



CENTRUM NAUKI
KOPERNIK



Konferencja Pokazać – Przekazać

2019

23–24.08 Warszawa



**„Koniec wezwania jego
(nauczyciela) jest ten,
aby staraniem i nauką
swoją to wszystko objął,
z czego się tylko dobro
powierzonych jemu uczniów
tak w dzieciństwie, jako
i w dalszym wieku składa.
Żeby ci ludzie byli szczęśliwi,
żeby sobie i drugim stali się
pożyteczni.”**

**„Powinności nauczyciela”
ks. Grzegorz Piramowicz, 1787 r.**

Spis treści

Słowo wstępu

– Robert Firmhofer – str. 4

I. Zmieniający się zawód str. 6

(Nieustające) pytanie o sens szkoły
– prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek – str. 8

O roli nauczyciela
– rozmowa z Bogumiłą Andrzejewską, nauczycielką
biologii i dyrektorką szkoły podstawowej – str. 12

II. Nowe role, nowe zadania str. 16

Od poznania do rozumienia: tworzenie przestrzeni
wspierającej działalność poznawczą i myślenie
teoretyczne uczniów
– prof. dr hab. Ewa Filipiak – str. 18

Strategie dociekania
– dr Sharon Friesen – str. 22

Dociekanie okiem humanistki
– rozmowa z Marleną Wilczak, nauczycielką języka
polskiego w szkole podstawowej – str. 24

Zwróćmy lekcje uczniom!
– rozmowa z Barbarą Zegrodnik, nauczycielką fizyki
w liceum ogólnokształcącym – str. 28

III. Nauczyciele – architekci zmian str. 34

Podsumowania debat konferencyjnych

Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli?
– Jakub Rozenbaum – str. 36

Co nauczycielom pomaga lepiej uczyć?
– Zuzanna Michalska – str. 37

Jak radzić sobie z przemianami w edukacji?
– Magdalena Swat-Pawlicka – str. 38

Czy w myśleniu o edukacji jest coś, co się nie zmienia?
Wspólna lektura tekstu Grzegorza Piramowicza
„Powinności nauczyciela” – Maria Mach – str. 40

Jak zostać partnerem ucznia, zachowując autorytet?
– Marcin Chydziński – str. 41

Na czym polega sukces w zawodzie nauczyciela?
Co w tej pracy daje satysfakcję?
– Katarzyna Czeczott-Łukasik – str. 42

Jak pogodzić podstawę programową z codziennością
współczesnej młodzieży?
– Sylwia Żmijewska-Kwiręg – str. 43

Czemu powinna służyć postawa programowa?
– Jarosław Pytlak – str. 44

Nauczycielki i nauczyciele przedmiotów
humanistycznych – zbędne ogniwo współczesnej
edukacji?
– Arkadiusz Walczak – str. 45

Zakończenie i rozpoczęcie str. 46

Młodzież i jej wybory aksjologiczne:
jak pasują do systemu edukacyjnego?
– prof. dr hab. Barbara Fatyga – str. 48

Komitet Programowy konferencji
– str. 54

Warsztaty
– str. 55

Partnerzy konferencji
– str. 56

Słowo wstępu

Robert Firmhofer, dyrektor Centrum Nauki Kopernik

To jest już trzynasta konferencja Pokazać – Przekazać. Tematy naszych spotkań się zmieniają. W ostatnich latach przyglądaliśmy się współczesnym nurtom pedagogicznym. Współczesnym i trochę mniej współczesnym, ale dzisiaj bardzo aktualnym. Rozmawialiśmy o konektywizmie i konstrukcjonizmie. Stawialiśmy je w kontekście polskiej praktyki pedagogicznej. Zastanawialiśmy się, w jaki sposób mogą nam one pomóc odpowiedzieć na wyzwania, z którymi mamy do czynienia w naszej rzeczywistości.

W tym roku postanowiliśmy, że nie będziemy kontynuować tego kierunku poszukiwań. Wydało się nam, że po tym, co się ostatnio wydarzyło, po napięciach związanych z wprowadzaniem w życie reformy edukacji, po strajku nauczycieli, nie możemy zajmować się niczym innym jak rolą nauczyciela w edukacji. Naszym zdaniem to jest teraz naprawdę najważniejsze.

Wszystkim tym ostatnim wydarzeniom towarzyszyła gorąca atmosfera, pojawiło się bardzo dużo emocji, ale, być może po raz pierwszy od wielu lat, edukacja znalazła się w centrum społecznej debaty. Chociaż debaty czasem powierzchownej i nie zawsze dotyczącej tego, co w edukacji jest najważniejsze. Szczególnie tego, co najważniejsze jest w kształceniu.

Może gdzieś w powodzi aktów prawnych, głębokich zmian administracyjnych, nowych podstaw programowych umyka nam coś bardzo ważnego, co trudno uchwycić i bardzo trudno skwantyfikować.

W takich sytuacjach, kiedy stajemy przed trudno definiowalnym, z pomocą przychodzi nam literatura piękna. I ja do niej sięgnąłem. Wygrzebałem z pamięci wiersz poety, do którego miłość zaszczerpiła mi moja polonistka z liceum.

