. Pazura kl. III gimnazjum

Rozwiń więc skrzydła...

Uczniowie z dumą wielkiego twórcy przynosili na zajęcia swoją poezję. Stanowiło to dla nich i dla mnie ogromną radość. Kolejnym zadaniem była odpowiednia prezentacja. Oto przykład utworu napisanego przez uczennicę bardzo zdolną i bardzo nieśmiałą:

Zima

Pada, pada biały śnieg
Zasypał już drogi

Pada, pada biały śnieg
Zasypał już las. [...]

H. Mazur kl. V

lub utworu napisanego przez bardzo sumienną uczennicę:

Radość

Popatrz...
Narysowałam radość
Siedzi na szczycie góry,
W różowej sukience,
I macha nogami [...]

W. Wójcik kl. V

Ciekawym utworem, który ma dla mnie szczególne znaczenie, jest wiersz ucznia dyslektycznego:

Lekcja polskiego

Gdy rano wstaję do szkoły,
Jestem bardzo wesoły.
Jem śniadanie, myję zęby.
Jestem bardzo uśmiechnięty.
I tak cieszę się do czasu,
Kiedy panią ujrę w klasie.
Potem tylko gęsia skóra –
Czwóra będzie czy też dwója,

Jakiś sprawdzian czy pytanie.
Co wymyśli nasza pani?
Tak zaczynam mój kolego
Lekcję z panią od polskiego.

Arian kl. IV

Od radości do wartości

Utwór ten czekał prawie dwa lata na prezentację – zgłoszony do powiatowego konkursu w Podkowie Leśnej, uzyskał wyróżnienie. Autor, starszy o dwa lata, prezentował wiersz przed komisją konkursową i zdobył uznanie. I wtedy niepozorny uczeń z dysfunkcją, która na lekcjach języka polskiego bywa utrapieniem, stał się pewniejszy siebie, a klasa zobaczyła go jakby na nowo. Nawet zeszyty przedmiotowe nagle były staranniejsze. Uczniowie nie tylko poznali język poezji, formę czy też raczej różnorodność form poetyckich, ale też zmierzli się z pisaniem utworów poetyckich. Nie szkodzi, że w ich utworach pojawiały się czasem rymy czasownikowe – najprostsze z możliwych – jednak obok takich zdarzały się prawdziwe rodzynki – nagrodzone na konkursach. Mówię tu o juvenaliach, ale może w przyszłości usłyszycie znajome nazwisko znanego poety – może...

Ludzkość – rzecz dziwna
Zagadkowa zgoła.
O co jej chodzi?
Trudno powiedzieć.
Co zrobić, gdy człowiek woła?
Czy ruszyć się?
Czy nadal w miejscu siedzieć?

Czasem jest ci wprost
Jak w niebie...
Póki złe chwile nie powrócą.
I co z tego,
Że uśmiechają się do ciebie,
Jeśli zaraz się odwrócą?

I co z tego,
Że miło się odnoszą?
Że ciepło od nich bije?
Że w gości cię zaproszą,
Jeśli ty nie wiesz
Kogo ta dobroć?
Uśmiechy czyje?

Kiedyś przekonywali,
Że ciebie kochają...

Że nigdy nie opuszczą – mówili
Teraz to wszystko innym wmawiają,
Bo wtedy
Tylko się tak bawili.

A. Jakubczak kl. III gimnazjum

Już dziś niektórzy moi uczniowie – absolwenci szkół, w których razem – oswajaliśmy „wiedzę o literaturze”, poradzili sobie rewelacyjnie na sprawdzianie wiedzy po klasie VI czy teście humanistycznym w klasie III gimnazjum, zaś klasy, które uczyłam, osiągały bardzo dobre wyniki. Chciałabym, aby ta tradycja trwała....

Miło wspominałam spokojną uczennicę I klasy gimnazjum, liczącej trzydzieści osób. Kiedy poprosiłam chętnych o wzięcie udziału w konkursie na wiersz związany z Janem Pawłem II, klasę i mnie zachwycił właśnie jej wiersz... Zachwyty podzieliła także komisja konkursu „Srebrna szyszka” w Międzyborowie, skąd uczennica wróciła z wyróżnieniem, choć występowała w tej samej kategorii co „zawodowi poeci”. Co ciekawe, od kilku lat ośrodki kultury organizują konkursy dla młodych poetów, jednak wspieranie tej inicjatywy przez szkoły i nauczycieli do takiej pracy przygotowanych rokuje większy sukces.

Od dwóch lat jestem doradcą metodycznym, a w naszym środowisku działa prężnie grupa poetów stowarzyszona w krajowym związku. Naturalne jest zatem, iż zaprosiłam panów do współpracy. Efektem teje były warsztaty metodyczne, podczas których Jerzy Paruszewski prezentował różne pomysły na zachęcenie uczniów do pisania wierszy oraz ogłosił konkurs wierszy własnych na temat jesieni – „Jesienny salonik poetycki”. Konkurs miał zasięg miejski. Uczniowie zaprezentowali około 40 wierszy, a niezależna komisja pracowicie je oceniła. I znów moi uczniowie mieli swój powód do radości.

Jeden z nich został laureatem konkursu „Jednego wiersza o miłości”. Konkurs ten był propozycją Miejskiego Domu Kultury na walentynki.

Kiedy zbliżało się święto szkoły – gimnazjum, w którym pracuję – zaproponowałam Otwarty Turniej Poezji Własnej. Wówczas uczniowie żyrardowskich szkół zaprezentowali napisane przez siebie wiersze poświęcone rodzinnemu miastu. Pomysł spodobał się pani dyrektor Muzeum Mazowsza Zachodniego. Wszystkie wiersze zabrała jako ekspozyty do muzeum. Młodymi poetami zainteresowały się lokalne media, czego wynikiem były publikacje – powód do dumy dla poetów, ich ro-

dzin oraz dla mnie. Sukces mojego ucznia był jeszcze większy, gdy został laureatem Powiatowego Konkursu Literackiego, w ramach projektu „Cudze chwalicie swego nie znacie”.

Wartością jest zatem pisanie wierszy, ich publikacje oraz... prezentacje

Zwykle po napisaniu wiersza przychodził czas na jego opracowanie, gdyż...

- aby wiersz zachwyił, ważna jest oprawa prezentacji,
- w klasie uczeń odczuwa mniejszą treść,
- być może uczeń, który napisał wiersz, nigdy nie występował publicznie,
- być może sytuacja prezentacji wiersza podczas konkursu jest dla ucznia zbyt trudna.

Ponadto, aby zapewnić uczniowi sukces, poświęcałam czas na przygotowanie prezentacji. Jednak wysłuchawszy niektórych prezentacji, doszłam do wniosku, że należy wyposażyć nauczycieli w narzędzia, które umożliwią im lepsze przygotowanie uczniów do recytacji własnych utworów. Autorska prezentacja wierszy to wielkie przeżycie, ogrom stresu i wielka chwila, dlatego postanowiłam rozszerzyć zakres działań i pomóc nauczycielom w przygotowaniu uczniów do recytacji własnych utworów lub utworów uznanych już poetów. Z moich obserwacji wynika, że przekład intersemiotyczny jest metodą np.: analizy, rozumienia nastroju w utworze poetyckim, że zbliża poetę i odbiorcę, że zwraca uwagę na piękno poezji. Dostrzegam bardzo różnorodne oddziaływanie sytuacji, w jakiej znajdują się uczniowie podczas realizacji tego programu:

- nabierają pewności siebie,
- stają się bardziej otwarci na poezję,
- chętniej uczestniczą w lekcjach, są do nich lepiej przygotowani,
- w większym stopniu opanowują terminy z teorii literatury,
- osiągają wyższe wyniki na testach zewnętrznych,
- częściej dostają wysokie oceny – szóstki (np. za udział w projekcie),
- częściej reprezentują szkołę,
- przyczyniają się do sukcesu szkoły.

Jako nauczyciel cieszę się z sukcesu swoich uczniów – od każdego z nich dostałam jego własny wiersz! Mój zbiór to już bogata antologia – tutaj zamieszczam tylko kilka uznanych przez różnorakie komisje konkursowe utworów. Obecnie, co chciałabym podkreślić, jest organizowanych

wiele konkursów na własny wiersz – z prezentacją, czyli recytacją utworu jako składową konkursu. Z drugiej strony nauczyciele coraz częściej sięgają po taki sposób rozwijania kreatywności uczniów. Cieszę się, że tworzenie poezji staje się coraz popularniejszą formą pracy z uczniem zdolnym, uważam też, że to także forma terapii. Ważne jest też, że wiele szkół uznaje udział w konkursach artystycznych za okazję do przyznawania dodatkowych punktów, liczących się przy wyborze kolejnego etapu edukacji.

Od osobowości do wartości...

Widzę potrzebę dalszego rozwoju tego przedsięwzięcia pedagogicznego. Podjęłam już pewne kroki. Nawiązałam współpracę z panem Wojciechem Siemionem. W uroczych Petrykozach przyprószonego nieco śniegiem czekał na mnie gospodarz posiadłości – autorytet w dziedzinie interpretacji poezji. Wojciech Siemion bardzo chętnie podejmuje współpracę z nauczycielami. Zapoznał mnie z kilkutomowym cyklem książek pt. „Lekcja czytania”, spośród których każda poświęcona jest innemu poecie. Wydane zostały lekcje czytania: Mickiewicza, Różewicza, Białoszewskiego, Gałczyńskiego i Norwida. Przygotowane są następne dwa tomy, dotyczące Reja i Wata. Autor pracuje nad „Lekcją czytania Kochanowskiego”. Kiedy wcześniej uzgadniałam zajęcia z nauczycielami i ewentualne spotkania z grupą młodzieży, nie sądziłam, że materiał profesora Siemiona (Wojciech Siemion wyklada w Wyższej Szkole Komunikowania się) jest już tak obszerny, a zarazem uporządkowany. Niestety – mało znany – pozycje powyższe wydane są w niewielkim nakładzie przez Zakład Poligraficzny Primum lub Muzeum Literatury im. A. Mickiewicza.

Wojciech Siemion zwraca uwagę na tzw. czytanie lokomotywowe poezji, które charakteryzuje się zapamiętywaniem ostatnio przeczytanego wyrazu, podczas gdy w każdej epoce inaczej układał się dźwięk w wierszu. Skoro więc od epoki Mickiewicza dzieli nas 200 lat – jest to nie tylko granica słów (są takie, których dziś nie rozumiemy), ale też granica dźwięków. Planujemy zatem utworzyć Akademię Polskiej Poezji, której głównym celem będzie otwieranie „oczu uszu”.

**Autorka jest nauczycielem,
doradcą metodycznym
w zakresie języka polskiego
m. st. Warszawy**

BUMERANG

Małgorzata Szeja

Jaki jest potoczny obraz stosunku współczesnej młodzieży do tradycyjnej kultury, wartości i norm moralnych? Sądzi się zwykle, że młodzież odrzuca autorytety i uznane hierarchie. Ponadto – z racji powszechnego dostępu do multimedialnych – zanika w tej grupie czytelnictwo książek czy oglądanie trudniejszych filmów, którym zwykło się przypisywać moc wychowawczą, na rzecz zappingu (skakania po kanałach telewizyjnych), gier komputerowych i filmów akcji.

Hanna Świda-Ziemba w swojej książce z roku 2000 poświęconej młodzieży końca tysiąclecia pisze: *Większość szkolnych pozycji młodych ludzi, często więc poznają je z tzw. „bryków”, osiągnęła przy tym szkolne sukcesy. Jeśli zaś nawet któryś rozmówca wspominał, że jakieś „klasyczne” dzieło mu się podobało, nie bardzo potrafił przypomnieć jego myśl główną. [...] Wypowiedzi, w których występowała aprobatą najbardziej klasycznych lektur szkolnych zdarzały się bardzo rzadko (siedem wypowiedzi na sto wywiadów)*¹. Tendencję do nieczytania potwierdzał wielokrotnie Stanisław Bortnowski; ostatnio podał on na przykład, że 80% maturzystów nie przeczytało *Potopu* (2003)².

¹ Świda-Ziemba H. *Obraz świata i bycia w świecie (z badań młodzieży licealnej)*, Warszawa 2000, s. 326.

² Bortnowski S. *Jak literatura wychowuje?*, „Polonistyka” 2007, nr 8.

Tymczasem warunkiem tego, by literatura wychowywała, jest jej czytanie. Dzięki czytaniu prowadzącemu do przyjęcia przez czytających za własne wartości proponowanych w dziele – *Wallenrod stawał się Belwederem* – choć w czasach, gdy to się działo, poemat Mickiewicza nie był lekturą szkolną, lecz – nazwijmy umownie – własną. Moc literatury romantycznej ujawniła się ponownie w XX wieku, kiedy wykarmione nią w międzywojennej szkole pokolenie Polski Walczącej poszło na śmierć jak kamienie przez Boga rzucane na szaniec – choć nie wszystkich Słowacki zachwycał... Czyżby z danych statystycznych płynął alarmistyczny sygnał, że skoro młodzież nie czyta, to wychowanie szkolne ponosi klęskę?

Dzieląc się z czytelnikami refleksją na temat wartości w szkolnej edukacji, nie będę jednak wskazywała sposobów na to, jak młodzież do wychowującego czytania skłaniać. Spróbuję natomiast pokazać, że choć młodzi porzucili je na rzecz współczesnych mediów, ostatecznie nie uznali za własne wartości w tych mediach proponowanych i że szkoła nie pozostaje wychowawczo bezradna, musi jednak poznać „profil aksjologiczny” swoich uczniów.

Nadzieję budzi po pierwsze to, że jest prawdziwe przekonanie o automa-

tycznej akceptacji wartości nachalnie popularyzowanych. W odniesieniu do licealistów, którzy dorastali w końcu lat dziewięćdziesiątych, Świda-Ziemba mówi o „bumerangowej” reakcji na typowe właściwości współczesnej cywilizacji. *Gdy [...] cywilizacja staje się coraz bardziej ekshibicyjny – u młodzieży stwierdzamy wysoką rangę prywatności; gdy współczesne życie zmusza ludzi do pośpiechu, aktywności, pogoni z sukcesem, gromadzenia przelotnych, bogatych wrażeń – młodzież kultywuje „życie wewnętrzne”; gdy wreszcie istnieje „zalew tandety”, a z publikatorów płyną sygnały, że wszystko jest równouprawnione, młodzież w tak masowej skali opowiada się za wspólnym „kanonem” kulturowego porozumienia inteligentnych ludzi*³.

Starsze pokolenie opiera swoje wyobrażenie o młodzieży przede wszystkim na zjawiskach i zachowaniach, które najbardziej rzucają się w oczy, odmiennych, medialnych. Media, wykorzystując zainteresowanie kulturą młodzieży, eksponują to, co może zwrócić uwagę odbiorców, co jest barwne, szokujące. Pokazują młode pokolenie poprzez zbliżenia, które jednak składają się na obraz powierzchowny i zdeformowany. Widzimy więc młodzież, która spędza życie na zabawie i konsumpcji różnych dóbr, w pogoni za sławą, sukcesem

³ Świda-Ziemba H. op. cit. s. 320.

i silnymi wrażeniami (używki, seks, ryzykowne wyczyny). W mojej wypowiedzi chcę wykorzystać ten budzący niepokój dorosłych medialny wizerunek młodzieży do pokazania pominiętych w nim aspektów jej życiowych dążeń, na których można oprzeć proces wychowawczy.

Proponuję, aby – nim przejdzie się w szkole średniej do omawiania lektury – z perspektywy uczniów *nudnej, trudnej do zmęczenia, za długiej* – zająć się na kilku początkowych lekcjach przeglądem prasy. Zajęcia tego rodzaju (na polskim, wiedzy o kulturze, lekcjach wychowawczych, edukacji czytelniczej i medialnej) wprowadzają w tematykę aksjologiczną i mają służyć – po pierwsze – odtworzeniu modelu młodego człowieka istniejącego w kolorowych magazynach (o czym wspomniałam wyżej), po drugie – identyfikacji systemu wartości proponowanego w tych pismach i – ostatecznie – skonfrontowaniu tego z listą wartości preferowanych przez naszych uczniów. Tę ostatnią tworzymy na podstawie anonimowo przez nich zestawionych rankingowych list wartości.

Celem nadrzędnym tego rodzaju zajęć jest rozpoznanie właściwości świata uczniów prowadzące do nawiązania z nimi wychowawczego dialogu. *Wychowanie musi polegać na pomocy dorastającemu człowiekowi w ich [tj. wartości] rozpoznawaniu [...], na przedstawianiu mu w tym zakresie możliwości i bogactwa z zasobu wspólnego ludzkiego dorobku, na towarzyszeniu mu w wyborach – nie bez taktownej pomocy, bez dominacji jednakże i wymuszania*⁴. Nachalne głoszenie jednoznacznych interpretacji skomplikowanych ludzkich spraw, deklaratywność w dziedzinie moralności nieoparta przykładem życia

⁴ Kryda B. *Prawo do rozpoznawania i wyboru wartości*, „Polonistyka” 1978, nr 1.

zniechęcają jedynie do samodzielnych i odpowiedzialnych wyborów.

Na początku jednak musimy ustalić z uczniami znaczenie pojęć: *wartości* oraz *system wartości*. W najszerszym ujęciu *wartości* rozumiane są jako idee, zjawiska, materialne i niematerialne przedmioty, stany rzeczy, osoby, grupy itp. dodatnio lub ujemnie oceniane lub aprobowane czy odrzucane; jeden z głównych wyznaczników i celów ludzkiego działania⁵. Wybitny znawca problematyki, Florian Znaniecki, wyróżnia wartości w znaczeniach: ekonomicznym, potocznym, aksjologicznym i socjologicznym. W podejściu socjologicznym, które będzie nas tu interesowało, wartości nie są atrybutami (walorami), lecz celami, do których się dąży w życiu indywidualnym i zbiorowym⁶. Natomiast *systemem wartości* jest uporządkowany zbiór obiektów (materialnych i niematerialnych), do których ludzie dążą (aspirują) albo tylko je realizują przy pomocy środków akceptowanych lub też narzucanych przez społeczne otoczenie. Nauczyciel musi przy tym pamiętać, że *wartości* są uniwersalne, ale *systemy wartości* są zmienne. Powinien mieć także świadomość ewolucji systemu wartości w społeczeństwie polskim po 1989 r. spowodowanej zmianą ekonomiczną (tę z kolei wywołało oddziaływanie systemu wartości, na którego szczycie znajdowała się solidarność obywatelska)⁷. Oznacza to, że w dziedzinie aksjologii możemy czasem istotnie różnić się od naszych uczniów.

Ustalenie rankingu wartości może nastąpić albo poprzez samodzielne stworzenie zhierarchizowanej ich listy (począwszy od najcenniejszej), albo poprzez uszeregowanie przedstawio-

⁵ Olechnicki K., Załęcki P. *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 239.

⁶ Szacki J. *Wstęp* [w:] Znaniecki F. *Nauki o kulturze*, Warszawa 1992.

⁷ Por. Beskid L. *Zmiany w życiu Polaków w gospodarce rynkowej*, Warszawa 1999.

nego uczniom zestawu. Listy indywidualne stanowią podstawę wspólnej dla całej klasy listy najcenniejszych wartości. Wbrew obiegu, wzmocnionej w mediach opinii, młodzi ludzie, których uczę, umieszczają na szczycie tej listy nie „pieniądz”, „pracę” czy „przyjemne życie”, ale „miłość”, a kolejno po niej – „rodzinę” i „życie zgodne z zasadami moralnymi”. Respondenci Świdy-Ziemby, starsi o dekadę od obecnych licealistów, także wybierali wartości składające się na „*wzór osobowy*” z „*grzecznych*” *podręczników szkolnych*: życie, w którym znajduje się porozumienie i oparcie w ludziach, podmiotowość, tolerancję dla inności, szacunek dla prywatności, negację konformizmu, odporność na życiowe próby⁸.

Uznałam też za właściwe zapytać uczniów o rozumienie „zasad (norm) moralnych” i podanie przykładów takich zasad. Według Świdy-Ziemby normy moralne mają charakter kodeksowy i przyjmują formę zakazu lub nakazu. Konsekwencją łamania norm społecznych jest potępienie czynu, a w przypadku norm indywidualnych – wyrzuty sumienia. Okazuje się, że niewielu nastolatków dostrzega społeczny wymiar norm. W większości ich wypowiedzi można znaleźć warianty stwierdzenia, że normy określa się samemu, że dla każdego są inne. Ciekawe, że uczniowie nie podają przykładów norm (choć taką mieli intencję), lecz implikowane przez nie wartości (np. „prawda” zamiast „nie kłam”, „nie oszukuj”). Być może w ten sposób przejawia się typowa dla tego wieku i – dodajmy – dla całej współczesności – niechęć do ograniczeń. *Jednym ze znaków czasu jest anarchia; wolność, bunt przeciwko konwencjom, establishmentowi, społeczeństwu, normom staje się dla niektórych najwyższą wartością*⁹.

⁸ Świdy-Ziemba H. op. cit. s. 535.

⁹ Radziwiłł A., Jakubowski J., Sawicki M. w rozmowie z Romanowską K. *Dialog...*

Do informacji uzyskanych z rankingu wartości możemy odwoływać się na wiele sposobów w różnych kontekstach, szczególnie zaś, jak sądzę, w kontekście tekstów z epoki najwyższej cenionej w naszej kulturze, tj. romantycznych. To co stanowi o ich podobieństwie do współczesności i o czym można mówić z młodzieżą – to właśnie „romantyczne złe wychowanie”. Najwyraźniej widoczne jest w II cz. „Dziadów” Adama Mickiewicza, kiedy Pustelnik neguje autorytet ojców w dialogu z Księdzem, „ojcem po trzykroć”: ojcem rodziny, ojcem duchownym i szkolnym nauczycielem.

Przejrzenie czasopism pozwala ustalić, jakie wartości proponuje się młodzieży – zapewne nie bez zapotrzebowania na nie. Są to wartości z dziedziny hedonistycznych (poczucie szczęścia), witalnych (własne życie), estetycznych (piękno)¹⁰. Znacznie mniej miejsca poświęca się natomiast wartościom poznawczym (prawda), moralnym (dobro drugiego człowieka), a niemal

Dobra szkoła. Szkoła w życiu – życie w szkole, Warszawa 2004, s.64.

¹⁰ Klasyfikacja za: Puzynina J. *Język wartości*, Warszawa 1992.

wcale – wartościom transcendentnym (dobro transcendentne, świętość). Także wiedza o tym, czego sama młodzież **nie wymienia** jako wartości (uznanie dla wiedzy, idealizm, transcendencja, zakorzenienie w społeczności, gotowość do poświęcenia, bunt wobec zła, samodoskonalenie) wiele mówi o tym pokoleniu. Dopiero mając świadomość tych wszystkich jego właściwości, możemy dobrze przygotować się do wpływania na aksjologiczne wybory młodzieży, aby wyprzedzić sytuację, w której uczeń rozpoznaje w Balladynie kobietę sukcesu *o jakim wielu, a raczej każdy mógłby tylko pomarzyć* i tłumaczy jej zbrodnie prawem do szczęścia, jakiego dla nas chce Bóg¹¹. W czasach wielkiej zmiany *jedyną szansą na przetrwanie cywilizacji jest doprowadzenie do tego, żeby istotą wychowania i edukacji był dialog między młodymi a dorosłymi. W tym dialogu osoba starsza lubi siebie, ma swoje życie, swoją wiedzę i stawia propozycje – wyzwania – osobie młodszej. Ponieważ jest odpowiedzialna za szkołę, buduje również system norm. W tym dia-*

¹¹ *W jaki sposób Balladyna doszła do władzy?*, „Polonistyka” 2007, nr 5.

logu osoba dorosła nie powinna mówić jak „jest”. Powinna mówić „ja sądzę” i „mądrzy ludzie napisali”, albo „taka jest wykładnia prawna”¹².

Jeśli szkoła ma wychowywać, musi najpierw dostrzec specyfikę świata uczniów, w którym zanikły tradycyjne wskazówki i ograniczenia, i w którym życie jest pasmem wyborów motywowanych sytuacyjnie, zewnątrznie. Wydaje się, że problemy wychowawcze wynikają z niedostosowania programów do doświadczeń współczesnego człowieka.

**Autorka jest nauczycielką
języka polskiego
w ZSP w Łochowie,
doradcą w Powiatowym
Ośrodku Doskonalenia
Nauczycieli w Węgrowie**

¹² Radziwiłł A., Jakubowski J., Sawicki M. w rozmowie z Romanowską K. op. cit. s.63.

Rodzaje stypendiów zwolnionych z podatku dochodowego

Zgodnie z art. 21 ust. 1 ustawy z 26 lipca 1991 r. o podatku dochodowym (t.j. Dz. U. z 2000r., Nr 14, poz. 176 z późn. zm.) do stypendiów zwolnionych z podatku dochodowego należą:

- 1) stypendia otrzymywane na podstawie przepisów o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, stypendia doktoranckie otrzymywane na podstawie przepisów – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz inne stypendia naukowe i za wyniki w nauce, których zasady przyznawania zostały zatwierdzone przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego albo przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania (pkt. 39),
- 2) świadczenia pomocy materialnej dla uczniów, studentów, uczestników studiów doktoranckich i osób uczestniczących w innych formach kształcenia, pochodzące z budżetu państwa, budżetów jednostek samorządu terytorialnego oraz ze środków własnych szkół i uczelni – przyznane na podstawie przepisów o systemie oświaty, ustawy prawo o szkolnictwie wyższym, a także przepisów o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (pkt. 40).

Wychowawcza funkcja plastyki w pracy

z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie

Piotr Sobolewski

Tradycyjny sposób prowadzenia lekcji plastyki sprowadza się do powtarzania schematu: wstęp (wprowadzenie do zadania) – rozwinięcie (praca uczniów) – zakończenie (podsumowanie, ocena). Staram się, aby uczeń pracował tak długo, aż osiągnie najlepszy efekt – na miarę swoich możliwości. Dopiero wówczas wykonana praca może go autentycznie cieszyć. Z uczniem upośledzonym umysłowo trzeba pracować na granicy jego możliwości. Sprzyja temu mała liczebność klas i możliwość pracy indywidualnej. Uczniowie bardzo potrzebują rozmowy, indywidualnej i zbiorowej. Wiąże się z tym pewne niebezpieczeństwo, jeżeli chodzi o postawę nauczyciela, postawę opartą na emocjach: „dajemy dzieciom tyle serca”. Na pierwszy rzut oka taka postawa jest bardzo pożądana. Dajemy dzieciom tyle serca. Ale którym dzieciom? Tym grzecznym, uległym, posłusznym, miłym – na pewno tak. A co dajemy tym nieposłusznym, niegrzecznym, zbuntowanym, wulgarnym? Czy przypadkiem nie odwrotność tego, co dajemy grzecznym dzieciom? Podstawą profesji nauczycielskiej jest stwierdzenie, że człowiek jest wartością samą w sobie, więc

zanim go osądzimy i przybierzemy wobec niego taką czy inną postawę, spróbujmy go zrozumieć. Każdy uczeń oczekuje od nauczyciela podmiotowego, indywidualnego traktowania i, chociaż nie umie tego nazwać i powiedzieć, to doskonale wyczuwa, czy dla nauczyciela jest podmiotem, czy przedmiotem.

Nadrzędnym celem ogólnym, jaki stawiam w mojej pracy, jest przygotowanie ucznia do uczestnictwa w szeroko pojętej kulturze. Uczestnictwo w kulturze to znajomość kodu kulturowego obejmującego zbiór wartości, zachowań, znaków, symboli. Umiejętność odczytywania go jest podstawą dostosowania do norm społecznych. Prowadzę więc lekcje poświęcone symbolicznie koloru, znakom graficznym, przedstawieniom symbolicznym (pokaz wybranych reprodukcji malarskich). Często nawiązuję do kultury antycznej i wątków biblijnych, które poszerzają znajomość wyrażeń z potocznego języka: Sodoma i Gomora, plagi egipskie, ciemności egipskie, wieża Babel, pięta Achillesa, koń trojański itp. Inny rodzaj symboliki stosowanej w języku potocznym to symbolika związana ze zwierzę-

tami. To przysłowia i powiedzenia, w których człowiek poszczególnym zwierzętom przypisuje własne cechy: uparty jak osioł, zdrowy jak ryba, brudny jak świnia, wilczy apetyt, mrówcza pracowitość, dumny jak paw itd. Efektem takich lekcji jest praca ilustracyjna (łatwiejsza wersja zadania) lub symboliczna (trudniejsza wersja). Należy dodać, że osoby upośledzone umysłowo w stopniu lekkim wykazują duże zróżnicowanie pod względem niedorozwoju czynności poznawczych i wynikających stąd indywidualnych możliwości.

Ucząc przedmiotu „mniej ważnego” (sam siebie uważam za wychowawcę estetycznego, terapeutę, nie nauczyciela plastyki), nie muszę sięgać po strach jako metodę wyzwiania motywacji. Jeżeli uczeń nie chce wykonać określonego zadania, nie zmuszam go, nie grożę, nie stawiam mu rzędu jedynek. Staram się znaleźć przyczynę jego niechęci. Często jest to zaniżona samoocena, brak wiary we własne możliwości, strach przed ośmieszeniem wobec innych uczniów, chwilowy stan emocjonalny. Po rozpoznaniu przyczyny (analiza zachowania, rozmowa) szukam me-

tody wyzwalającej aktywność ucznia. Podstawowa zasada to stworzyć takie warunki, tak modyfikować zadania, tak zachowywać się wobec ucznia, żeby mógł on pokazać swoje najlepsze strony. Najczęściej na efekty nie trzeba długo czekać. Prace ilustracyjne moich uczniów w większości są ubogie pod względem środków wyrazu, schematyczne, słabe technicznie, ale wyrażają prawdziwe emocje. W tradycyjnym rozumieniu plastyki jako przedmiotu nauczania oceniany jest wizualny efekt pracy: ładny albo nieładny rysunek. Jeżeli nie oceniają plastycy, kryteria owej „ładności” najczęściej mają odniesienie do landszaftu z pokoju prababci (przełom XIX i XX wieku).

Najważniejsze nie jest to, co zostaje na papierze, ale to, co zostaje w umyśle ucznia. Mogą to pojąć tylko ci, którzy sami są twórcami. Laicy nie są w stanie zrozumieć przeżyć towarzyszących procesowi twórczemu, jego wartości terapeutycznych i oczyszczających. To, co zostaje na płótnie pod względem formalnym, jest wynikiem wykształcenia plastycznego, sprawności technicznej twórcy, ale treść obrazu jest wynikiem obserwacji, filozofii życiowej, a przede wszystkim emocjonalnego przeżywania świata, afirmacji lub buntu, sprzeciwu, jest formą kontaktu z otoczeniem.

Ucząc dzieci dotknięte upośledzeniem umysłowym, mam świadomość, że mają one problemy z dostosowaniem się do obowiązujących norm społecznych, wykazują nierównowagę emocjonalną, mogą stwarzać problemy wychowawcze. Czy nie są to cechy przypisywane artystom? Czy to nie artyści mają problem ze zrozumieniem norm społecznych i dostosowaniem się do nich? Czy często nie są osobami samotnymi (nawet gdy mają rodziny i otacza ich grono znajomych), czy nie sprawiają

„problemów wychowawczych”? Osoby upośledzone umysłowo przekraczają dolną kreskę tak zwanej normy, artyści kreskę górną. Zaskakujące jest, że wykazują podobne zachowania. Wspólnym mianownikiem tych zachowań jest poczucie inności. Dla prawdziwego artysty twórczość jest formą autoterapii. Podobnie u osób z upośledzeniem umysłowym twórczość prowadzi do wzbogacenia świata wewnętrznego, zwiększa zdolność poznawania, rozumienia i przeżywania rzeczywistości.

Kultura to także świat przedmiotów. Niezwykle istotna jest jej funkcja użytkowa i dekoracyjna. Człowiek od prehistorii do chwili obecnej tworzy przedmioty, które nie tylko ułatwiają życie, uniezależniają go od przyrody, pełnią określone funkcje użytkowe, ale także pełnią funkcje dekoracyjne, zaspokajają wrodzoną człowiekowi potrzebę piękna. Nasza epoka przy całej wspaniałości osiągnięć technicznych w coraz większym stopniu pozbawia nas przedmiotów o charakterze indywidualnym, niepowtarzalnym, przedmiotów, które mają duszę. Tym większa wartość drobiazgów, które straciły funkcje użytkowe, ale przywołują wspomnienia, zawierają w sobie ładunek emocji sprzed wielu lat, często są wspomnieniem po tych, którzy już odeszli. Przedmioty, które otaczały i otaczają człowieka, są świadectwem jego zdolności twórczych, możliwości technicznych danej epoki, zawierają myśl i pracę człowieka, dlatego należy je szanować. Przedmioty żyją krótko lub długo, ulegają zniszczeniu i stają się śmieciami zanieczyszczającym środowisko. Często wprowadzam wątki ekologiczne, ale staram się to robić bez natrętnej dydaktyki. Lekcje poświęcone przedmiotom obejmują tematy martwej natury – „praca z obserwacji”, projekty przedmiotów ze szczególnym uwzględnieniem

funkcji estetycznej, personifikacja przedmiotów, „dziwne” przedmioty. „Prace z obserwacji” skupiają uwagę uczniów na proporcjach, budowie, konstrukcji przedmiotów, układzie światła i cienia, a więc rozwijają czynności poznawcze: spostrzeganie, uwagę, myślenie. Przedmioty projektowane przez uczniów najczęściej są proste, ale nierzadko zaskakują oryginalnymi ornamentami geometrycznymi, rzadziej roślinnymi. Kompozycja geometryczna jest tematem szczególnie ważnym. Wyobraźnia uczniów, uwolniona od konieczności przedstawiania konkretnych kształtów (z którymi mają problemy), przeniesiona w abstrakcyjny świat figur geometrycznych i koloru, daje zaskakujące efekty. Są to zadania, które uczniowie wykonują bardzo chętnie, wykazując przy tym wiele cierpliwości; to zadania, które doskonale rozwijają wyobraźnię.

Tematem sprawiającym szczególnie wiele problemów jest rysunek człowieka, uchwycenie proporcji, przedstawienie ruchu. Efekty rysunkowe są bardzo różne, ale ważniejsze jest skupienie uwagi uczniów na pięknie budowy ludzkiego ciała, na genialnym, niepowtarzalnym, uniwersalnym narzędziu, jakim jest ludzka ręka. Podczas swoich lekcji często nawiązuję do treści nauczania innych szkolnych przedmiotów, starając się przekonać uczniów, że wiedzę o świecie trzeba traktować całościowo i odnosić ją do tego, co spostrzegają w codziennym życiu.

To w dużym skrócie najważniejsze elementy mojej koncepcji wykorzystania terapeutycznych, poznawczych i wychowawczych funkcji sztuki na lekcjach plastyki z uczniem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim. Jestem przekonany, że dokonując niewielkich modyfikacji, z powodzeniem można ją wykorzystać w pracy

z uczniem w normie intelektualnej. Kształcenie i wychowywanie lekko upośledzonych umysłowo leży na pograniczu szkolnictwa masowego i specjalnego. Ze względu na dobro ucznia powinno być realizowane na terenie odrębnej szkoły, ale nie „gorszej”, tylko szkoły dla uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Ludzie mają niezbywalne prawo mieć różne szczególne potrzeby: *Gdyby wszyscy mieli to samo, nikt nikomu nie byłby potrzebny.* (ks. J. Twardowski).

Moja praca nie jest zapewne efektywna. Nie opiera się na bogactwie technik plastycznych, spektakularnych osiągnięciach ucznia, nie promuje nauczyciela, nie przysparza mu uznania. Trudno. Jestem jednak przekonany, że jest to koncepcja słuszna, służąca uczniowi, przygotowująca go do życia w świecie społecznym i wzbogacająca świat wewnętrzny. Lekcje plastyki wymagają zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego. Nie używam wyszukanych środków dydaktycznych. Najczęściej są to reprodukcje

malarstwa, fotografie, własne rysunki, głównie plenerowe, własne prace malarskie, rysunki wykonywane na tablicy lub papierze. Odwołuję się do widoku z okna, do przedmiotów znajdujących się w klasie, do pamięci i wyobraźni uczniów. Mam wrażenie, że doskonaląc proces dydaktyczny, współczesna pedagogika zbyt mało uwagi poświęca wyobraźni ucznia. Opieram się w swojej pracy na polskiej koncepcji wychowania estetycznego (S. Szuman, I. Wojnar, S. Poppek), na wieloletnich obserwacjach pracy innych nauczycieli, wnioskach wyciąganych z własnej pracy oraz rozpoznawanych potrzebach uczniów. Głównym źródłem inspiracji jest moja własna twórczość plastyczna (rysunek, malarstwo olejne) i różnorodne zainteresowania. Najważniejszą oceną mojej pracy jest pozytywna zmiana postaw moich uczniów i samodzielne i dobrowolnie wykonywane prace plastyczne, tworzone w domu dla własnej satysfakcji.

Artykuł 6 Karty Nauczyciela nakłada między innymi na nauczyciela obowiązek dążenia do pełni rozwoju własnej osobowości. Kiedy zaczynałem pracę w szkole, śmieszył mnie ten zapis, bo co ma robić nauczyciel, który osiągnie pełnię rozwoju własnej osobowości? Nie rozumiałem wówczas, jak wielkim zagrożeniem dla nauczyciela jest stagnacja, popadanie w stereotypy, uprzedzenia, schematy myślowe, nawyki. Dzisiaj, po wielu latach pracy, rozumiem, że pełnia rozwoju własnej osobowości jest jak linia horyzontu. Istnieje, ale czy można do niej dojść? Można iść, można zatrzymać się i powiedzieć sobie, że wszystko już widziałem, wszystko wiem, rozumiem, potrafię, ale można wtedy umrzeć z nudów, a to najgorszy rodzaj śmierci.

**Autor jest
nauczycielem plastyki
w Zespole Szkół nr 1
w Radomiu**

Dobro i zło należy pamiętać wiecznie.

*Dobro, ponieważ wspomnienie, że kiedyś
nam je wyświadczone, uszlachetnia nas.*

*Zło, ponieważ od chwili,
w której nam je wyrządzono,
spoczywa na nas obowiązek
odpłatnienia zań dobrem.*

Mikołaj Gogol – *Aforyzmy Gogol*

PRACA WYCHOWAWCZA SZKOŁY

Nowoczesność *contra* tradycyjność – nie

Nowoczesność i tradycyjność – tak

51

Z doświadczeń nauczycieli i szkół

Mariola Borzyńska

Współcześnie większość dyskusji na temat wychowania przebiega z przywołaniem pojęć tradycyjność a nowoczesność, wielokrotnie oceniając pejoratywnie tradycyjność w procesie wychowania. Jest to bezrefleksyjne podejście do pełnienia wychowawczej funkcji szkoły. Czy takie wartości i postawy, jak: altruizm, uczciwość, otwartość, tolerancja, odpowiedzialność za słowa można traktować tylko jako tradycyjne? Są one bez wątpienia ponadczasowe, a więc także nowoczesne, potrzebne w XXI wieku. Problem, z jakim musi zmierzyć się współczesna szkoła, to zastosowanie odpowiednich form realizacji do wyznaczonych zadań. I bez wątpienia powinny być to metody nowoczesne, odpowiadające oczekiwaniom młodzieży oraz rodziców. Dlatego w swojej pracy wychowawczej szkoła musi **łączyć tradycję z nowoczesnością**.

Szkoła uczy i wychowuje, czyli realizuje swoją funkcję dydaktyczną i wychowawczą. Stopień spełnienia funkcji dydaktycznej jest wymierny, określony poprzez treści i umiejętności zapisane w podstawie programowej. Poza tym podlega ocenianiu. Stopień spełnienia funkcji wychowawczej nie jest tak wymierny. Jest odpowiedzią na pytanie: jakim człowiekiem jest nasz

uczeń, a w przyszłości absolwent? Jaką sylwetkę ucznia i absolwenta pragniemy ukształtować? Jakim wartościom ma on hołdować? Jakie postawy sobą prezentować? Ma być dobrym człowiekiem, tolerancyjnym, uczciwym, kulturalnym, a jednocześnie twórczym, aktywnym i samodzielnym. Bezdyskusyjnym fundamentem dobrego spełnienia funkcji wychowawczej jest współpraca z rodzicami (lub prawnymi opiekunami ucznia). Co szkoła może w tym zakresie zaoferować rodzicom? Systematyczny kontakt z wychowawcą klasy i pozostałymi nauczycielami, czemu służą wyznaczone terminy zebrań i tzw. „dni otwartych”. Spotkania, które służą nie tylko przekazaniu informacji o wynikach nauczania, ale są okazją do bliższego przyjrzenia się tym uczniom, którzy zwracają uwagę swoim odmiennym zachowaniem. W kontekście szeroko rozumianej współpracy z rodzicami nieodłącznym elementem jest podjęcie próby działań mających na celu pedagogizację rodziców, czyli działalność zmiierzająca do stałego wzbogacania posiadanej przez rodziców wiedzy pedagogicznej. Pedagogizacja dotyczy przede wszystkim problematyki wychowawczej, ale także innych aspektów funkcjonowania rodziny, jak np. zagadnień prawnych, zdrowotnych czy społecznych. Celem pedagogizacji

jest bezpośrednia i pośrednia pomoc rodzicom w ich oddziaływaniach wychowawczych dzięki podniesieniu stopnia ich refleksyjności. Ważnym zadaniem pedagogizacji jest kształcenie kultury pedagogicznej rodziców, ale także innych osób zaangażowanych w proces wychowania. Jaką ofertę szkoła kieruje do rodziców? W naszej szkole jest to organizowanie dla nich dodatkowych spotkań mających na celu uświadomienia konieczności spójności działań szkoły i rodziny. Tematyka: *Rola komunikacji pomiędzy rodzicami i nauczycielami w budowaniu konstruktywnych postaw u młodzieży* wskazuje na zwrócenie szczególnej uwagi na współpracę na płaszczyźnie szkoła – dom, ponieważ służy ona przekazywaniu spójnych wartości, postaw, ale także określaniu obowiązków i praw ucznia. Ofertę szkoła kieruje także do swoich nauczycieli, aby jako osoby zaangażowane w pracę wychowawczą doskonaliły się m.in. poprzez udział w zajęciach warsztatowych *Komunikacja bez agresji*, których celem jest wspomaganie nauczycieli w ich pracy wychowawczej poprzez wskazywanie sposobów komunikowania się z uczniami, ale także rodzicami. Szkoła jako placówka oświatowa nie może ponosić całkowitej odpowiedzialności na wychowanie. Jej zadaniem jest wspieranie środowiska rodzinnego.

Ale szkoła musi podjąć odpowiedzialność za kształtowanie postaw, przekazywanie wzorców osobowych. W jaki sposób to można czynić w XXI wieku? Zadanie bardzo trudne, ponieważ czasami wychowanie jest interpretowane jako znaczny wpływ zewnętrzny (nauczyciel) na czyjąś wolność (uczeń). Wychowanie jako wpływ na wolną wolę można pojąć jako podjęcie takiego działania, które sprawia, że uczeń odkrywa kim jest naprawdę. Jedynym sposobem wychowania jest pokazywanie wzorca. Wzór nie jest czymś, co należy powtórzyć we własnym życiu, lecz czymś, z czego należy skorzystać po swojemu. Jeżeli nauczyciel nie będzie miał nic ciekawego do zaoferowania, to uczniowie będą szukać atrakcji poza szkołą, a tym samym będą szukać wzorców i autorytetów. Młodzi ludzie, którzy osiągają pełną pełnoletniość, odczuwają potrzebę bycia ludźmi niezależnymi, a szkołę traktują przedmiotowo.

Dlatego należy stworzyć w szkole warunki sprzyjające rozwojowi emocjonalnemu, moralnemu i duchowemu oraz rozwijać umiejętności społeczne ułatwiające współzycie w grupie. Zadania, które przypisane są temu celowi, to: przeciwdziałanie zagrożeniom współczesnego świata (uzależnieniom od alkoholu, narkotyków, anoreksji, bulimii i innych zaburzeń psychicznych, profilaktyka AIDS, ochrona przed sektami); pomoc w kształtowaniu altruizmu, uczciwości, otwartości, tolerancji, odpowiedzialności za słowa i zachowania oraz kultury osobistej i kultury słowa; uwrażliwienie uczniów na wartości, jakimi są prawda, sprawiedliwość, na budowanie własnej hierarchii wartości; pomoc w kształtowaniu inteligencji emocjonalnej (uczenie postaw radzenia sobie ze stresem, złością, agresją, lękiem, uczenie asertywności, podnoszenia poczucia własnej wartości); uczenie adaptacji w nowych warunkach,

w nowym środowisku społecznym; uwrażliwienie grona pedagogicznego na tworzenie atmosfery bezpieczeństwa emocjonalnego na lekcjach, doskonalenie umiejętności empatii, słuchania i rozumienia innych ludzi, kształtowania umiejętności zawierania kompromisów, współpracy w grupie, nabycie umiejętności rozwiązywania konfliktów.

W jaki sposób można realizować te zadania? Poprzez osobiste relacje uczeń – nauczyciel, oparte na poczuciu bezpieczeństwa. Nowoczesną formą realizowania zadań są liczne zajęcia warsztatowe organizowane dla uczniów. Zajęcia z zakresu komunikacji interpersonalnej opartej na wartościach, z zakresu walki z trudnymi stanami emocjonalnymi (dotyczy stresu), z zakresu działań profilaktyki uzależnień. Zajęcia organizowane są przez szkolnego psychologa i pedagoga przy udziale instytucji i organizacji pozaszkolnych. Psycholog, pedagog oraz wychowawcy klas wspomagają młodzież klas pierwszych w adaptacji w nowym środowisku poprzez wspólny trzydniowy wyjazd integracyjny. Uczniowie klas pierwszych poznają statutowe prawa i obowiązki, zasady współpracy w grupie.

Oddziaływanie wychowawcze szkoły to również pomoc wychowankom w rozwijaniu dociekliwości poznawczej – kształcenie postaw autonomii, odpowiedzialności za własny rozwój oraz eliminowanie zjawiska wyuczonej bezradności intelektualnej, uświadomienie potrzeb ciągłego doskonalenia się, wykształcenie umiejętności wyznaczania celów i konsekwentnego dążenia do ich realizacji i zapewnienie możliwości rozwoju różnorodnych zdolności i predyspozycji uczniów (artystycznych, intelektualnych, sportowych). Zadania realizowane są poprzez in-

spirację i motywowanie do udziału w konkursach przedmiotowych wewnątrzszkolnych, ale także pomoc (przy udziale psychologa i pedagoga) w poszukiwaniu skutecznych sposobów uczenia się, a w odniesieniu do nauczyciela – sposobów nauczania.

Zadaniem szkoły i jej pracy wychowawczej jest kształtowanie postaw patriotycznych i poczucia wspólnoty z innymi państwami poprzez rozwijanie poczucia przynależności do społeczności lokalnej i narodowej, kultywowanie tradycji lokalnych i narodowych, uczenie tolerancji dla innych kultur. Służą temu przede wszystkim organizowane wspólnie z młodzieżą uroczystości szkolne związane z wydarzeniami z historii Polski, organizowany dzień szkoły, a także wymiany zagraniczne oraz liczne wycieczki tematyczne krajowe i zagraniczne.

Analizując zadania szkoły i przekładając je na formy realizacji, ponownie trzeba sięgnąć do tradycji, gdyż zawsze tak było, że *verba docent, exempla trahunt* (słowa pouczają, przykłady pociągają). A jakie przykłady pociągają? Efektywnie działający w szkole wolontariat oraz funkcjonujący samorząd szkolny. Pracę wychowawczą niewątpliwie wspierają autorytety – nauczyciele, rodzice. Dlatego autorefleksja nakazuje doskonalenie naszych umiejętności wychowawczych poprzez otwartość na nowoczesne metody przekazywania młodym ludziom wartości i postaw.

**Autorka jest
nauczycielką geografii,
zastępcą dyrektora
w XXXVII LO
im. J. Dąbrowskiego
w Warszawie**

Co to jest autorytet?

Kto jest dla mnie autorytetem?

Wielogłos uczniów dotyczący współczesnych autorytetów

Głos I

Pytanie o autorytet jest gwałtem na wyzwolonym umyśle. To, co nazywa się wzorcem, jest także ograniczeniem dla własnych poszukiwań i prób uporządkowania rzeczywistości. *Auctor* – łac. twórca, dawca – staje się w umyśle człowieka ideą nadrzędną, determinującą wybory i zachowania. Dla ludzi inspirujących się wybraną osobą, światopoglądowe i obyczajowe kalki mogą stać się – miast drogowskazem – drogą na skróty.

Kulturowa pozycja autorytetu w świadomości społecznej wynika z przekonania o istnieniu jednostek obdarzonych szczególnymi przymiotami. Ich poważanie ma źródło w specjalnych dokonaniach lub postawach w konkretnych okolicznościach. Istotą szacunku jest więc pewien **zestaw cech lub wyborów**, nie człowiek jako osoba posiadająca charakter i osobowość; doświadczenia, historię i korzenie; sympatie i preferencje. Za autorytet uznaje się przecież papieża za jego pokorę i otwarcie czy żołnierzy batalionu „Zośka” za ich poświęcenie i odwagę. Przyjmują oni w polskiej świadomości rolę symbolu, bohatera, zaś ich autorytet nie jest uzależniony od innych cech lub wcześniejszych zachowań – mogą one co najwyżej

wpłynąć pozytywnie/negatywnie na zasięg oddziaływania tych wzorców, w żadnym wypadku nie przekreślając ich istnienia. Człowiek inteligentny musi zadać sobie pytanie – po co zatem stawiać sobie za wzór konkretnego człowieka? Bez wątplenia daleko rozsądniejszym posunięciem jest przetworzenie i włączenie imponujących nam zalet i schematów zachowań do własnego kodeksu, niczym wykuwający serce kowal ze słynnego wiersza Leopolda Staffa, pracujący nad swoim charakterem.

Funkcjonowanie w społeczeństwie autorytetów ma uzasadnienie wychowawcze, zaoponują inni. Ja jednak za najważniejsze dokonanie mojej młodości uważam wykształcenie odruchu polemiki. Status noblisty nie zmusza mnie do docenienia ironii Wisławy Szymborskiej, gdyż „Słowacki wielkim poetą był”, mimo zabiegów umniejszenia Gombrowiczowskiej twórczości, dawno już minęły. Panteon twórców o wielkim znaczeniu dla naszej kultury nie może być nietykalny – samo środowisko literackie nie może zgodzić się do dziś na jednoznaczną ocenę wielkości wkładu poezji Tuwima w polskie dziedzictwo. Pojęcie autorytetu blokuje bowiem w pewien sposób możliwość dyskusji; słowo to niesie za sobą

ciężar kultu i nieomyślności, którym łatwo zamknąć usta zwolennikom reinterpretacji postaci i zdarzeń. Uczestnicy sporu o miejsce pochówku Miłosza (a zarazem o ocenę jego twórczości i życia) stanowczo zbyt nieuważnie szafowali omawianym pojęciem, co dowodzi, jak wielkie zagrożenie niesie za sobą poszerzanie sfery świętości (w sensie przypisanych do osób nienaruszalnych wartości o ograniczonym dostępie do krytyki). Niepotrzebna sakralizacja postaci, które w określonych warunkach uzyskały rozgłos, zwalnia młodych ludzi od myślenia i samodzielnego przetwarzania rzeczywistości.

Czy brak autorytetów jest przyczyną zagubienia współczesnego człowieka? Odpowiedź twierdząca pozostawia podejrzenie, że równie prawdziwe jest zdanie, iż alienacja bierze się nadmiaru krytycznego myślenia i, co naturalne w procesie stawiania ocen, odrzucania uznanych koncepcji przez jednostki. Bezsens obu stwierdzeń uzupełnię myślą Fryderyka Nietzschego, który uleganie publicznym opiniom nazwał osobistym lenistwem. Na szczęście nie stanowi on dla mnie autorytetu, bo jego niezdrowy światopogląd musiałabym przyjąć wraz z całą niekonsekwencją i złośliwą manierą przeciwstawiania się.

Świat, mimo mnogości koncepcji filozoficznych, nie oferuje mi jednego najlepszego sposobu myślenia. Sam przecież rozszerzył się do niespotykanych rozmiarów – i czasowo, i przestrzennie. Jak wskazuje hiszpański filozof i eseista José Ortega y Gasset, nigdy wcześniej nie mieliśmy dostępu do tylu miejsc i dziedzictwa tak odległych epok. Ograniczanie możliwości poznania tylu idei jest działaniem zachowawczym, poddaniem się przypadkowi. Dlatego, gdy zastanawiam się nad znaczeniem pojęcia „autorytet” w moim życiu, nie mogę zadeklarować żadnej osobistości, która ma dla mnie największe znaczenie – przecież kształtowanie siebie to proces dynamiczny. Za to forma poznawania świata od dawna zainspirowana jest pewnym szczególnym zjawiskiem – fenomenem Beatlesów. Sposób bycia tej czwórki z Liverpoolu w pierwszych latach kariery wpływa na moją osobowość; ma to związek z nieskrępowaną wyobraźnią, swobodą skojarzeń i dekadencją sumiennością w obracaniu absurdów w uniwersalne prawdy. Od strony muzycznej – niewymuszona prostota i Wojaczkowa „mała radość”. Teksty sprawiają wrażenie błędzenia myślami gdzieś między baśniowym dzieciństwem a pułapkami racjonalizmu, a wszystko to skropione brytyjskim humorem i ironią. Niepokorna postawa, której kwintesencją jest scena ucieczki ze studia nagraniowego przed ważnym koncertem we wczesnym filmie „Hard Day’s Night”, wywarła wielki wpływ na mój sposób bycia. Bo też obyczajowość to jedyna sfera, w której z pełną odpowiedzialnością pozwalałam sobie na stałe wzorce.

Głos II

Niebo leży u stóp matek

Często mówi się, że we współczesnym świecie zaczyna brakować autorytetów. A ja, rozglądając się wokół sie-

bie, nie potrafię w to uwierzyć. Tyle jest inteligentnych, wartościowych osób, które wytrwale dążą do celów, które ciężką pracą osiągają to, czego pragną. Tak wielu jest ludzi naprawdę wielkich. Jednak na pewno nie są to osoby, które co kilka chwil pojawiają się na ekranach naszych telewizorów czy okładkach kolorowych magazynów. Nie to przecież jest miarą człowieczeństwa. Ci, których rzeczywiście warto naśladować, to bardzo często ludzie z naszego bliskiego otoczenia. Nie warto podziwiać i naśladować postaci wykreowanych przez media, bo ich prawdziwej wartości nie jesteśmy w stanie ocenić, a ich obraz podawany przez telewizję i prasę brukową bardzo często bywa zniekształcony.

Dlatego w głębi serca cieszę się, że udało mi się nie ulec pokusie fascynacji postacią z telewizora i mogę z dumą powiedzieć, że to właśnie moja Mama jest człowiekiem godnym naśladowania. Osoba, od której nauczyłam się najważniejszego – tego, jak żyć. Zdaję sobie sprawę, że jeszcze dużo czasu będę potrzebować, by zrozumieć świat, ale już dzisiaj wiem, co jest dla mnie najważniejsze. Właśnie Mamie zawdzięczam taki system wartości, z którego śmiało mogę być dumna. Wciąż jeszcze uczę się radzić sobie w trudnych, problemowych sytuacjach. Wiem, że w takich chwilach nigdy nie jestem skazana sama na siebie. Mama jest zawsze moją opoką, na której mogę się wesprzeć, kiedy tylko tego potrzebuję. Jestem jej wdzięczna za to, że nigdy nie dawała mi gotowych przepisów na życie. Nauczyła mnie, jak sama powinnam podejmować trudne decyzje i znajdować odpowiedzi na nurtujące mnie pytania. Nie narzucała mi swojego sposobu postrzegania świata, bo chciała, żebym dorastając, sama decydowała, co uznaję za najważniejsze. Nigdy nie usłyszałam „ja w twoim

wieku...” Nie porównywała mnie do siebie i może dzięki temu nie próbowałam się buntować, bo wiedziałam, że nie wymaga ode mnie czegoś, czego nie chcę. Zależało mi na tym, żeby coś osiągnąć, by rodzice mogli być ze mnie dumni, a nie dlatego, żeby ich nie zawieść. Nie czułam presji, że muszę być najlepsza. Nigdy też Mama nie krytykowała mojego stylu ubierania się, akceptowała mnie taką, jaka jestem. Zawsze powtarzała, że od wyglądu istotniejsze jest to, co ma się w sercu. Dzięki temu, że nie zawsze słyszałam „tak”, wiem, że nie można mieć wszystkiego, co się chce. Są rzeczy zupełnie nieosiągalne, a są też takie, na które trzeba sobie po prostu zapracować. Jestem wdzięczna za to wszystko, co niejednokrotnie złościło mnie, gdy byłam małą dziewczynką. Dziś już rozumiem, że to ukształtowało mój charakter i sprawiło, że mogę być choć trochę podobna do mojej Mamy.

Każdy z nas poszukuje autorytetu. Pamiętajmy, że przecież nie musi być to ktoś doskonały. Nie trzeba szukać daleko. Wystarczy się rozejrzeć. Ktoś godny podziwu może być bardzo blisko. Zdaję sobie sprawę, że spotkało mnie ogromne szczęście, że to właśnie moja Mama może być kimś, kogo uważam za wzór.

Głos III

„Cieszyć się autorytetem” to być uznawanym przez innych za wzór do naśladowania. Autorytetami powinni być dla nas ludzie rządzący państwem, pilnujący w nim porządku (policja, straż miejska), rodzice, nauczyciele itd. Rzadko się zdarza, że wszystkie te osoby wywiązują się ze swojego „obowiązku”, skąd w mojej opinii wynika wiele problemów społecznych. Oczywiście to są normy moralne i etyczne przyjęte przez

większość. Trzeba zaznaczyć, iż każdy może mieć inny wyznacznik autorytetu. Dla gangstera autorytetem mógł być boss mafii pruszkowskiej Andrzej K. ps. „Pershing”. Dla żołnierza mógł to być marszałek Józef Piłsudski. Można powiedzieć, że nasze osobiste autorytety ukierunkowują nas w jakimś stopniu w życiu.

Głos IV

Termin „autorytet” pochodzi od łacińskiego słowa *auctoritas*, które tłumaczy się jako rada, wola, ważność, powaga moralna, a nawet wpływowa osoba. Według definicji słownikowej „autorytet” to: „1. człowiek będący ekspertem w jakiejś dziedzinie, cieszący się poważaniem i mający wpływ na zachowania i myślenie innych ludzi; 2. instytucja, pismo itp., które mają wpływ na opinię społeczną, cieszą się popularnością i poważaniem; 3. moc wpływania na opinie i zachowanie innych ludzi, powszechny szacunek, uchodzenie za eksperta w jakiejś dziedzinie”. Autorytet jest zawsze relacją między co najmniej dwiema osobami, z których jedna budzi uznanie drugiej. Autorytetem nazywamy prestiż osoby oparty na uznanych, cenionych i szanowanych w społeczeństwie wartościach, m.in. religii, prawie, osiągnięciach naukowych. Idee i sugestie tej osoby są odbierane przez innych jako najlepsze do naśladowania.

Ludzie szukają autorytetów. Chcą brać z kogoś przykład, naśladować. Potrzebują „przywódcy”, który poprowadziłby ich do walki, pracy, poświęcenia, dążenia do doskonałości. Autorytetem może być sławna osoba, ktoś bliski, przyjaciel. Powinna być nim osoba czyniąca dobro. W myśl starego łacińskiego przysłowia: *verba movent, exempla trahunt* (słowa poruszają, a przykłady pociągają) konieczne jest

wpatrywanie się w wybitnych ludzi, poznawanie życiorysów reformatorów społecznych, uczonych, świętych, wynalazców. Z samej historii dowiadujemy się, że przez wieki wychowanie opierano na przybliżaniu wartości moralnych w opowieściach i w literaturze o żywotach i czynach konkretnych ludzi – bohaterów, wodzów i świętych. Prawdziwy autorytet powinien pełnić funkcję tzw. powszechników (uniwersaliów) kulturowych. Są to wzory urzeczywistnione w danym człowieku. Autorytet może więc przejawiać się bardzo różnie i mieć różne cechy – dla różnych ludzi różne wartości stoją na pierwszym miejscu. Jest on jednak zawsze gwarantem trwałości, ładu i pewności, że dobrze postępujemy.

Kto jest autorytetem dla mnie? Moja przyjaciółka – Agnieszka. Jest osobą pełną energii, niezwykle radosną i entuzjastyczną. Nawet gdy ma problemy i nie wszystko układa się tak, jakby chciała, potrafi stawić czoła problemom i z uśmiechem na twarzy kroczyć swoją ścieżką. Podziwiam ją za to i szanuję. Agnieszka ma jedyną w swoim rodzaju zdolność – umie sprawić, że nawet w najgorszych momentach mojego życia potrafię dostrzec jego sens i jestem w stanie je docenić. Jest dla mnie podporą i wiem, że mogę na nią liczyć. To osoba dobra i poświęcająca się dla innych, mająca pewne cele i priorytety. Nie chcę naśladować jej zachowania, nie chcę być jej kopią, chciałabym natomiast tak jak ona cieszyć się życiem i mieć w nim pewne cele, do których mogłabym dążyć i je realizować.

Głos V

O autorytetach własne gdybania
Autorytetem staje się najczęściej osoba, która osiągnęła już cele, do których dążymy. Jest to osoba, która przeżyła niemało i, co najważniejsze,

wyszła na tym stosunkowo dobrze. Bardzo ważnym kryterium w konkursie na autorytet roku okazałyby się bezsprzecznie powierzchowność, gestykulacja, umiejętność przekonującego mówienia i efektywnego słuchania.

Zdarzy się jednak delikwent, który w sposób umiejętny zmanipuluje nami, sprawiając wrażenie obytego, pewnego siebie i bezinteresownego. Ten specyficzny „autorytet” będzie miał na nas ogromny wpływ. Toksyczny „przyjaciel” bez naszej świadomości stanie się wyznacznikiem dobra i zła, podejmowania wszelkich decyzji. Tak więc można się pokusić o stwierdzenie, iż autorytety nieraz bywają nam narzucone bądź w sposób niekoniecznie jasny wpływają na naszą podświadomość.

Autorytety nie powinny stawać się dla nas wzorcem niepodważalnym, uniemożliwiającym własne poznanie i ograniczającym rozwój jednostki. Dojrzały człowiek wie, z czego może w życiu korzystać, a co będzie wpływać na jego osobowość destrukcyjnie. W tym właśnie miejscu pojawia się cienka granica między tym, co jest źródłem naszego umysłu i potrzeb, a tym, co zaczerpnięte. Ciekawym przykładem jest zjawisko mody. Osoba, którą oceniamy jako atrakcyjną, może się stać wyznacznikiem stylu i elegancji. Jeżeli ta cienka granica zostanie przekroczona, może dojść do zwykłego powielania, bezmyślnego kopiowania zachowań, a nie rozwijającej inspiracji.

Kiedy człowiek szuka wartości, szuka punktu odniesienia, zmienia swoje „autorytety” jak rękawiczki. Pamiętam czas, kiedy moje życie i hierarchia wartości przypominała pokój krzywych zwierciadeł. Ten etap stał się przełomem, nauczył mnie, że nikomu nie można ufać do końca, na nikim nie

można polegać bezwzględnie. Chaos zmusił mnie do zbudowania wszystkiego samodzielnie, do ułożenia własnej piramidy priorytetów od nowa. Każdy może stać się w ten sposób artystą. Od dawna tworzę swój kolaż, w którym staram się mieścić wszystkich tych, którzy odegrali w moim życiu bardzo ważną rolę. Kolekcjonuję w nich wszystkie wspomnienia, fascynacje. Znajdzie się tu miejsce zarówno dla fantastycznego pisarza Josteina Gaardera, jak i Macieja Maleńczuka, który śpiewa: „Inni grają moim losem...” Zmieści się niejednak paradoks, wiele zwariowanych zestawień. Taka jest moja „sztuka”, która mówi, aby z autorytetów czerpać pełnymi garściami, potem to przemyśleć i zrobić po swojemu.

Głos VI

Autorytet na koszulce?

Obawiam się, że często mówiąc o kimś „autorytet”, ulegamy pomyleniu pojęć. Możemy podziwiać daną osobę, darzyć ją wielkim szacunkiem, ale nie oznacza to, iż jest ona dla nas autorytetem. Podziw dla Matki Teresy z Kalkuty i misjonarek miłości nie musi oznaczać, że jej postawa wpływa na całość naszego życia, a nawet na jego część. Podobnie z Janem Pawłem II, w końcu powoli zaczynają się pojawiać żarciki typu „Kto jest dla Ciebie autorytetem i dlaczego Jan Paweł II?”, w których osoba papieża zastąpiła Lenina, co jest smutną ironią. Już nieraz słyszeliśmy, że Polacy swojego papieża kochają, ale nie słuchają. Nie czują się na siłach, by oceniać postawy całego społeczeństwa, jednak rzeczywiście „Kwiatki Ojca Świętego” sprzedawały się lepiej niż „Pamięć i tożsamość”, co choć po części potwierdza powyższą tezę. Papież może być autorytetem, nadaje się do tego w sposób oczywisty, w końcu dzierży rząd dusz.

Pozostaje jednak bardzo proste pytanie: co to oznacza, że konkretny człowiek jest dla kogoś autorytetem? Przecież nie ma się swojego autorytetu, by postawić go na półce i zapomnieć. Wybór autorytetu związany jest z całą filozofią życia, z postawami i wyborami. Rozumiem, gdy np. autorytetem księdza jest Jan Paweł II, a wolontariuszy – Matka Teresa. Wówczas można powiedzieć, iż ich autorytet wpływa na nich, motywuje ich do działań, by choć trochę zbliżyć się do ideału. Co jednak, gdy nasz autorytet tak naprawdę jest obiektem kultu, zaś jego czyny i słowa właściwie nie przekładają się na nasze postawy? Nie można zaprzeczyć autentycznemu podziwowi, który żyjemy dla danej postaci, jednak nazwanie jej autorytetem może być myleniem pojęć. W końcu mogę podziwiać Władysława Bartoszewskiego, jednak czy kiedykolwiek zastanowiłam się „co na moim miejscu zrobiłby Bartoszewski?” albo czy byłam w sytuacji, w której on mógł być mi wzorem? Cóż, raczej nie, i to nie pozwala mi nazwać go autorytetem, choć podziwiam go jako człowieka. Tak samo z osobą Jacka Kuronia i jego słynnym powiedzeniem „Nie palcie komitetów, zakładajcie własne” – bezsprzecznie mądrym i demokratycznym hasłem. Jednak co ty, człowieku, który nosisz koszulkę z tym hasłem i podobizną jego autora zrobiłeś, żeby to hasło zrealizować? Ile symbolicznych komitetów założyłeś? W ilu działasz? Jak tak dalej pójdzie, Jacek Kuroń trafi na koszulki tak samo jak Che Guevara, bez jakiegokolwiek refleksji osób je noszących.

Coraz częściej wydaje mi się, że wybór autorytetu jest też pokryciem własnych kompleksów wynikających z niezrealizowanych marzeń. Chcielibyśmy coś dobrego zrobić, pomóc potrzebującym, czy założyć ten „komitet”, a tu rzeczywistość

skrzeczy i z marzeń nic nie zostało. Dlatego też naszym autorytetem są ci, którzy dali radę, właśnie Matka Teresa czy Jacek Kuroń. Nasz autorytet staje się kompensacją naszych niezrealizowanych koncepcji. Często ze szkodą autorytetu, w końcu podczepiają się do niego epigoni, którzy zamiast działać, wołają wzdychać do portretu...

Głos VII

Moje własne kryształły

Kiedy ksiądz na lekcji religii zapytał: „Kto jest waszym autorytetem?”, w klasie zapadła cisza. Pytanie było dla maturzystów kłopotliwe, niewygodne. Wydawało się, że wielu z nas musiało dopiero zastanawiać się, czy w ogóle ma jakiś autorytet. Skrepowanie widać było w odpowiedziach – w większości przypadków bardzo ogólnych, wyrażanych bez podawania nazwisk konkretnych osób. Czy oznacza to, że współcześnie młodzi nie mają autorytetów? Czy może sami dla siebie stali się autorytetami – unikają szukania wzorców, bo przekroczywszy bariery zwykłego egoizmu, wkraczają w egotyzm, postawę skrajnego uwielbienia siebie, zawężenia postrzegania świata do swojej osoby?

Najczęściej to, że nie widzimy autorytetów, usprawiedliwiamy brakiem we współczesnym świecie osób godnych zaufania (tzw. kryzys autorytetów) albo chęcią samodzielnego kształtowania osobowości, bez wpływów z zewnątrz.

Postawa **zanegowania istnienia ludzi wartych naśladowania** bierze się, moim zdaniem, przede wszystkim z uległości wobec lansowanej przez środki masowego przekazu wszechobecnej nieufności, przekonania, że „na każdego można coś znaleźć”, „nikt nie jest całkiem czysty”. Wydaje

się, że kiedy jakaś osobistość „zbyt długo” powszechnie uznawana jest za przykład, natychmiast insynuuje się jej rzekome winy (głośna była sprawa posądzenia Zbigniewa Herberta o współpracę ze Służbą Bezpieczeństwa). Mimo że często zarzuty są bezpodstawne (albo nie da się jednoznacznie stwierdzić ich prawdziwości), niezwykle rzadko przeprosiny za oszczerstwo docierają do tak szerokiej grupy odbiorców, jak samo oskarżenie. W świadomości społecznej pozostaje wrażenie zawodu. Mechanizm ten zresztą jest obecny od dawna, w literaturze pięknej wskazuje nań Bolesław Prus „Lalce”. Po niewinnieniu przez sąd niesłusznie oskarżonej pani Stawskiej jedna z obecnych na sali rozpraw kobiet tak komentuje wyrok: „Jak kobieta jest ładna, to się i z kryminału wygrzebie”. Osoby tłumaczące swój brak autorytetów tym, że nie ma współcześnie ludzi zasługujących na to miano, cechuje bezkrytycyzm (naiwność, podatność na przekaz mediów) albo brak motywacji (chęci) do poszukiwania.

Opisana wyżej grupa młodych wykazuje skłonności do uległości, ma więc „słaby charakter”. Fryderyk Nietzsche zaliczyłby jej przedstawicieli do klasy „podludzi”. Równoległe do tej grupy istnieje drugi obóz – tych, którzy uważają się za jednostki wybitne (nietzscheańskich „nadludzi”). Wierzą oni, że sami są w stanie osiągnąć każdy cel w płaszczyźnie materialnej i wiarę w swoją samowystarczalność przekładają również na płaszczyznę duchową – sądzą, że **nie potrzeba im wzorów**. Tłumaczą swoje racje najczęściej tym, że czyjeś poglądy i postawy nie mają prawa na nich wpływać. Kształtowanie osobowości uzależniają od pełnej wolności od wpływów z zewnątrz. Naiwność tego poglądu znajduję w jego podstawowym założeniu, że „wszystko mogę sam”. Niemożliwe jest, moim zdaniem, tworzenie świadomości „ja” w oderwaniu od dziedzictwa kulturowo-ideowego społeczeństwa, wpływów środowiska. Jednak o wyższości grupy wyzna-

jając ten pogląd od opisywanej poprzednio świadczy to, że posiada ona potrzebę wypracowania własnego światopoglądu, a nawet więcej – potrzebę poszukiwania zespołu cech tworzących osobowość.

W ten sposób docieramy do odpowiedzi na zasadnicze pytanie: po co nam autorytety? Moim zdaniem, autorytety to osoby, które poprzez konsekwentne prezentowanie zachowań i postaw budzących szacunek i zaufanie stanowią przykład dla ludzi, którzy pragną się rozwijać. Zwłaszcza ważne są autorytety dla młodych, którzy w procesie wchodzenia w dorosłość powinni, wzorując się na nich, budować swoją osobowość.

Błędne jest twierdzenie, że autorytety mogą ograniczyć naszą wolność. Autorytetem jest osoba (osoby), które (których) cechy chcielibyśmy w sobie rozwijać – **szukamy w autorytetach tylko tego, co sami uważamy za cnoty**. Wybór autorytetu jest więc zagadnieniem bardzo osobistym, intymnym. Wpływa nie z zewnątrz (autorytetem nie musi być osoba szanowana przez ogół społeczeństwa, podawana za wzór powszechny), ale z naszego wnętrza.

Kto jest moim autorytetem? Nie chcę odpowiadać na to intymne pytanie. Być może moja niechęć do głośnego opowiedzenia się rodzi się z obawy, że ktoś, kiedyś ujawni „porażające fakty”, które zawiodą moje zaufanie do niego. Niepewność jest w końcu jedną z podstawowych zasad funkcjonowania człowieka.

*..bądź odważny gdy rozum zawodzi bądź odważny
w ostatecznym rachunku jedynie to się liczy...*

Zbigniew Herbert
„Przesłanie pana Cogito”

*Dobro i zło
muszą istnieć obok siebie,
a człowiek
musi dokonywać wyboru.*

Mahatma Gandhi

Wychowanie do wartości, autorytety w wychowaniu, odpowiedzialność w wychowaniu

Anna Stefaniak

Wydawnictwa zwarte

1. **Beil Brigitte.** Dziecko grzeczne i niegrzeczne: dlaczego dziecku potrzebne są wartości? Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 2000.
2. **Bezpieczeństwo** i prawa człowieka w badaniach naukowych i edukacji. T. 2, Bezpieczeństwo i prawa człowieka w edukacji/red. Ryszard Rosa. Akademia Podlaska w Siedlcach, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, Komisja Badań nad Pokojem PAN. Oddział w Łodzi. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2005.
3. **Bezpieczeństwo** i prawa człowieka. T. 2, Edukacja do bezpieczeństwa i praw człowieka/red. nauk. Maria Ożóg-Radew, Ryszard Rosa. Siedlce: Akademia Podlaska, 2004.
4. **Bielska Ewa.** Studenci a liberalny system wartości w Polsce i Danii. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
5. **Brzozowski Piotr.** Wzorcowa hierarchia wartości: polska, europejska czy uniwersalna? Psychologiczne badania empiryczne. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2007.
6. **Chałas Krystyna.** Wychowanie ku wartościom: elementy teorii i praktyki. T. 1, Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja. Wyd. 2 popr. Kielce: Wydawnictwo Jedność, 2006.
7. **Chałas Krystyna, Kowalczyk Stanisław.** Wychowanie ku Wartościom... T. 1, Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym: elementy teorii i praktyki. T. 2, Naród, ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój. Kielce: Wydawnictwo Jedność, 2006.
8. **Coles Robert.** Inteligencja moralna dzieci. Poznań: Rebis, 2004.
9. **Dakowicz Lidia A.** Świat wartości przyszłych nauczycieli: studium socjologiczne na podstawie badań studentów specjalizacji nauczycielskiej Uniwersytetu w Białymstoku. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 2006.
10. **Dauber Heinrich.** Obszary uczenia się w przyszłości: perspektywy pedagogiki humanistycznej. Kraków: Impuls, [2001].
11. **Denek Kazimierz.** Dziecko w świecie wartości. Cz. 1, Aksjologiczne barwy dziecięcego świata. Kraków: Impuls, 2003.
12. **Derber Charles.** Zaistnieć w społeczeństwie. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
13. **Doliński Dariusz, Błoch Bogusława.** Ukryte sensory zachowania: rozmowy o wywieraniu wpływu i reklamie. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2006.
14. **Dymara Bronisław.** Dziecko w świecie wartości. Cz. 2, Poszukiwanie ładu umysłu i serca. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2003.

15. **Dziecko i rodzina:** społeczne powinności opieki i wychowania/red. Urszula Gruca-Miąsik. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007.
16. **Dziewiecki Marek.** Kochać i wymagać: pedagogia Ewangelii. Kraków: eSPe, 2006.
17. **Edukacja** do bezpieczeństwa i pokoju w obliczu wyzwań XXI wieku. Cz. 1, Filozoficzne i teoretyczne aspekty bezpieczeństwa i pokoju/red. Ryszard Rosay. Siedlce: Akademia Podlaska, 2001.
18. **Edukacja** do bezpieczeństwa i pokoju w obliczu wyzwań XXI wieku. Cz. 2, Edukacja do bezpieczeństwa, pokoju i praw człowieka/red. Ryszard Rosa. Siedlce: Akademia Podlaska, 2001.
19. **Edukacja** ku wartościom: praca zbiorowa/red. Alicja Szerłaż. Kraków: Impuls, 2004.
20. **Homplewicz Janusz.** Etyka pedagogiczna: podręcznik dla wychowawców. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2000.
21. **Gajda Janusz.** Honor, godność, człowieczeństwo. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2000.
22. **Gajewska Grażyna, Szczęśna Anna, Rewińska Elżbieta.** Wychowanie do tolerancji: teoretyczno-metodyczne aspekty warsztatu pedagoga: scenariusze zajęć. Zielona Góra: PEKW Gaja, 2006.
23. **Gałaś Mieczysław.** Wartości kultury w epoce współczesnej. Toruń: Akapit, 2000.
24. **Granice** wolności i przymusu w edukacji szkolnej/red. Joanna Danilewska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, cop. 2001.
25. **Ideały** wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku. T. 1/red. Elwira J. Kryńska. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 2006.
26. **Jak być autorytetem?** Autorytety młodzieży a model kompetentnego wychowawcy. Istota szkolnego programu wychowawczego/Jan Zowczak [et al.]. Siedlce: Kuratorium Oświaty w Warszawie. Delegatura w Siedlcach, 2001.
27. **Jasionek Stanisław.** Wychowanie moralne. Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum”: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2006.
28. **Jezierska-Wiejak Elżbieta.** Możliwości i ograniczenia dramy jako metody kształtowania rozumienia pojęć moralnych. Toruń: Adam Marszałek, cop. 2004.
29. **Kluz Tadeusz.** Psychospołeczne uwarunkowania wyboru wartości przez młodzież. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 2007.
30. **Kobyłecka Ewa.** Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych. Kraków: Impuls, 2005.
31. **Kowal Stanisław.** Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 2004.
32. **Kowalczyk Stanisław.** Człowiek w poszukiwaniu wartości: elementy aksjologii personalistycznej. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2006.
33. **Kowalski Mirosław, Gawęł Anna.** Zdrowie, wartość, edukacja. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2006.
34. **Kozaczuk Franciszek.** Świat wartości młodzieży z symptomami niedostosowania społecznego: analiza porównawcza postaw wobec norm i wartości nieletnich oraz młodzieży szkolnej i skazanych. Wyd. 2. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2005.
35. **Kozaczuk Franciszek.** Wartości i postawy nieletnich w różnych stadiach wykołejenia społecznego. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006.
36. **Krzywosz-Rynkiewicz Beata.** Odpowiedzialność podmiotowa dzieci: jak rozumieć i inspirować jej rozwój? Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007.
37. **Łobocki Mieczysław.** W trosce o wychowanie w szkole. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007.
38. **Łobocki Mieczysław.** Wychowanie moralne w zarysie. Kraków: Impuls, 2006.
39. **Łopatkowa Maria.** Pedagogika serca w dobie globalizacji. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2006.
40. **Magda Marzenna.** Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Toruń: Adam Marszałek, cop. 2001.
41. **Maliszewski Krzysztof.** Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2004.
42. **Marek Zbigniew.** Podstawy wychowania moralnego. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2005.
43. **Mejbaum Waclaw.** Człowiek w świecie wartości. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, 2000.

44. **Michalak Joanna.** Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli: studium teoretyczno-empiryczne. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2003.
45. **Miller Jamie C.** Krótkie lekcje życia: gry i zabawy. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2003.
46. **Motywy, cele, wartości:** przyczynek do zrozumienia stanu ducha i stanu umysłu współczesnych Polaków: praca zbiorowa/red. Emilia Martynowicz. Kraków: Impuls, 2004.
47. **Murzyn Andrzej, Cibor Ryszard, Michałowski Stanisław.** Dziecko w świecie pokus. Kraków: Impuls, 2000.
48. **Nowak Zbigniew.** Kompetencja moralna jako kategoria teoretyczna i badawcza w pedagogice wczesnoszkolnej. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2006.
49. **Olbrycht Katarzyna.** Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby. Wyd. 2. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2002.
50. **Olek-Redlarska Zofia.** Rozumienie pojęć moralnych: edukacja wczesnoszkolna. Białystok: Trans Humana, 2002.
51. **Ostrowska Krystyna.** W poszukiwaniu wartości. Cz. 1, Ćwiczenia z uczniami. Wyd. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
52. **Pedagogika kultury** – wychowanie do wyboru wartości/red. Bogusław Żurkowski. Kraków: Impuls, 2003.
53. **Pighin Gerda.** Jak przekazywać dzieciom wartości: poradnik dla rodziców. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2006.
54. **Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy/red. nauk. Maria Nowicka-Kozioł.** Warszawa: Żak, 2000.
55. **Rorat Marzena.** Wartości i poczucie sensu życia młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006.
56. **Smyczek Leon.** Dynamika przemian wartości moralnych w świadomości młodzieży licealnej: studium panelowe. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, cop. 2002.
57. **Szymański Mirosław J.** Młodzież wobec wartości: próba diagnozy. Wyd. 3. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2006.
58. **Tillman Diane.** Wychowanie w duchu wartości: poszerzanie świata 8-14 lat: program edukacyjny. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, cop. 2004.
59. **Tillman Diane.** Wychowanie w duchu wartości: wchodzenie w dorosłość: program edukacyjny. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, cop. 2004.
60. **Tillman Diane, Colomina Pilar Quera.** Wychowanie w duchu wartości: przewodnik: program edukacyjny. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, cop. 2004.
61. **Tillman Diane, Hsu Diana.** Wychowanie w duchu wartości: wchodzenie w świat 3-7 lat: program edukacyjny. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, cop. 2004.
62. **Vopel Klaus W.** Nie samym chlebem...: eksperymenty dla młodzieży wyjaśniające znaczenie wartości. Kielce: Jedność, 2003.
63. **Wagner Iwona.** Stałość czy zmienność autorytetów: pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2005.
64. **Wiatrowski Zygmunt.** Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej. Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2004.
65. **Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu/red. Mirosław Kalinowski.** Katolicki Uniwersytet Lubelski. Katedra Opieki Społecznej Paliatywnej i Hospicyjnej. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2005.
66. **Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II: elementy teorii i praktyki. T. 3, Solidarność, mądrość, wspólnota, wierność, młodość /red. Krystyna Chałas.** Lublin; Kielce: Wydawnictwo Jedność, 2006.
67. **Wychowanie patriotyczne w szkole podstawowej i gimnazjum: praca zbiorowa/red. Barbara Kowalińska.** Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2007.

Artykuły z czasopism

1. **Asyngier-Kozioł Anna.** Wychowanie moralne w dziecięcym zespole teatralnym // *Język Polski w Szkole 4-6*. 2005/2006, nr 3, s. 88-101.
2. **Badura Agata.** Kształtowanie postaw społeczno-moralnych // *Życie Szkoły*. 2003, nr 3, s. 162-163.

3. **Banach Czesław.** Wartości w systemie edukacji // *Lider*. 2001, nr 3, s. 3-5.
4. **Barlak Marianna.** Jak dziś wychowywać // *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*. 2006, nr 10, s. 4-6.
5. **Barlak Marianna.** System wartości animatorów Salezjańskiej Organizacji Sportowej // *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*. 2003, nr 6/7, s. 11-14.
6. **Belzyt Joanna I.** Stosunek do wybranych wartości w poglądach młodzieży słabo widzącej i niewidomej // *Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego*. 2001, nr 1, s. 104-109.
7. **Bidziński Karol.** Wartości młodzieży niepełnosprawnej ruchowo i jej pełnosprawnych rówieśników // *Ruch Pedagogiczny*. 2003, nr 5/6, s. 69-79.
8. **Blecharczyk Anna.** O uwarunkowaniach autorytetu nauczyciela i potrzebie autorefleksji // *Nowa Szkoła*. 2005, nr 5, s. 21-23.
9. **Bobakowska Lilla.** Dobro i zło w pojęciu małych dzieci // *Edukacja i Dialog*. 2005, nr 10, s. 31-33.
10. **Bronikowski Michał.** Wpływ sportu na poziom percepcji wartości społeczno-moralnych 12-16-letniej młodzieży w Polsce // *Kultura Fizyczna*. 2003, nr 9/10, s. 17-20.
11. **Cekiera Czesław.** Wychowanie ku wyższym wartościom: profilaktyka uzależnień // *Problemy Alkoholizmu*. 2005, nr 2/3, s. 5-8.
12. **Celary Ireneusz.** Rola i zadania nauczyciela i wychowawcy w dzisiejszych czasach w świetle nauczania Jana Pawła II // *Nauczyciel i Szkoła*. 2006, nr 1/2, s. 9-18.
13. **Chełstowski Krzysztof.** Świat wartości młodzieży z upośledzeniem umysłowym stopnia lekkiego (część 2) // *Szkoła Specjalna*. 2003, nr 5, s. 292-297.
14. **Chmielewski Jacek.** Wychowanie do odpowiedzialności społecznej // *Edukacja i Dialog*. 2006, nr 7, s. 14-15.
15. **Chojnowska Mariola.** System wartości moralnych // *Edukacja i Dialog*. 2001, nr 9-10, s. 26-30.
16. **Chrzastowska Bożena.** Czy i jak istnieją wartości w szkolnej edukacji polonistycznej? // *Polonistyka*. 2005, nr 2, s. 26-32.
17. **Cierniak Anna.** Wychowanie w prawdzie w nauczaniu Jana Pawła II // *Wychowawca*. 2003, nr 10, s. 16-17.
18. **Ciesiołkiewicz Agnieszka.** Wolontariat szansą dla młodzieży // *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2002, nr 5, s. 9-13.
19. **Czemierowska Ewa.** Poczucie własnej wartości / rozm. przepr. Kazimierz Koruba // *Psychologia w Szkole*. 2004, nr 3, s. 117-126.
20. **Czerwonka Marta, Piróg Helena.** Wychowanie patriotyczne w rodzinie // *Wychowawca*. 2002, nr 11, s. 20-22.
21. **Czeszak-Godula Maria.** Teatr kształtuje postawy moralne // *Edukacja i Dialog*. 2002, nr 4, s. 55-57.
22. **Dąbrowska Zofia.** Ojcostwo jako wartość: studium empiryczne // *Małżeństwo i Rodzina*. 2003, nr 4, s. 3-13.
23. **Denek Kazimierz.** Wartości edukacji szkolnej // *Kwartalnik Edukacyjny*. 2006, nr 4, s. 5-24.
24. **Dłucik Maria, Lubińska Lilianna.** Dialog i autorytet w rodzinie // *Nauczyciel i Szkoła*. 2005, nr 3/4, s. 55-62.
25. **Drewka Teresa.** Kulturowanie obyczajowości religijnej i tradycji narodowych // *Wychowawca*. 2006, nr 1, s. 16-17.
26. **Drozd Ewa.** Jak widzą swoją przyszłą rodzinę? // *Edukacja i Dialog*. 2004, nr 1, s. 20-27.
27. **Dudzikowa Maria.** Aura emocjonalna wokół pojęcia i potrzeby autorytetu // *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2006, nr 5, s. 52-60.
28. **Dudzikowa Maria.** Co z rozwojem społecznego kapitału w szkole? // *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2006, nr 4, s. 49-58.
29. **Dudzikowa Maria.** Czy chcemy, czy nie, żyjemy w okresie autorytetu // *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2006, nr 6, s. 44-51.
30. **Dudzikowa Maria.** O prawomocności autorytetu w edukacji // *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2006, nr 7, s. 47-56.
31. **Dziewiecki Marek.** Jak kochać Ojczyznę? // *Wychowawca*. 2002, nr 11, s. 14-16.
32. **Dzikomska-Kucharz Anna.** Preferowane wartości we współczesnej rodzinie w opinii młodzieży // *Wszystko dla Szkoły*. 2000, nr 10, s. 15-17.
33. **Frindt Anna.** Konsumpcjonizm – zbiór wartości podrzędnych czy sposób na życie współczesnej młodzieży polskiej? Refleksje na marginesie badań // *Kwartalnik Pedagogiczny*. 2000, nr 3/4, s. 29-74.
34. **Froissart Ferdynand.** Elementarz patriotyzmu // *Przegląd Oświatowy*. 2006, nr 15, s. 13.

35. **Gałązka Elżbieta.** Jak być bohaterem dla własnych dzieci? Konferencja dla rodziców szkół gimnazjalnych // *Wszystko dla Szkoły*. 2006, nr 1, s. 13-14.
36. **Gandecka Agnieszka.** Wychowanie do pieniądza // *Edukacja i Dialog*. 2005, nr 10, s. 15-19.
37. **Geborys Lena, Abramczyk Maria.** Przekonania uczniów o własnej wartości // *Nowe w Szkole*. 2001/2002, nr 4, s. 5-7.
38. **Gołaszewski Grzegorz.** W stronę niezbędnych wartości // *Język Polski w Gimnazjum*. 2006/2007, nr 4, s. 46-56.
39. **Górniewicz Józef.** Postawy młodzieży szkolnej wobec zjawiska nietolerancji kulturowej // *Wychowanie na co Dzień*. 2000, nr 3, s. 3-6.
40. **Górniewicz Józef.** Wartość tolerancji w opiniach młodzieży szkół średnich // *Ruch Pedagogiczny*. 2003, nr 1/2, s. 103-110.
41. **Grodecka Aleksandra.** Wzory osobowe niesłyszących dziewcząt w okresie dorastania // *Nauczyciel i Szkoła*. 2005, nr 1-2, s. 67-81.
42. **Groth Jarosław.** Tożsamość a rozwój moralny // *Edukacja i Dialog*. 2000, nr 5, s. 15-20.
43. **Grzelak Ewa, Czajkowska Dorota.** W poszukiwaniu systemu wartości szkoły podstawowej // *Dyrektor Szkoły*. 2002, nr 5, s. 5-7.
44. **Grzeszkiewicz Bożena.** Kłamstwa dzieci w wieku przedszkolnym // *Wychowanie na co Dzień*. 2000, nr 9, s. 21-22.
45. **Hajto Barbara.** Świat wartości młodzieży gimnazjalnej: z perspektywy wychowawcy i polonisty // *Nowa Szkoła*. 2004, nr 5, s. 34-37.
46. **Hausner Wojciech.** Pamięć zbiorowa i jej rola w wychowaniu // *Wychowawca*. 2006, nr 11, s. 16-17.
47. **Hildt-Ciupińska Katarzyna.** Zdrowie w hierarchii wartości młodzieży // *Remedium*. 2006, nr 2, s. 22-23.
48. **Hładki Stanisław.** Jaką świadomość patriotyczno-obronną reprezentuje nasza młodzież // *Edukacja dla Bezpieczeństwa*. 2006, nr 4, s. 7-17.
49. **Iędo-Milewska Agnieszka.** Rola rodziców w kształtowaniu systemu wartości swoich dzieci // *Małżeństwo i Rodzina*. 2005, nr 1/2, s. 16-18.
50. **Jabłoński Sławomir.** Nauczyciel // *Remedium*. 2005, nr 9, s. 6-7.
51. **Jaklińska Joanna.** Różne oblicza piękna w opinii gimnazjalistów // *Polonistyka*. 2005, nr 9, s. 21-27.
52. **Jakubiec Sylwia.** Prawda i dobro w wychowaniu // *Edukacja i Dialog*. 2006, nr 5, s. 33-36.
53. **Jałoch Małgorzata.** Jak wychowywać wrażliwe dziecko // *Remedium*. 2003, nr 10, s. 22-23.
54. **Jałoch Małgorzata.** Wolność i prawda // *Remedium*. 2006, nr 3, s. 32.
55. **Jałoch Małgorzata.** Wychowanie do idei według Jana Pawła II // *Remedium*. 2005, nr 4, s. 1-3.
56. **Jaroszevska Jolanta.** Wychowanie do piękna // *Nowe w Szkole*. 2001/2002, nr 4, s. 22-23.
57. **Juśko Edmund.** Niedostatek wartości społecznych // *Edukacja i Dialog*. 2006, nr 10, s. 15-19.
58. **Kaczmarek Agnieszka.** Kształtowanie postawy patriotycznej: propozycja metodyczna cyklu lekcji wychowawczych (3 kl. gimnazjum) // *Wychowawca*. 2003, nr 4, s. 22-23.
59. **Kaczor Teresa.** Autorytet nauczyciela w polskiej oświacie // *Dyrektor Szkoły*. 2002, nr 12, s. 16-18.
60. **Karwowski Maciej.** Dzieci twórcze czy konformistyczne? Wartości wychowawcze Polaków 1992-2002 // *Ruch Pedagogiczny*. 2004, nr 5-6, s. 23-42.
61. **Kąkol Anna.** Mniejszości narodowe czyli Lekcja tolerancji: scenariusz zajęć wiedzy o społeczeństwie dla klasy pierwszej gimnazjum // *Klasa w Szkole*. 2005, nr 1, s. 8-10.
62. **Klimaszewska Anna.** Zestawienie bibliograficzne w wyborze dotyczące systemu wartości w edukacji wczesnoszkolnej // *Nauczanie Początkowe*. 2005/2006, nr 1, s. 96-104.
63. **Klimek Lilianna.** Dokąd zmierza młodzież? Cele i dążenia życiowe współczesnej młodzieży // *Opieka Wychowanie Terapia*. 2001, nr 3, s. 5-8.
64. **Koc Krzysztof.** Oblicza sportu: o filozofii spotkania na lekcjach języka polskiego // *Polonistyka*. 2006, nr 4, s. 31-36.
65. **Konarska Teresa, Miłoszewska Ewa.** Dobroczyńcy i filantropi XXI wieku // *Głos Nauczycielski*. 2002, nr 51/52, s. 21-22.
66. **Konstańczak Stefan.** Spór o miejsce sprawiedliwości w systemie wartości // *Kultura i Edukacja*. 2005, nr 3, s. 50-58.
67. **Kordziński Jarosław.** Autorytet w szkole // *Dyrektor Szkoły*. 2006, nr 4, s. 8-10.
68. **Kosińska Ewa.** Wychowanie do wolności // *Wychowawca*. 2001, nr 4, s. 7-8.
69. **Kosowski Dariusz.** Jak wychować pięknego człowieka? // *Wychowawca*. 2004, nr 9, s. 15.

70. **Kozak Ewa.** Autorytet w pracy nauczyciela // *Remedium*. 2005, nr 7/8, s. 12-13.
71. **Kozłowski Mieczysław.** Czy można nauczyć cnoty? // *Remedium*. 2003, nr 3, s. 24.
72. **Kozłowski Mieczysław.** Czy można nauczyć cnoty? Cz. 2 // *Remedium*. 2003, nr 5, s. 24.
73. **Król Roman.** Wychowanie patriotyczne // *Wychowawca*. 2004, nr 4, s. 8-11.
74. **Kruk Roman.** Autorytet wyzwalający – najlepszy // *Edukacja i Dialog*. 2005, nr 10, s. 56-59.
75. **Krupa Wioletta.** Wolontariusze – czy warto stać się jednym z nich? // *Nowa Edukacja Zawodowa*. 2004, nr 6, s. 19-22.
76. **Książek Wioletta, Komosa Monika.** Na Szklanej Górze: scenariusz przedstawienia // *Biblioteka w Szkole*. 2005, nr 11, s. 27-28.
77. **Kucharska Jolanta.** Etyka pedagogiczna nauczyciela i szkoły // *Nowa Szkoła*. 2006, nr 2, s. 42-46.
78. **Kulikowska Bożena.** Z myśliwego przewodnik // *Nowe w Szkole*. 2004, nr 2, s. 20-22.
79. **Kunc Bożena.** Rozważania o autorytecie // *Nowe w Szkole*. 2001/2002, nr 1, s. 20-21.
80. **Lipski Tadeusz.** Szkolna nauka odpowiedzialności: samo życie // *Dyrektor Szkoły*. 2005, nr 7/8, s. 115-116.
81. **Lis Stanisław.** Wychowanie przez pracę w rodzinie // *Lider*. 2004, nr 7/8, s. 8.
82. **Luber Dorota.** Aksjologiczne penetracje wykładni pedagogicznej Ojca Świętego Jana Pawła II generujące wychowanie dzieci // *Nauczyciel i Szkoła*. 2002, nr 3/4, s. 61-88.
83. **Lulek Barbara.** Wolność w wychowaniu. Cz. 1 // *Wychowawca*. 2002, nr 2, s. 16-17.
84. **Lulek Barbara.** Wolność w wychowaniu. Cz. 2 // *Wychowawca*. 2002, nr 3, s. 18-20.
85. **Łukaszewicz Magdalena.** Wpływ postaw rodzicielskich na poziom agresywności młodzieży // *Wychowanie na co Dzień*. 2002, nr 7/8, s. 14-16.
86. **Magda Marzenna.** Wrażliwość moralna a rozwój moralny człowieka // *Wychowanie na co Dzień*. 2000, nr 1/2, s. 11-14.
87. **Majewska Magdalena.** Zasady – konieczne czy zbędne w życiu: konspekt lekcji wychowawczej dla uczniów 6 kl. szk. podst. lub 1 kl. gimnazjum albo realizacji zajęć świetlicowych, kolonijnych itp. // *Wychowawca*. 2005, nr 6, s. 26.
88. **Małota Monika.** Co jest najważniejsze? Wyniki badań nad światem wartości dzieci sześciolatków // *Wychowawca*. 2004, nr 3, s. 18-19.
89. **Marek Zbigniew, Pasierbek Wit.** Wychowanie moralne i sumienie człowieka // *Kwartalnik Pedagogiczny*. 2006, nr 3, s. 7-23.
90. **Masiewicz Andrzej.** Patriotyzm w oczach współczesnej młodzieży: analiza ankiety // *Wychowawca*. 2005, nr 4, s. 8-9.
91. **Mastalski Janusz.** Wskazania wychowawcze i moralne w nauczaniu Jana Pawła II // *Wychowawca*. 2003, nr 1, s. 14-17.
92. **Matulka Zofia.** Aksjologiczne priorytety w przygotowaniu nauczycieli – wychowawców // *Edukacja Dorosłych*. 2005, nr 2/3, s. 23-29.
93. **Milewski Jacek.** Żyć godnie... // *Wychowawca*. 2005, nr 11, s. 10-12.
94. **Minczakiewicz Elżbieta M.** Wskaźniki rozwoju i ich wykorzystanie w procesie wychowania małego dziecka // *Lider*. 2004, nr 1, s. 12-15.
95. **Morawska Iwona.** Debata wokół wartości jako odpowiedź na agresję i przemoc wśród młodzieży: projekt metodyczny zajęć // *Wszystko dla Szkoły*. 2006, nr 9, s. 17-19.
96. **Mółka Janusz.** Mieczysław Kuznowicz o patriotyzmie z perspektywy wychowawczej // *Ruch Pedagogiczny*. 2006, nr 1/2, s. 75-81.
97. **Mról Renata.** Rozwijanie u uczniów klas 4-6 szkoły podstawowej rozumienia związku informacji, prawa i moralności (etyki) // *Dyrektor Szkoły*. 2005, nr 7/8, s. 45-48, 61-62.
98. **Mudrak-Nowak Joanna, Nowak Wojciech.** Autorytety gimnazjalisty // *Głos Nauczycielski*. 2005, nr 22, s. 12.
99. **Nagórny Janusz.** Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań moralno-społecznych // *Wychowawca*. 2005, nr 5, s. 18-21.
100. **Naumowicz Małgorzata.** Silny związek z rodziną // *Edukacja i Dialog*. 2006, nr 4, s. 64-66.
101. **Noga Henryk.** Pedagogia otwartości i miłości // *Wychowawca*. 2005, nr 6, s. 7-10.
102. **Noga Henryk.** Wzór osobowy jako nośnik wartości // *Wychowawca*. 2004, nr 6, s. 11-13.
103. **Nosal Urszula, Rutkowska Ewa.** Wartości w życiu człowieka: scenariusz lekcji wychowawczej dla szóstej klasy // *Matematyka w Szkole*. 2006, nr 35, s. 14-15.
104. **Nowak Danuta.** Młodzież wobec deklarowanych wartości // *Wychowanie na co Dzień*. 2001, nr 7/8, s. 9-12.
105. **Nowak Katarzyna.** Myślenie moralne // *Edukacja i Dialog*. 2003, nr 10, s. 12-17.

106. **Nowotka Małgorzata.** Granice wychowania bez granic // *Nowa Szkoła*. 2007, nr 5, s. 24-26.
107. **Obraniak Wojciech.** Wychowanie obywatelskie // *Przegląd Oświatowy*. 2006, nr 18, s. 18-19.
108. **Olearczyk Teresa E.** Drogowskazy życia // *Wychowawca*. 2005, nr 6, s. 5-6.
109. **Ostrowska Krystyna.** Młodzież o preferowanych wartościach i normach moralnych // *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2005, nr 3, s. 3-8.
110. **Ostrowska Krystyna.** Wartości w naszym życiu // *Wychowawca*. 2004, nr 6, s. 5-7.
111. **Ostrowska Krystyna.** Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe // *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2007, nr 1, s. 18-26
112. **Ozóg Jadwiga.** Autorytet nauczyciela // *Życie Szkoły*. 2004, nr 3, s. 11-13.
113. **Piątkowska Małgorzata.** Edukacja poprzez pryzmat wartości // *Wychowanie na co Dzień*. 2004, nr 3, s. 19-22.
114. **Pietrzak Małgorzata.** Wartości w ocenie młodzieży licealnej // *Nowa Szkoła*. 2007, nr 1, s. 37-42
115. **Pindera Michał.** Poglądy młodzieży na małżeństwo i rodzinę // *Nauczyciel i Szkoła*. 2004, nr 3/4, s. 125-135.
116. **Podleśna Ilona.** Relacje „nauczyciel – uczeń” – w poszukiwaniu straconego autorytetu... // *Wychowanie na co Dzień*. 2004, nr 9, s. 21-24.
117. **Polańska Barbara.** Odpowiedzialność i wolność w pedagogice tradycyjnej i liberalnej // *Nowa Szkoła*. 2000, nr 4, s. 11-13.
118. **Poszytek Paweł.** Demokracja w procesie dydaktycznym // *Doradca*. 2001, nr 23, s. 8-9.
119. **Raczkowska Jadwiga.** Dzieci i młodzież w świecie mamony // *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2005, nr 5, s. 27-35
120. **Radzewicz Helena.** Wychowanie patriotyczne w edukacji wczesnoszkolnej // *Wychowawca*. 2007, nr 9, s. 16-17.
121. **Rondomańska Zenona.** Czy lekcje wychowania patriotycznego są potrzebne? // *Wychowanie Muzyczne w Szkole*. 2007, nr 1, s. 5-16.
122. **Remiszewska Marzenna.** Autorytet, czy upadek autorytetu nauczyciela? // *Doradca*. 2004, nr 40, s. 5-7.
123. **Rękawek Anna.** Być obywatelem już w przedszkolu: kształtowanie postaw obywatelskich od najmłodszych lat // *Dyrektor Szkoły*. 2006, nr 1, s. 30-31.
124. **Róg Anna, Orzechowska Melania.** Wychowanie do wartości // *Edukacja i Dialog*. 2004, nr 5, s. 11-18.
125. **Rusiecki Mieczysław.** Dobro jako podstawowa kategoria wychowania dzieci w młodszych wiekach szkolnym // *Nauczanie Początkowe*. 2005/2006, nr 1, s. 7-20.
126. **Rzepecka-Roszak Elżbieta.** Wychowanie przez wrażliwość na drugiego człowieka // *Wszystko dla Szkoły*. 2007, nr 6, s. 8-9.
127. **Sagan Małgorzata.** Nauczyciel – humanista wobec wyzwań współczesności // *Wychowawca*. 2004, nr 10, s. 18-20.
128. **Sałek-Duma Jolanta.** Wartości w życiu człowieka // *Kwartalnik Edukacyjny*. 2004, nr 2, s. 9-11
129. **Sawiński Julian Piotr.** Po co i jak uczyć patriotyzmu w szkole? // *Wszystko dla Szkoły*. 2007, nr 10, s. 7-10.
130. **Schulthess Peter.** Zdolność do społecznej i politycznej odpowiedzialności jako cel terapii Gestalt // *Gestalt*. 2006, nr 2, s. 4-11.
131. **Siemak-Tylikowska Alicja.** „O duszy nauczycielstwa polskiego” – z perspektywy początku XXI wieku // *Kwartalnik Pedagogiczny*. 2004, nr 3, s. 65-79.
132. **Skonieczka Elżbieta.** Autorytet nauczyciela – kryzys czy nowa jakość // *Życie Szkoły*. 2006, nr 8, s. 42-46.
133. **Skowroński Bartłomiej.** Hierarchia wartości młodzieży szkół licealnych katolickich i powszechnych // *Wychowanie na co Dzień*. 2005, nr 9, s. 19-22.
134. **Skowroński Bartłomiej.** System wartości młodzieży szkół licealnych // *Opieka Wychowanie Terapie*. 2004, nr 3/4, s. 5-8.
135. **Skreczko Adam.** Nauczyciel wobec wartości chrześcijańskich // *Wychowawca*. 2006, nr 12, s. 18-19.
136. **Skrzypiec Szczepan.** Autorytet // *Przegląd Oświatowy*. 2001, nr 15, s. 20, 23.
137. **Słowikowska Teresa.** Ważne słowo: tolerancja: (scenariusz zajęć wychowawczych dla gimnazjum) // *Nowa Szkoła*. 2005, nr 10, s. 37-40.
138. **Słupek Kazimierz.** Wartości w wychowaniu // *Edukacja i Dialog*. 2003, nr 9, s. 12-17.
139. **Sochocki Marcin J.** Dwa autorytety // *Remedium*. 2006, nr 1, s. 1-3.
140. **Srebro Ewa.** Dylematy moralne w szkole // *Nauczanie Początkowe*. 2005/2006, nr 1, s. 31-37.

141. **Sroczyński Wojciech.** Wartości w pedagogice społecznej – zarys problemu // *Kultura i Edukacja*. 2007, nr 1, s. 36-51.
142. **Stawiak-Ososińska Małgorzata.** Systemy wartości w polskiej edukacji: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość // *Nauczanie Początkowe*. 2005/2006, nr 1, s. 21-30.
143. **Stąsiek Zbigniew.** Życ i uczyć się w demokracji // *Doradca*. 2005, nr 45, s. 1-3.
144. **Stróżyński Klemens.** Wychowanie patriotyczne w praktyce // *Nowa Szkoła*. 2006, nr 8, s. 4-5.
145. **Strzała Dariusz.** Sztuka dokonywania wyboru // *Edukacja i Dialog*. 2000, nr 3, s. 3-9.
146. **Strzelczyk Joanna.** Zasłużyć na autorytet // *Edukacja i Dialog*. 2003, nr 8, s. 13-16.
147. **Surowiec Agnieszka.** Nie zapominajmy o wartościach: lekcja o prawdzie i sprawiedliwości // *Nowa Szkoła*. 2005, nr 3, s. 32-35.
148. **Szachniuk-Albowicz Paulina.** Moralna postawa nauczyciela // *Dyrektor Szkoły*. 2006, nr 4, s. 50-52.
149. **Szczepankiewicz-Battek Joanna.** Rola geografii w kształtowaniu postaw tolerancji // *Geografia w Szkole*. 2007, nr 1, s. 26-28.
150. **Szczepański Marek Stanisław, Ślęzak-Tazbir Weronika.** Być Polakiem: ojczyznę kochać trzeba i szanować // *Języki Obce w Szkole*. 2006, nr 6, s. 5-18.
151. **Szmyd Kazimierz.** Edukacja dla kultury społecznej i kondycja wspólnoty // *Kultura i Edukacja*. 2006, nr 1, s. 7-21.
152. **Szpiter Marianna.** Nauczyciel wobec wychowania do prawdy // *Edukacja*. 2004, nr 1, s. 64-70.
153. **Śniegulska Anna.** Szerzenie kultury pokoju // *Wychowawca*. 2002, nr 4, s. 18.
154. **Śnieżyński Marian.** Czy nauczyciele są lubiani przez młodzież // *Edukacja*. 2002, nr 3, s. 35-40.
155. **Śnieżyński Marian.** Pedagogia Jana Pawła II // *Wychowawca*. 2003, nr 10, s. 14-15.
156. **Śnieżyński Marian.** Przewiska nauczycieli a ich autorytet // *Ruch Pedagogiczny*. 2004, nr 1/2, s. 38-47.
157. **Talarczyk Małgorzata.** Znaczenie wartości // *Wychowawca*. 2004, nr 6, s. 8-10.
158. **Taradejna Beata.** Autorytet nie kosztem zdrowia! // *Edukacja i Dialog*. 2005, nr 3, s. 10-12
159. **Tomasik Henryk.** Wychowanie do wolności // *Doradca*. 2000, nr 22, s. 4-5.
160. **Trojan Elżbieta.** Tolerancja jako kategoria pedagogiczna i zadanie wychowawcze // *Poradnik Bibliotekarza*. 2007, nr 7/8, s. 48-51.
161. **Trojnieł Sylwia.** Autorytet w procesie wychowania // *Lider*. 2006, nr 11, s. 18-20.
162. **Trusz Sławomir.** Szkoła wobec wartości – aksjologiczna analiza procesu edukacji // *Język Polski w Szkole 4-6*. 2005/2006, nr 3, s. 34-43.
163. **Wantoła-Szumera Magdalena, Dzido Danuta.** Kształtowanie postaw obywatelskich dzieci i młodzieży w procesie edukacyjnym jako realizacja celu strategicznego „Programu poprawy bezpieczeństwa obywateli Bezpieczna Polska” // *Edukacja dla Bezpieczeństwa*. 2005, nr 3, s. 51-58.
164. **Warzecha Iwona.** Być Polakiem – być sobą: scenariusz lekcji wychowawczej dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych lub gimnazjum // *Wychowawca*. 2005, nr 4, s. 28-29.
165. **Wesołowska Eugenia Anna.** Wzorce osobowe w procesie kształtowania tożsamości narodowej i wartości humanistycznych // *Chowanna*. 2005, nr 2, s. 157-170.
166. **Więch Walerian.** By lepszym stał się świat // *Przegląd Oświatowy*. 2003, nr 9, s. 19-20.
167. **Wiliński Piotr.** Dorosli jako autorytety dla dzieci i młodzieży // *Remedium*. 2005, nr 11/12, s. 14-15.
168. **Wiśniewska Dorota.** Nieszczęsny los autorytetu // *Wychowawca*. 2000, nr 2, s. 10-11.
169. **Wlazły Danuta.** Tolerancja: (scenariusz zajęć warsztatowych dla uczniów klas 6) // *Wszystko dla Szkoły*. 2007, nr 6, s. 20.
170. **Wojcieszek Krzysztof.** Wartości w projektach profilaktycznych // *Remedium*. 2005, nr 7/8, s. 4-5.
171. **Wojewoda Mariola.** Autorytet nauczyciela // *Wychowawca*. 2003, nr 5, s. 10-11.
172. **Wojnar Irena.** Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek // *Rocznik Pedagogiczny*. 2000, T. 23, s. 49-59.
173. **Woliński Konrad Marek.** O wychowaniu człowieka – obywatela na tle koncepcji pedagogicznych Bronisława Ferdynanda Trentowskiego, Pierra Bourdieu i Ivana Illicha // *Kultura i Edukacja*. 2000, nr 3/4, s. 135-148.
174. **Wolniewicz Hanna.** Jestem małym Polakiem: (scenariusz zajęć świetlicowych) // *Wszystko dla Szkoły*. 2007, nr 10, s. 13.
175. **Woltmann Ewa.** Czuję, więc jestem // *Edukacja i Dialog*. 2000, nr 10, s. 21-25.

176. **Wójcik Leszek.** Autorytet i rozsądek // *Wychowawca*. 2006, nr 10, s. 25.
177. **Wróblewska Walentyna.** Transformacja a wartości cenione przez młodzież // *Nowa Szkoła*. 2000, nr 4, s. 45-47.
178. **Zajączkowski Witold.** Patriotyzm – wartość podstawowa // *Przegląd Oświatowy*. 2000, nr 5, s. 16.
179. **Zalewska-Meler Agnieszka.** Autorytet – od afirmowanej zależności do emancypacji w obszarze zdrowia człowieka // *Lider*. 2006, nr 10, s. 29-30.
180. **Zamojska-Reszke Renata.** Czy patriotyzmu można nauczyć // *Życie Szkoły*. 2007, nr 5, s. 44-45.
181. **Zaufal Krystyna, Wesołowska Halina.** Mosty tolerancji // *Dyrektor Szkoły*. 2003, nr 11, s. 44-46.
182. **Zawieja Paweł.** Praca nauczyciela // *Wychowawca*. 2002, nr 2, s. 12-13.
183. **Zdrojewska-Bielawska Urszula.** W świetle wartości – parę jesiennych refleksji // *Nowa Szkoła*. 2005, nr 9, s. 10-13.
184. **Zielińska Anna.** Jaki powinien być dobry obywatel? Koncepcje obywatelstwa polskich nastolatków w perspektywie porównawczej // *Kwartalnik Pedagogiczny*. 2004, nr 4, s. 119-141.
185. **Zimińska Urszula.** Dumny patriota // *Edukacja dla Bezpieczeństwa*. 2006, nr 5, s. 2-7.
186. **Zimińska Urszula.** Niemodny patriotyzm – edukacja dla bezpieczeństwa młodzieży w środkach masowej informacji // *Edukacja dla Bezpieczeństwa*. 2005, nr 4, s. 41-47.
187. **Żwirblińska Alina.** Kształcenie postaw tolerancji poprzez wychowanie integracyjne w programie „Odkrywczy Nieznanego Świata” // *Szkoła Specjalna*. 2000, nr 2/3, s. 132-134.
188. **Żuchelkowska Krystyna.** Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną // *Wychowanie na co Dzień*. 2005, nr 6, s. 20-22.
189. **Żywczyk Alicja.** Odmiany autorytetu pedagogicznego (autorytety i pseudoautorytety w wychowaniu człowieka) // *Kwartalnik Pedagogiczny*. 2006, nr 1, s. 29-42.
190. **Żywczyk Alicja.** Poszanowanie godności człowieka – „klucz” pedagogicznego autorytetu // *Chowanna*. 2006, T. 1, s. 70-84.

**Autorka jest pracownikiem
Biblioteki Pedagogicznej
im. Heleny Radlińskiej
w Siedlcach**

POLECAMY

te książki

do przeczytania

i... korzystania

Dr Magdalena Turos

W tym numerze Meritum polecamy książki omawiające skuteczną metodę komunikacji **Porozumienie bez Przemocy (PBP)**. Opracowany przez Marshalla B. Rosenberga program Porozumienie bez Przemocy wprowadzony jest w ponad 30 krajach i wprowadzony w setkach szkół na całym świecie. Program ten umożliwi stosowane technik zapobiegających przemocy i ułatwiających uzgadnianie poglądów w sposób pokojowy. „Porozumienie bez Przemocy” przyczynia się do poprawy wyników nauczania, redukuje konflikty i wzbogaca wzajemne relacje między uczniami a nauczycielami.

1. **Towe Widstrand, Marianne Gothlin, Niclas Ronnstrom – Porozumienie bez przemocy czyli język żyrafy w szkole.** Warszawa: Wyd. CMPPP, 2005.

Żyrafa – okazałe i łagodne zwierze – stała się symbolem języka bez przemocy z kilku powodów. Jest ona ssakiem lądowym o największym sercu w porównaniu do masy ciała. Nie ma też zwierzęcia, którego szyja byłaby dłuższa. Serce to uczucia, a długa szyja umożliwia dobry ogłód, czyli zdolność „widzenia dalej”. Szyja żyrafy symbolizuje również odwagę „odkrycia” głowy i wypowiedzenia swojej szczerzej, subiektywnej prawdy, a także otwarcia na ewentualne zranienie. Prawda oznacza w modelu PBP świadomość uczuć i potrzeb oraz umiejętność ich wyrażania, a także zdanie sobie sprawy z faktu, że inni mogą przyjąć daną sytuację zupełnie inaczej. Długa szyja to również symbol umiejętności wsłuchania się w uczucia i potrzeby kryjące się za agresywnym zachowaniem osoby, z którą się porozumiewamy. To co dla ludzi najważniejsze

w procesie porozumiewania się, to umiejętność szczerego wyrażania się i umiejętność słuchania, które są podstawą metody PBP. Jest to poradnik napisany przystępnym językiem, z wieloma przykładami, opisujący sytuacje, w jakich porozumiewają się na co dzień uczniowie, nauczyciele, rodzice.

2. Sura Hart, Victoria Kindle Hudson – *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają nauce*. Warszawa: Wyd. CMPPP, 2006.

Książka ta może być przewodnikiem dla nauczycieli, którzy pragną rozwijać swoje kompetencje jako wychowawcy. Pierwsza część książki uzasadnia znaczenie „bezpiecznego środowiska klasowego” dla efektów uczenia się. To klasa, której nie grozi strach przed wstydem czy osądzeniem, w którym zbudowanie bezpieczeństwa i zaufania jest najważniejsze. Druga część książki zawiera ciekawe podpowiedzi i propozycje ćwiczeń i sposobów postępowania w typowych sytuacjach dnia codziennego w szkole. Mogą one też służyć jako inspiracja do własnych poszukiwań umiejętności budowania empatycznej klasy, szkoły, środowiska.

3. Marshall B. Rosenberg – *Edukacja wzbogacająca życie*. Warszawa: Wyd. Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza Sp. z o.o. 2006.

Książka ukazuje czytelnikowi wagę i rodzaj relacji łączących/dzielących ich ze środowiskiem, jak również proponuje nauczycielom sprawdzony sposób zdobywania nowych umiejętności w kontaktach z innymi oparty na życzliwości i profesjonalnym oglądzie sytuacji. Autor proponuje podejście preferujące relacje oparte na wzajemnym szacunku między uczniami, nauczycielami, dyrekcją i rodzicami. Wszystko bowiem sprowadza się do **jakości naszych relacji**.

Lektura książki pomoże czytelnikowi:

- zwiększyć zainteresowanie nauką i poprawić wyniki uczniów,
- stworzyć bezpieczną i wspierającą atmosferę do nauki i pracy,
- rozwijać inteligencję emocjonalną, szacunek, współczucie,
- rozwiązywać konflikty, zapobiegać przemocy lub znacznie ją ograniczyć,
- na nowo odkryć radość uczenia.

Język, którym się posługujemy najczęściej, nauczył nas oceniać własne zachowanie i zachowanie innych według

kategorii moralnych, takich jak: poprawny/niepoprawny, prawidłowy/nieprawidłowy, dobry/zły, normalny/nienormalny, właściwy/niewłaściwy. Jeśli jesteśmy nauczycielami czy dyrektorami myślimy, że powinniśmy wiedzieć, co jest najlepsze dla innych, a tym, którzy nie podporządkowują się naszym decyzjom, przypinamy etykietkę „niewspółpracujący”, „utrudniający”. Jednocześnie myślimy o sobie, że jesteśmy „nieefektywni”, jeśli nasze wysiłki idą na marne. Taki sposób myślenia, wychowania bazuje na systemie dominacji. W edukacji opartej na dominacji nauczyciel osiąga cele bez zaangażowania uczniów, w edukacji opartej na pobłażliwości uczniowie osiągają cele bez zaangażowania nauczyciela. W *edukacji wzbogacającej życie* osiągnane są tylko te cele, które ustalone są wspólnie przez nauczyciela i uczniów.

Autor skupia uwagę na języku, będącym odzwierciedleniem i wyrazicielem uczuć i potrzeb motywujących każdego, oraz na działaniach, które zaspokajają potrzeby, ale nie kosztem innych.

4. Marshall B. Rozenberg – *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Warszawa: Wyd. Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza Sp. z o.o. 2003.

Porozumienie bez przemocy jest zapomnianym językiem ludzkości – mową ludzi, którzy troszczą się o siebie wzajemnie i pragną żyć w harmonii. Za pomocą anegdot, przykładów i pokazowych dialogów doktor Rosenberg demonstrowuje, jak w życiu codziennym można rozwiązać problemy, które wynikają z nieumiejętnego komunikowania się. Książka zawiera opis metody PBP, której stosowanie pomaga nam zmienić swój styl wyrażania siebie i słuchania tego, co mówią inni. Zmiana następuje dzięki nauce skupiania uwagi na czterech obszarach: na tym, co spostrzegamy, co czujemy, czego potrzebujemy oraz na kierowanych ku innym ludziom prośbach, których spełnienie może wzbogacić nasze życie. Stosowanie PBP sprzyja wnikliwemu słuchaniu, wzajemnemu szacunkowi i empatii. Posługując się PBP można nauczyć się budować bardziej owocne relacje w pracy, w szkole, w życiu osobistym.

5. Ingrid Holler – *Porozumienie bez przemocy – ćwiczenia. Materiały do pracy indywidualnej i grupowej oraz dla osób prowadzących szkolenia*. Warszawa: Wyd. Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza Sp. z o.o. 2007.

Jest to podręcznik napisany z myślą o osobach uczących się metody PBP wg M. Rosenberga. Dzięki zabawnym przy-

kładom książka pozwala łatwo wprowadzić metodę PBP w życie codzienne. Osoby pracujące indywidualnie mogą poprzez proste ćwiczenia, w przyjazny dla siebie sposób, doskonalić techniki PBP i m.in. nauczyć się, jak:

- odważnie i szczerze mówić o tym, co nam przeszkadza,
- jasno wyrażać prośby, zamiast stawiać zadania,
- w konstruktywny sposób reagować na krytykę,
- w pełni wyrażać złość, zamiast pozwolić, żeby niszczyła nas od środka,
- wyrażać wdzięczność bez wchodzenia w zobowiązania,
- poradzić sobie z wewnętrznym rozdarciem i poprawić jakość swojego życia.

Rosenberg nie przedstawia drogi do tej harmonii jako łatwego ćwiczenia. Jest to stopniowy proces pogłębiania świadomości własnych uczuć, potrzeb i uczenia się różnych dróg ich zaspokojenia. To również proces wewnętrznego uzdrowienia.

6. Aleksandra Cyran-Żuczkowska – *Wychowanie bez klapsa. Porozumienie bez przemocy*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon, 2006.

Książka polskiej autorki, która stosuje metodę PBP w życiu osobistym i zawodowym. Książka składa się z dwóch części. W pierwszej autorka omawia teoretyczne założenia PBP. Wartościowe jest ukazanie metody Rosenberga na tle innych, podobnych koncepcji komunikacji interpersonalnej, inspirowanych psychologią humanistyczną, jak koncepcja aktywnego słuchania Thomasa Gordona oraz

metoda popularna w Polsce pod nazwą „Szkoła dla rodziców i wychowawców”, która wiąże się z propagatorkami tej metody – Adele Faber i Elanie Mazlish. Zestawienie metod pozwala dostrzec elementy tożsame, a także uwypokreślić te, które koncepcja Rosenberga pogłębia i o które jest bogatsza. Ciekawe jest też spojrzenie na tę metodę przez pryzmat współczesnych koncepcji antypedagogiki, z którymi bywa ona często niesłusznie utożsamiana. Samo przyzwolenie Rosenberga na ochronne zastosowanie siły w kontakcie z drugim człowiekiem, także dzieckiem, oraz jasne przyznanie prawa wychowawcy, a zwłaszcza rodzicowi, do kształtowania postaw dziecka zgodnie z własnymi wartościami, jednoznacznie temu przeczy. Książka zawiera też opis doświadczeń rodziców, trenerów metody i nauczycieli. W tej części pokazuje, jak wspierać dziecko i towarzyszyć mu na poszczególnych etapach wzrastania, jak pracować z uczniami w szkole, bazując na PBP. Część warsztatowa może być inspiracją dla osób chcących prowadzić grupy, jak dane treści wykorzystać, jak je modyfikować w zależności od potrzeb i możliwości uczestników. Książka zawiera również część metodyczną, dotyczącą prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metody PBP.

**Autorka jest
nauczycielem konsultantem
ds. bibliotek szkolnych
oraz informacji pedagogicznej
w Mazowieckim Samorządowym Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
Wydział w Warszawie**

*Dobry człowiek
woli sam cierpieć,
niż na cierpienia
drugich patrzeć.*

Piotr Skarga – *Wielka księga mądrości*

ZAGROŻENIA

generowane przez nowe technologie

Małgorzata Rostkowska

Dziesięć lat temu opublikowałam pierwszy artykuł pt.: „Komputer zagrożeniem dla młodzieży”. Wówczas była to praca nowatorska, gdyż inni użytkownicy komputerów nie mieli jeszcze doświadczeń związanych z wprowadzeniem Internetu do edukacji. W mojej szkole, XIV LO im. S. Staszica w Warszawie, mieliśmy stały dostęp do Internetu i własny serwer internetowy już od 1994 roku. Pozwoliło mi to zauważyć wiele związków między Internetem a edukacją i sformułować wnioski związane z zagrożeniami, jakie Internet niesie ze sobą. Ówczesny podział tych zagrożeń nie zmienił się, a wnioski i zalecenia też się nie zdezaktualizowały. Dużo natomiast zmieniło się w powszechnym odbiorze i świadomości społecznej. Zagrożenia, jakie niesie ze sobą wprowadzanie komputerów do szkół, stały się sprawą znaną powszechnie, podjęto wiele działań zapobiegawczych i istnieje wiele inicjatyw, mających na celu bezpieczne korzystanie z komputerów przez dzieci i młodzież. Wszystkie te działania nie są jeszcze doskonałe w sferze mentalnej i materialnej, zaś rozwój technologii komputerowej jest tak szybki, że stwarza i dodaje coraz to nowe problemy, z którymi społeczeństwo, a przede wszystkim edukacja, musi się uporać i stawić im czoło.

Podział zagrożeń komputerowych

Zagrożenia komputerowe można według mnie podzielić na kilka rodzajów¹:

1. **fizyczne** – wzrok, postawa,
2. **psychiczne** – uzależnienie, wirtualna rzeczywistość oderwana od życia,
3. **moralne** – łatwy dostęp (niekontrolowany) do informacji (np. instrukcja budowy bomby, pornografia),
4. **społeczne** – zachowania nieetyczne, anonimowość, brak hamulców, nowy problem bezpieczeństwa,
5. **intelektualne** –
 - a) **bezkrytyczne zaufanie do możliwości maszyny,**
 - b) **„szok informacyjny”.**

1. **Fizyczne** – ok. 30% użytkowników komputerów cierpi na różnego rodzaju dolegliwości nabyte w związku z wykonywaną pracą. Najczęstsze z nich, to: nadwężanie mięśni nadgarstka, naprężony kark, bóle dolnych części kręgosłupa, oczy – niewłaściwe oświetlenie powoduje męczenie się wzroku, bóle głowy i ogólne zmęczenie organizmu. Wykrzywianie kręgosłupa nadwyręza naturalne wiazadła kręgow. Młodzież będąca w okresie intensywnego

¹ Wymyślony i zaproponowany przeze mnie podział zagrożeń przyjął się i jest stosowany przez wielu autorów.

rozwoju fizycznego jest szczególnie narażona na niebezpieczeństwo utraty zdrowia: wady wzroku i skrzywienia kręgosłupa. Może to mieć wpływ na dalsze życie młodego człowieka.

2. **Psychiczne** – niewielu ludzi zdaje sobie wciąż sprawę z tego, że komputer może uzależnić w taki sam sposób, jak alkohol, praca czy narkotyki. Uzależnienie początkowo jest niezauważalne. Z czasem, kiedy się rozwinię, zaczyna powodować wyraźne szkody. Pierwszą z nich jest postępująca izolacja. Uzależniony od komputera nie szuka związków z innymi ludźmi – szybko zastępuje mu je maszyna. W końcu zaczyna mieć do niej stosunek emocjonalny. Nie potrafi już normalnie komunikować się z innymi ludźmi. Traci z nimi wszelkie związki, całe jego życie rozgrywa się z dala od zwykłego świata. Może np. przesuwać się po „ścieżce gier” – giełda komputerowa, na której gry kupuje, potem wymienia, w domu bawi się nimi, a przez Internet o nich rozmawia. Osoby uzależnione od komputera okazują duży lęk przed kontaktami z ludźmi, czasami maskują go, okazując im swoją wyższość. Jednak problemy z izolacją nasilają się na ogół przy przekraczaniu progu dorosłości. Drugie poważne niebezpieczeństwo, jakie niesie ze sobą uzależnienie się od komputera, to rozładowywanie wszystkich napięć poprzez maszynę. Prawdziwie głęboko uzależnieni znajdują poczucie bezpieczeństwa już tylko przy komputerze. Równie ważne jest zdawanie sobie sprawy z tego, że dzieci lub młodzież spędzający zbyt dużo czasu na grach komputerowych, w których wirtualna rzeczywistość oderwana jest od życia, sami przestają orientować się w realiach. W grach, w których trup ściele się gęsto, można w każdej chwili zacząć wszystko od nowa albo dodać swojemu bohaterowi „nowe życie”. Występująca w wielu grach agresja, dodana do agresji widzianej przez dziecko w telewizji, wypacza jego wizję realnego świata i uodparnia na zło, które staje się w oczach dziecka czymś wszechobecnym.
3. **Moralne** – łatwy i niekontrolowany dostęp do informacji może zagrozić moralnemu rozwojowi dzieci i młodzieży. Głośna stała się np. sprawa opublikowania na jednej ze stron internetowych instrukcji budowy bomby. Problemem też jest łatwy dostęp do pornografii. W niektórych krajach podejmowano próby zastosowania pewnych ograniczeń i kontroli serwerów internetowych, ale nie powiodło to się nigdzie, gdyż istnieje duża opozycja względem stosowania jakiegokolwiek cenzury w Internecie.

4. **Spoleczne** – anonimowość w sieci i brak hamulców często powodują zachowania nieetyczne. Np. grzeczna i dobra uczennica rozmawiająca z kimś poprzez sieć wypluwa z siebie stek okropnych przekleństw, których nigdy nie odważyłaby się powiedzieć na głos nawet sama do siebie. Lęki i obawy, którymi obrasta żywiolowo rozwijająca się komunikacja internetowo-webowa, płyną jednak dwoma szerokimi strumieniami. Najczęściej słyszy się głosy krytyków przestrzegających przed niekorzystnymi skutkami społecznymi, jakie niesie może informacyjna supersieć, która osaczając jednostkę, odbiera jej prywatność, wolność, a może nawet świadomość. Drugi nurt ostrzeżeń przed internetowymi zagrożeniami płynie ze strony ludzi – inżynierów oprogramowania. Np. luki w oprogramowaniu dają niemałe pole do popisu dla hackerów. Można odnieść wrażenie, że problematyka ochrony danych w komputerach wykracza poza ramy informatyki. To jest problem bezpieczeństwa w ogóle, po prostu nowy jego aspekt, który pojawił się wraz z nowym medium komunikacyjnym. Prawda jest taka, że idealny system zabezpieczeń nie istnieje. Nie ma wyjścia, musimy nauczyć się żyć ze świadomością, że sieć niesie ze sobą niebezpieczeństwa.

5. **Intelektualne** –

a) bezkrytyczne zaufanie do możliwości maszyny. Rozprzestrzenia się związane z komputerem mniemanie, że jest on dobry na wszystko i wszystko może, nigdy się też nie myli. Wynika to z faktu przypisania maszynie cech, których ona w sposób oczywisty nie posiada: zdolności do poprawiania pomyłek człowieka, obdarzania zwykłych ludzi nadnaturalną charyzmą, czynienia życia szczęśliwszym i tak dalej. Zabobonna wiara w sprawczą siłę martwego przedmiotu nazywa się fetysyzmem. Uleganie jej kompromituje tym bardziej, im bardziej „nowoczesny” sztafaż jej towarzyszy.

b) „szok informacyjny”

W strukturze zasobów intelektualnych każdego człowieka można z grubsza wyróżnić dwie zasadnicze warstwy: wiedza – „podkład” danych o aktualności długotrwałej, podlegający raczej akumulacji niż wymianie, budowany w trybie poważnej pracy nad sobą oraz „podkład” informacyjny, o aktualności szybko przemijającej, podlegający stałemu odświeżaniu i łatwy do przyswajania. Umysł selekcjonuje napływającą informację, akceptując jej wartościowy składnik, zaś po pewnym czasie bądź usuwa jako już nieaktualną, bądź przesuwa do kategorii wiedzy, jeśli jest to uzasadnione.

Gdy napływ informacji jest zbyt szybki, mózg siłą rzeczy traci zdolność racjonalnej selekcji wiadomości na sensowne i nic nie warte – to się nazywa „szokiem informacyjnym”. Chcąc nie chcąc, zaczynamy absorbować wiadomości przypadkowe, odkładając w głowach nic nie wartą papkę „bardzo ważnych” wiadomości o niczym. Jest dość oczywiste, że ilościowa proporcja między wymienionymi warstwami informacyjnymi powinna być utrzymywana w rozsądnych granicach, jeśli mamy mówić o człowieku normalnym i świadomym.

Ubóstwo informacji przy największej nawet wiedzy tworzy nieprzystosowanego do życia odludka, zaś nadmiar informacji bez odpowiedniej dozy wiedzy definiuje osobnika płytkiego intelektualnie, niezdolnego do formułowania niezależnych osądów i podatnego na manipulacje.

Intensywna dyskusja na temat „szoku informacyjnego” trwa od kilkudziesięciu już lat, szczególnie silna jej fala przetoczyła się po upowszechnieniu telewizji. Powszechny Internet nasilił jeszcze ten problem.

W jednym z opowiadań Stanisława Lema pojawia się informacyjny demon Maxwell. Nawigując przez ocean WWW mamy do czynienia z efektem proroczo opisanym przez Lema: jesteśmy w stanie dowiedzieć się dosłownie wszystkiego. Umberto Eco (skądinąd entuzjasta Internetu) twierdzi, że 95% komunikatów produkowanych przez ludzkość to komunikaty fałszywe. Jeżeli więc atakujący nas strumień informacji jest szybszy niż maksymalny strumień, który jesteśmy w stanie przyswoić i ocenić, to nie ma ucieczki – do mózgu wpadać nam będzie informacja przypadkowa, niemożliwa do uporządkowania i w ogromnej mierze fałszywa.

Jest pewien paradoks w tym, że szybki rozwój wiedzy w szybkim tempie prowadzi do rozwoju środków komunikacji, coraz skuteczniej służąc zachwianiu proporcji w stronę nadmiaru informacji i względnego ubóstwa wiedzy, co niesie konkretne niebezpieczeństwa.

Jak ustrzec się przed tymi zagrożeniami?

Co powinna zrobić szkoła: nauczyciele i rodzice, aby jak najlepiej wykorzystać nową technologię w edukacji?

Należy przede wszystkim:

- Mieć na uwadze, że każda przesada jest szkodliwa ☺.
- Dbać o higienę pracy przy komputerze, zapewnić uczniom (dzieciom i młodzieży) bezpieczne warunki pracy, właściwy sprzęt, oświetlenie, uczyć

prawidłowej postawy podczas pracy za komputerem, uczyć relaksu i zmuszać do czynienia przerw rekreacyjnych podczas pracy (konkretne zalecenia i opisy znajdują się w materiałach dla nauczycieli, przygotowanych przez Ośrodek Edukacji Informacyjnej i Zastosowań Komputerów w Warszawie).

- Przyjąć do wiadomości możliwość uzależnienia podopiecznego od gier komputerowych, programowania, surfowania po Internecie i poznać niebezpieczeństwa związane z długotrwałym przebywaniem w wirtualnym świecie. Na ten temat dużo się mówi i pisze, więc dostęp do informacji można uznać za powszechny. Jedyny wysiłek, jaki należy podjąć, to zauważyć, czy to niebezpieczeństwo nie zagraża także mojemu dziecku – uczniowi. W przypadku uzależnień związanych z nowymi technologiami jest dokładnie tak samo jak z innymi uzależnieniami – osoba już uzależniona stwarza odpowiedni kamuflaż i stara się, aby otoczenie nie zauważyło tego uzależnienia. Wiele osób dorosłych uważa, że nie zna się zbyt dobrze na komputerach i łatwo daje się przekonać młodym ludziom, że to że korzystają oni z komputerów, ma tylko dobry wpływ na ich rozwój. Stąd np. pozwolenie niektórych rodziców i nauczycieli na długotrwałe granie młodzieży, na urządzenie w szkole np. rozgrywek w grach sieciowych – uczniowie zawsze przekonują opiekunów do korzyści, jakie będą mieli z organizowania i brania udziału w takich grach. A wystarczy przestrzegać kilku podstawowych zasad: w domu ustalonego limitu czasu (kontrolowanego) związanego z korzystaniem z komputera – w tym do celów edukacyjnych i rozrywkowych, w szkole przerywamy „łańcuch” gier – zakaz grania w jakimkolwiek czasie w szkolnych pracowniach. Na gry typu szachy, brydż przeznaczamy czas poza lekcjami i gramy w sposób tradycyjny. Z jednej strony jest to trudna sprawa dla rodziców i nauczycieli, a z drugiej dość łatwo zauważyć, kiedy młody człowiek całym sobą jest pochłonięty przez „ścieżkę gier” – w domu, w szkole, na wycieczce – w każdym czasie – jeśli nie może być przy komputerze i grać, to przynajmniej rozmawia na ten temat ze swoim kolegą. Przy okazji warto dodać, że często edukacyjne programy komputerowe (szczególnie dla małych dzieci) mają formę gry, co wzmaga atrakcyjność przekazu i zwiększa wewnętrzną motywację ucznia do nauki, dlatego w tym, co napisałam powyżej, nie same gry są najważniejsze, bo są różne, ale limit czasu, kontrola, przestrzeganie zasad i to co poniżej: bliskość i za-

interesowanie, czyli odpowiedzialność rodziców i nauczycieli.

- Niezbędna jest bliskość i zainteresowanie tym, co robią podopieczni, aby można było we właściwym momencie interweniować. Jest to trudne zadanie dla nauczyciela, który ma pod opieką grupę uczniów, ale który powinien tak zorganizować lekcję z komputerem i tak skierować zainteresowania podopiecznych, aby czuli się zafascynowani tematem i próbowali go zgłębiać nawet w chwili, gdy nauczyciel na nich nie patrzy. Należy przy okazji zauważyć, że opiekunowie nie powinni liczyć na instytucjonalne zabezpieczenie Internetu, np. przed szkodliwymi treściami (pornografią, sektami itp.). Internet, ze swej natury, nie poddaje się cenzurze i wszystkie sposoby zabezpieczeń spełzły jak dotąd na niczym.
- Trzeba z uczniami rozmawiać o tym, jak zachowania nieetyczne, brak hamulców mogą niszczyć ich samych, czasem trzeba nawet zawstydząć i uświadczać, że kultura i dobre wychowanie to wartości same w sobie, nawet wobec anonimowego rozmówcy.
- Należy zauważyć, że wraz z nowym medium komunikacyjnym pojawił się nowy aspekt związany z problem bezpieczeństwa, i uzmysłowić sobie, że idealny system zabezpieczeń nie istnieje. Należy nauczyć się żyć ze świadomością, że sieć niesie ze sobą niebezpieczeństwa. Trzeba przekroczyć pewną barierę mentalną, przestając w końcu uważać, że sieciowy przestępca to miły „chłoptaş – zdolniacha”, którego, zamiast karać, należy ogłosić bohaterem i zatrudnić jako eksperta. Nikt przy zdrowych zmysłach nie angażuje przecież chuliganów do policji czy nie zatrudnia włamywaczy w banku. Zagrożenia, jakie niesie sieć, to nie tylko hakerzy i wirusy komputerowe. Dla rodziców i nauczycieli ważna staje się ochrona podopiecznych przed przestępcami, którzy swoje działania przenieśli do Internetu. Dotychczas każdy rodzic, wspomagany przez szkołę i chociażby bajki, ostrzegał dzieci, aby nie rozmawiały z nieznajomymi na ulicy, nic od nich nie brały i nigdzie z nimi nie chodziły. Teraz gdy włamywacze i pedofile „przenieśli się” do sieci, trzeba rozszerzyć zakres swoich ostrzeżeń i napisać nowe bajki ☺. Aby uświadomić powagę sytuacji, warto przypomnieć o przypadkach opisywanych w prasie (dziennikarka, dwoje studentów), kiedy to dorośli, wykształceni ludzie po nawiązaniu

znajomości przez Internet, dali się zwieść mordercom i psychopatom. Nie do przecenienia jest w tej sytuacji akcja billboardowo-telewizyjna „Dziecko w sieci”. Należy tylko samemu przemyśleć tę sprawę, wyciągnąć praktyczne wnioski i korzystać z nich wobec swoich uczniów i dzieci.

- Koniecznie trzeba nauczyć dzieci i młodzież korzystać z komputera jako narzędzia i przekazać im właściwe odniesienie do maszyny, gdyż inaczej zuboży się ich psychikę i nie rozwinię ich możliwości intelektualnych. Trzeba ciągle zastanawiać się, czy młody człowiek będzie potrafił nie utonąć w potopie informacji, uczyć go, jak z nich skorzystać i obronić się przed komputerowo-sieciową manipulacją. Należy rozwijać jego intelekt, aby wybierał świadomie i odnosił korzyści z ogromu informacji, z którymi będzie miał do czynienia, zauważyć, jak ważna staje się pozycja nauczyciela, mistrza, przewodnika po tym informacyjnym polu, wskazującego, jak oddzielić ziarna od plew.

BHP w pracy z komputerem

Najłatwiej określić jest zagrożenia fizyczne i ustanowić normy pracy z komputerem.

Na co zwrócić największą uwagę?

Zalecenia dla dzieci i młodzieży podczas pracy z komputerem są następujące:

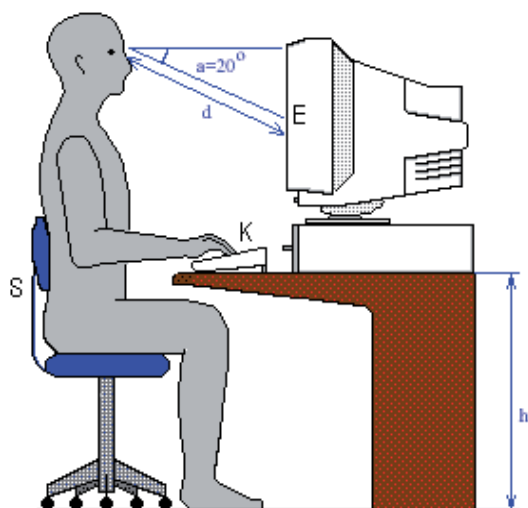
- nie więcej niż 4 godziny dziennie, włączając w to czas spędzony w szkole, po każdych 45 minutach przy komputerze 20 minut przerwy.

Organizacja stanowiska komputerowego – lokalizacja i oświetlenie:

Idealnie ustawione stanowisko komputerowe:

- powinno znajdować się na bezokiennej ścianie,
- bokiem do okna, by światło padało z lewej strony,
- w odległości nie mniejszej niż 1 metr,
- w ekranie monitora nie może odbijać się światło (refleksy świetlne mają negatywny wpływ na wzrok, oczy się szybciej i bardziej dotkliwie męczą),
- oprawy oświetlenia ogólnego powinny być skierowane tak, by światło padało na podłogę lub blat stołu (nigdy na ekran monitora!),
- ustawiając monitor na biurku, należy zwrócić uwagę, by górny brzeg ekranu znajdował się nieco poniżej poziomu oczu, nigdy powyżej,

- człowiek przy komputerze powinien siedzieć tak, by mniej więcej środek monitora znajdował się na wysokości jego wzroku,
- pomieszczenie, w którym pracują komputery, powinno być często wietrzone lub/i wyposażone w klimatyzację.



Właściwa postawa przy komputerze

Prawa autorskie w Internecie

Każdy korzystający z Internetu styka się z problemem przestrzegania prawa. Zachęcam do uważnego przeczytania artykułu Alka Tarkowskiego (zamieszczonego w Meritum 4 (7) / 2007) z fundacji Creative Commons. (<http://creativecommons.pl/>), która oferuje twórcom licencje, pozwalające im na zachowanie własnych praw i jednocześnie dzielenie się swoją twórczością z innymi.

Podsumowanie

Nie negując wielkiego znaczenia informatyki w rozwoju młodego człowieka i tego, jak pomocnym narzędziem jest komputer w realizowaniu różnorodnych zadań związanych z rozwojem młodzieży, należy jednocześnie uświadamiać sobie pewne zjawiska negatywne związane z używaniem tego narzędzia. Powinni na nie zwrócić uwagę szczególnie nauczyciele i rodzice. W ogóle musimy jako społeczeństwo nauczyć się radzić sobie z nową technologią, która przebojem weszła do każdej dziedziny naszego życia. Już wielokrotnie tak było w historii, że zjawiska techniczne generowały nowe sytuacje społeczne. To proces normalny, lecz powodujący pewne zaburzenia. Tak było z maszyną parową, samochodem,

radiem, telewizją – teraz tak dzieje się z Internetem. Internet jest w tej chwili postrzegany jako technologia mogąca burzyć tradycyjne bariery poprzez nowe formy komunikowania się ludzi między sobą, komunikowania się ludzi i komputerów czy też samych komputerów pomiędzy sobą. Jednocześnie dzięki badaniom nad socjologicznym i psychologicznym aspektem zjawiska coraz lepiej umiemy sobie radzić w informatycznym świecie.

Uczmy się więc wszyscy radzić sobie z zagrożeniami, jakie niosą nowe technologie, abyśmy mogli ustrzec przed nimi nasze dzieci, a jednocześnie byśmy nie zmarnowali szans, jakie te technologie dają naszemu życiu i edukacji.

**Autorka jest
nauczycielką informatyki
w XIV LO im. S. Staszica
w Warszawie,
doradcą metodycznym
w zakresie informatyki
dla nauczycieli szkół średnich
m. st. Warszawy**

*Dopóki żyjesz,
dopóki można,
bądź dobry.*

Marek Aureliusz – *Rozmyślenia*

PRAWO OŚWIATOWE

Bogusław Tundzios

Zastanawiałem się dłuższą chwilę, jak wpisać dział prawny MERITUM w tematykę bieżącego numeru „Świat (bez) wartości”. Sądzę, że jest tu miejsce na rzadko cytowaną, wręcz zapomnianą preambułę ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty – ustawy będącej zdobyczą i symbolem demokratyzacji kraju, a także polskiej oświaty po 1989 roku:

Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniemi zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.

Czy można dodać coś więcej? Być może warto spojrzeć jeszcze na art. 1 ustawy, a przynajmniej jego fragmenty:

Art. 1. System oświaty **zapewnia** między innymi:

- 1) realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- 2) wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny; (...)
- 9) zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiastowymi i wiejskimi;

- 10) *utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach; (...)*
- 15) *warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego; (...).*

Od kilkunastu lat dążymy więc do doskonałości – do stanu, w którym czasownik „zapewnia” nabiera swego właściwego sensu. Długa droga za nami, a przed nami?...

Na razie mamy interesujące zapowiedzi zmian w funkcjonowaniu oświaty. Odwołując się choćby do posiedzenia Sejmowej Komisji Edukacji Nauki i Młodzieży z 18 grudnia 2007 roku i wystąpienia Minister Edukacji Katarzyny Hall, słyszymy m.in. o:

- *uproszczeniu prawa oświatowego, idącym w kierunku większej autonomii dyrektora i nauczyciela, np. w zakresie ramowych planów nauczania oraz oceniania i egzaminowania,*
- *wzmocnieniu roli i poszerzeniu zadań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej jako jednostki centralnej czuwającej nad jakością w edukacji,*
- *„reformie” nadzoru pedagogicznego polegającej na przekazaniu zadań kuratoriów oświaty odpowiednio samorządom lokalnym, Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Okręgowym Komisjom Egzaminacyjnym oraz pozostawieniu części zadań przy wojewodzie (od września 2009 roku),*
- *umożliwieniu szkołom prowadzenia dokumentacji i sprawozdawczości szkolnej jedynie w formie elektronicznej (również od września 2009 roku),*
- *stworzeniu ram prawnych sprzyjających dzieleniu pieniędzy przez samorządy lokalne na edukację za pomocą bonu oświatowego – od 2011 roku.*

A przede wszystkim zmiany systemowe w ciągu najbliższych lat:

- objęcie obowiązkową edukacją przedszkolną wszystkich dzieci w wieku 5 lat,
- obniżenie wieku obowiązku szkolnego do 6 lat, połączone z umożliwiającą to reformą programową oraz reformą systemu doradztwa metodycznego,
- reforma programowa szkoły podstawowej – w tym dostosowanie programów do wieku uczniów,
- reforma programowa kształcenia ogólnego w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej – zakładająca spójność treści,
- zmiany programowe i organizacyjne na poziomie ponadgimnazjalnym, dotyczące kształcenia zawodowego i ustawicznego,
- modyfikacja sposobu zorganizowania poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego oraz kształcenia specjalnego.

ZMIANY W PRAWIE OŚWIATOWYM (listopad 2007 – luty 2008):

1. USTAWA z dnia 6 grudnia 2007 roku o zmianie ustawy Karta Nauczyciela (Dz. U. z dnia 29 grudnia 2007 r. Nr 247, poz. 1821):
 - zapis w art. 30 ust. 3 dotyczący średniego wynagrodzenia nauczyciela stażysty (co najmniej 82% kwoty bazowej, wynoszącej w roku 2008 dla nauczycieli 2074,15 zł),
 - zmiana w art. 53 ust. 1 (zakładowy fundusz świadczeń socjalnych).
2. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 14 listopada 2007 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. Nr 214, poz. 1580) – obowiązuje od 1 grudnia 2007 roku.

Na razie zmiany w awansie mają charakter raczej kosmetyczny i odnoszą się w zasadzie niemal wyłącznie do dokumentacji załączanej do wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego.

Przykładowo, dokumentacja składana przez nauczyciela nie będzie już obejmowała zatwierdzonego planu rozwoju zawodowego, sprawozdania oraz oceny dorobku zawodowego. Powyższe informacje zawierać będzie zaświadczenie wydawane przez dyrektora szkoły. Dla nauczyciela mianowanego potwierdzeniem realizacji wszystkich wymagań określonych w §8 ust. 2 są opisy i analizy ze wskazaniem uzyskanych efektów – zrezygnowano więc z wymogu pisania spr-

wozдания do wymagań określonych w §8 ust. 2 pkt 4 rozporządzenia.

Zmiany dotyczą również dokumentacji składanej przez dyrektorów szkół, wizytatorów i związkowców.

Niewielkiej modyfikacji poddano także procedurę doboru ekspertów do komisji kwalifikacyjnych oraz egzaminacyjnych, a także postępowanie w przypadku stwierdzenia braków formalnych dokumentacji (po nowelizacji: dyrektor szkoły lub właściwy organ nadający stopień awansu zawodowego wskaże szczegółowo stwierdzone braki i wezwie nauczyciela do ich usunięcia w terminie 14 dni wraz z pouczeniem, że nieusunięcie tych braków w terminie spowoduje pozostawienie wniosku bez rozpoznania).

Zmiany idą więc w kierunku uproszczenia dokumentacji, a co za tym idzie pewnego odformalizowania procedur awansu zawodowego nauczyciela. Potrzebne jest jednak, jak sądzę, całościowe spojrzenie na rozwój zawodu nauczyciela i całkowita zmiana filozofii awansu.

W obecnym i, jak się wydaje, przejściowym kształcie, większego znaczenia nabiera prezentacja kandydata przed komisją, choćby ze względu na rezygnację z dołączania niektórych dokumentów (plan rozwoju, sprawozdanie, ocena dorobku).

3. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 10 stycznia 2008 roku w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz. U. Nr 7, poz. 38), obowiązujące od dnia 25 stycznia 2008 roku, wprowadza zespół wychowania przedszkolnego oraz punkt przedszkolny jako dwie nowe formy, w jakich może być prowadzone wychowanie przedszkolne. Jak czytamy w informacji Biura Prasowego MEN, kryterium odróżniającym obydwie formy jest częstotliwość prowadzenia zajęć. W zespole wychowania przedszkolnego zajęcia mogą być prowadzone tylko w niektóre dni tygodnia, natomiast w punkcie przedszkolnym – przez cały rok szkolny, z wyjątkiem ustalonych przerw. Zadanie organu prowadzącego polega m.in. na ustaleniu formy i zasad funkcjonowania obu rodzajów placówek. Zgodnie z rozporządzeniem zajęcia wychowania przedszkolnego zarówno w zespole wychowania przedszkolnego, jak i punkcie przedszkolnym,

mogą być organizowane w grupach liczących od 3 do 25 dzieci.

Minimalny dzienny wymiar zajęć, w trakcie których będzie realizowana podstawa programowa wychowania przedszkolnego lub wybrana część tej podstawy, wynosi 3 godziny, a tygodniowy – 12 godzin. Organ prowadzący ustala dzienny wymiar godzin zajęć na realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego lub jej wybranych części, a w przypadku zespołu także dni tygodnia, w których mają być prowadzone zajęcia.

Organ prowadzący określa także organizację oraz warunki przyjmowania dzieci na zajęcia w zespole lub punkcie przedszkolnym, ich prawa i obowiązki, sposób sprawowania nad nimi opieki, warunki przyprowadzania dzieci na zajęcia i ich odbierania, organizowania zajęć dodatkowych, wykraczających poza zakres podstawy programowej, terminy przerw w pracy oraz zakres zadań nauczycieli prowadzących zajęcia. Nauczyciel prowadzący zajęcia w zespole lub punkcie przedszkolnym realizuje program edukacji przedszkolnej. Działalność dydaktyczna i wychowawcza w każdym roku szkolnym musi być dokumentowana w formie dziennika zajęć przez nauczyciela prowadzącego zajęcia.

Zgodnie z ministerialnym uzasadnieniem, celem wprowadzanego rozporządzenia jest m.in. wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci w wieku 3-5 lat, szczególnie tych pochodzących z terenów wiejskich lub ze środowisk zaniedbanych edukacyjnie. Wprowadzenie tego rozporządzenia uwzględnia zarówno potrzeby dzieci z tych dzielnic wielkich miast, gdzie występuje zjawisko zagrożenia dziedziczeniem wykluczenia społecznego, jak i postulaty środowisk wiejskich, w których dzieci nie mają dostępu do edukacji przedszkolnej. Otworzenie możliwości prowadzenia lub dotowania przez gminy takich małych form edukacji przedszkolnej stwarza szansę szybkiego zwiększenia odsetka dzieci objętych edukacją przedszkolną. Jest to bardzo ważne z punktu widzenia lepszego przygotowania dzieci do pójścia do szkoły, szczególnie w perspektywie planu obniżenia wieku obowiązku szkolnego. Zakładane jest podjęcie przez MEN szerokich działań promujących otwieranie punktów i zespołów edukacji przedszkolnej.

Powyższe rozporządzenie stanowi wykonanie upoważnienia zawartego w art. 14a ust. 7 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.). Przepisy wprowadzone nowelizacją ustawy o systemie oświaty, uchwaloną

w dniu 7 września 2007 roku (Dz. U. Nr 181, poz. 1292), stworzyły gminom, innym osobom prawnym, a także osobom fizycznym, możliwość organizowania wychowania przedszkolnego w formach innych niż przedszkola i oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych.

4. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 21 grudnia 2007 roku w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w 2008 roku (Dz. U. Nr 247, poz. 1825) – obowiązuje od 1 stycznia 2008 roku.
5. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO z dnia 20 grudnia 2007 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie nostryfikacji dyplomów ukończenia studiów wyższych uzyskanych za granicą (Dz. U. Nr 249, poz. 1865) – obowiązuje od 15 stycznia 2008 roku.
6. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 7 stycznia 2008 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 3, poz. 9) – zmiana dotyczy absolwentów trzyletnich techników i szkół równorzędnych dla młodzieży na podbudowie szkoły zasadniczej (§153a) – obowiązuje od 9 stycznia 2008 roku.
7. ROZPORZĄDZENIE RADY MINISTRÓW z dnia 11 stycznia 2008 roku w sprawie wykazu szkół i placówek, które prowadzą: minister właściwy do spraw wewnętrznych, Minister Obrony Narodowej i Minister Sprawiedliwości (Dz. U. Nr 14, poz. 83) – zawiera aktualny wykaz placówek prowadzonych przez ww. Ministrów. Obowiązuje od 13 lutego 2008 roku.
8. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 11 stycznia 2008 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe i godziny doraźnych zastępstw dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach prowadzonych przez organy administracji rządowej (Dz. U. Nr 17, poz. 103) – obowiązuje od 15 lutego 2008 roku.

CO NAS CZEKA?

Można przewidywać, że polską oświatę czeka wiele zmian, ale w chwili gdy piszę te słowa, dysponujemy ledwie kilkoma projektami aktów prawnych:

1. Przede wszystkim najbardziej nośne w środowisku i budzące szereg emocji rozporządzenie „płacowe”, czyli zmiany w rozporządzeniu w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy. Zawiera ono nową tabelę ze stawkami wynagrodzenia (oprotestowaną zresztą przez związki zawodowe), ale poza regulacją płacową ma na celu również likwidację niejasności interpretacyjnych związanych z uprawnieniem nauczycieli do dodatku funkcyjnego z tytułu sprawowania dodatkowej funkcji w szkole.
2. Ważne dla egzaminatorów! Projekt rozporządzenia w sprawie warunków wynagradzania egzaminatorów za udział w przeprowadzaniu sprawdzianu i egzaminów oraz nauczycieli akademickich za udział w przeprowadzaniu części ustnej egzaminu maturalnego. Projekt z 16 stycznia 2008 roku określa warunki wynagradzania:
 - 1) egzaminatorów biorących udział w przeprowadzaniu sprawdzianu i egzaminów,
 - 2) nauczycieli akademickich biorących udział w przeprowadzaniu części ustnej egzaminu maturalnego. Podstawą ustalenia wynagrodzenia jest minimalna stawka wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela dyplomowanego posiadającego tytuł zawodowy magistra oraz przygotowanie pedagogiczne – całość na ministerialnym BIP-ie (http://bip.men.gov.pl/akty_projekty/akty_projekty.php).
3. Kolejna, i w dodatku obszerna, nowelizacja ustawy o systemie oświaty dotyczy m.in.:
 - rozszerzenia zadań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej o możliwość prowadzenia również badań naukowych i innowacji w dziedzinie oceniania i egzaminowania,
 - podporządkowania okręgowych komisji egzaminacyjnych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w celu zapewnienia pełnej koordynacji, a tym samym jednolitości działań okręgowych komisji egzaminacyjnych we wszystkich realizowanych przez nie zadaniach,
 - unormowania kwestii wynagradzania egzaminatorów i nauczycieli oraz nauczycieli akademickich biorących udział w przeprowadzaniu sprawdzianu i egzaminów organizowanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne (patrz powyżej – projekt rozporządzenia wykonawczego). Nauczyciele, których udział w przeprowadzaniu sprawdzianu i egzaminów polega wyłącznie na nadzorowaniu przebiegu sprawdzianu lub egzaminu będą wykonywać to zadanie w ramach czynności i zajęć wynikających z zadań statutowych szkoły (tj. zajęć, o których mowa w art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela – Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późn. zm.) oraz ustalonego wynagrodzenia. Natomiast nauczyciele, w tym nauczyciele będący egzaminatorami, biorący udział w przeprowadzaniu części ustnej egzaminu maturalnego, będą wykonywać czynności związane z przeprowadzaniem tego egzaminu w ramach tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, tj. w ramach zajęć, o których mowa w art. 42 ust. 2 pkt 1 ustawy Karta Nauczyciela. W sytuacji gdy przeprowadzanie powyższych czynności przekroczy tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć tych nauczycieli, nauczycielom przysługiwać będzie, na zasadach ogólnych, wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe (art. 35 ust. 1 i 2 ustawy Karta Nauczyciela). Rozwiązanie takie jest zbieżne z uchwałą składu 7 sędziów Sądu Najwyższego z dnia 22 marca 2007 r. (sygn. akt III PZP 1/07), w której Sąd Najwyższy uznał, że na gruncie obowiązujących przepisów nauczyciele biorący udział w części ustnej egzaminu maturalnego realizują zajęcia dydaktyczne w rozumieniu art. 42 ust. 2 pkt 1 ustawy Karta Nauczyciela, a zatem wykonują odpłatną pracę, która może być powierzona w celu realizacji programu nauczania w godzinach ponadwymiarowych,
 - zmiany upoważnienia dotyczącego zasad wydawania oraz wzorów świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych, sposobu dokonywania ich sprostowań i wydawania duplikatów, a także zasad legalizacji dokumentów przeznaczonych do obrotu prawnego zagranicą oraz zasad odpłatności za wykonywanie tych czynności (ma na celu dostosowanie do wymogów art. 92 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej),
 - możliwości spełniania obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki także przez uczęszczanie do przedszkoli lub szkół za granicą oraz przedszkoli lub

szkół funkcjonujących przy przedstawicielstwach dyplomatycznych innych państw w Polsce,

- nałożenia na dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych oraz pracodawców prowadzących przygotowanie zawodowe obowiązku informowania wójta gminy (burmistrza, prezydenta miasta) o spełnianiu obowiązku nauki przez absolwentów gimnazjum zamieszkałych na obszarze danej gminy,
- wprowadzenia zapisu nakładającego na dyrektora szkoły lub placówki obowiązku przeciwdziałania występowaniu zagrożeń dla bezpieczeństwa uczniów i nauczycieli oraz podejmowania odpowiednich działań w ww. zakresie,
- rozszerzenia podstawy kierowania za granicę uczniów w celu kształcenia i nauczycieli w celu doskonalenia, w oparciu o porozumienia o współpracy bezpośrednio zawierane przez szkoły, organy prowadzące szkoły, jednostki samorządu terytorialnego, organy administracji rządowej lub zakłady kształcenia nauczycieli i placówki doskonalenia nauczycieli – projektowana zmiana uwzględni możliwość kierowania uczniów oraz nauczycieli za granicę na podstawie programów edukacyjnych Unii Europejskiej.

Powyższa nowelizacja skutkować będzie także zmianami w innych aktach prawnych:

- 1) ustawie Karta Nauczyciela – zwrócić tu warto uwagę na:
 - rozszerzenie zadań nauczycieli o zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę (nowe brzmienie art. 6 ustawy Karta Nauczyciela) oraz zadań dyrektora szkoły związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę,
 - wprowadzenie obowiązku przedstawiania przez nauczyciela dyrektorowi szkoły, przed nawiązaniem stosunku pracy, informacji z Krajowego Rejestru Karnego w celu potwierdzenia faktu niekaralności nauczyciela za przestępstwo popełnione umyślnie (art. 10 ust. 8a ustawy Karta Nauczyciela – proponowana zmiana ma stanowić skuteczną barierę uniemożliwiającą osobom skazanym za przestępstwa, w tym za przestępstwa, w których pokrzywdzonym było dziecko, dostęp do pracy w zawodzie nauczyciela),
 - doprecyzowanie dla organów prowadzących szkoły oraz dla ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania upoważnień do ustalenia kryteriów i trybu przyznawania nagród dla nauczycieli, przez

uwzględnienie osiągnięć nauczycieli w zakresie realizacji zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę (art. 49 ust. 2 i 3 ustawy Karta Nauczyciela – planowane zmiany będą ponadto dotyczyć trybu zgłaszania kandydatów do nagrody kuratora oświaty i innych organów sprawujących nadzór pedagogiczny oraz do nagrody ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania),

- rozszerzenie odpowiedzialności dyscyplinarnej na wszystkich nauczycieli zatrudnionych w szkole. Zgodnie z aktualną treścią przepisu art. 75 ust. 1 ustawy Karta Nauczyciela odpowiedzialności dyscyplinarnej podlegają jedynie nauczyciele mianowani i dyplomowani. W świetle obowiązujących przepisów nauczyciele stażysty oraz nauczyciele kontraktowi nie podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej, a więc nie można orzec w stosunku do nich m.in. zakazu przyjmowania do pracy w zawodzie nauczycielskim przez pewien okres ani też wydalicia takiego nauczyciela z zawodu. Nauczyciel stażysta lub kontraktowy, z którym zostanie rozwiązany stosunek pracy z uwagi na popełnienie przewinienia, które uniemożliwia dalszą pracę w szkole, może więc następnie podjąć pracę w innej szkole.

- 2) ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich – doprecyzowanie rodzajów placówek systemu oświaty, w których małoletni może zostać umieszczony przez sąd,
- 3) ustawie o strażach gminnych – wprowadzenie obowiązku informowania przez strażników dyrektorów szkół o uczniach uchylających się od uczestniczenia w zajęciach szkolnych (przeciwdziałanie wagarom).

O zmianach, zarówno urzeczywistnionych, jak i projektowanych, będziemy informować w następnych numerach MERITUM.

Radom, 7 lutego 2008 roku

**Autor jest nauczycielem konsultantem
Mazowieckiego Samorządowego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli,
kierownikiem Wydziału w Radomiu**