Wiersz Zbigniewa Herberta „Pan od przyrody” z tomu „Hermes, pies i gwiazda”

Nie mogę przypomnieć sobie

jego twarzy

*stawał wysoko nade mną
na długich rozstawionych nogach
widziałem
złoty tańczuszek
popielaty surdut
i chudą szyję
do której przyszpilony był
nieżywy krawat*

*on pierwszy pokazał nam
nogę zdechłej żaby
która dotykana igłą
gwałtownie się kurczy*

*on nas wprowadził
przez złoty binokular
w intymne życie
naszego pradiadka
pantofelka*

*on przyniósł
ciemne ziarno
i powiedział: sporysz*

*z jego namowy
w dziesiątym roku życia
zostałem ojcem
gdy po napiętym oczekiwaniu
z kasztana zanurzonego w wodzie
ukazał się żółty kietek
i wszystko rozśpiewało się
wokóło*

*w drugim roku wojny
zabili pana od przyrody
łobuzy od historii*

*jeśli poszedł do nieba –
może chodzi teraz
na długich promieniach
odzianych w szare pończochy
z ogromną siatką
i zieloną skrzynką
wesoto dyndającą z tyłu*

ale jeśli nie poszedł do góry –

*kiedy na leśnej ścieżce
spotykam żuka który gramoli się
na kopiec piasku
podchodzę
szastam nogami
i mówię:
– dzień dobry panie profesorze
pozwoli pan że mu pomogę –*

*przenoszę go delikatnie
i długo za nim patrzę
aż ginie
w ciemnym pokoju profesorskim
na końcu korytarza liści.¹*

Zdumiewająco aktualny jest ten wiersz z tomiku wydanego w 1957 roku. Przez ostatnie sześćdziesiąt lat niewiele się zmieniło w naszym myśleniu o tym, co jest ważne w tym nauczycielskim powołaniu.

Pradziadek pantofelek – to budowanie naszej łączności z całą przyrodą, poczucie, że jesteśmy jej częścią, a nie tylko użytkownikiem, że musimy się o nią troszczyć, bo jesteśmy częścią tej samej rodziny. Doświadczenie sprawczości przy narodzinach kasztanowca dzisiaj nazwalibyśmy zdobywaniem wiedzy metodą eksperymentu, doświadczenia, uczenia przez dociekanie. To dzięki tej metodzie lepiej rozumiemy, jak działa świat.

Więc nie tylko wiedza, ale i zrozumienie. No i coś, co podmiot liryczny tego wiersza, już jako osoba dorosła, zapamiętał i przekuł w postawę. To delikatne przeniesienie żuka na drugą stronę ścieżki, żeby przypadkiem go nie zdeptać. Wrażliwość na przyrodę,

w domyśle także na drugiego człowieka, kształtowanie dbałości, odpowiedzialności, to dużo więcej niż wiedza. To jeszcze coś, co bardzo trudno ocenić, co gdzieś się gubi w dyskusji o tym, dlaczego zawód nauczyciela jest tak ważny.

Mam nadzieję, że konferencja Pokazać – Przekazać pozwala nam wydobyć także te niekwantyfikowalne aspekty Państwa pracy. I chciałbym Państwu życzyć, żeby ani teraz, ani później, łobuzy i bohaterowie od historii nam nie przeszkadzali.

¹ Z. Herbert, *Hermes, pies i gwiazda*, Warszawa 1957

I. Zmieniający się zawód

„(...) szkoła publiczna – jak od lat pisze Henry Giroux – jest ostatnią instytucją, w której ludzie należący do różnych, poza nią niestykających się kultur i klas społecznych, mogą i muszą uczyć się żyć razem.”

(prof. Tomasz Szudlarek)

(Nieustające) pytanie o sens szkoły

prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek

Opisywany przez niemieckiego filozofa, psychologa i pedagoga, Johanna Herbart, nauczyciel w szarym surducie z szarym krawatem, to figura z XIX wieku. Co się musiało stać, że w XXI wieku robimy taki krok do przedwczoraj, żeby szukać inspiracji do myślenia o uczeniu i roli nauczyciela dzisiaj?

Pytanie o to, jaka jest rola nauczyciela, nigdy nie miało jasnej odpowiedzi, a ostatnimi czasy ta rola w ogóle była skutecznie marginalizowana. Szkoła publiczna powstała, ponieważ rozwijający się przemysł potrzebował masowego kształcenia zdyscyplinowanych robotników.

Szkoła miała też przygotowywać obywateli do życia w ustroju republikańskim, który zakłada prawa obywatelskie dla wszystkich. Bycie obywatelem wymaga zdolności do racjonalnych wyborów i świadomości ich konsekwencji – najlepszą drogą do tego jest kształcenie naukowe i powszechna edukacja obywatelska.

Jak pisał John Washington, jeśli elity mają się podzielić władzą z obywatelami, to najpierw ci obywatele muszą zostać wykształceni. Postulaty kształcenia masowego w szkołach publicznych przyniosła Wielka Rewolucja Francuska. Zarazem jej krwawy przebieg wywołał panikę, która doprowadziła do przekonania, że tylko publiczna edukacja umożliwi emancypację ludu zachowującą spoteczny porządek, jak mawiano: edukacja albo rewolucja.

Jaki sens ma przypominanie tej podwójnej genezy? Industrialne dziedzictwo szkoły skupionej na dyscyplinowaniu uczniów, ze sztywnymi regułami kontrolowania pracy, jest dziś częstym argumentem na rzecz głębokich reform albo wręcz likwidacji szkoły. Dotyczy to także roli nauczyciela, który, jak słyszymy, nie

powinien „nauczać”, a organizować proces samodziel- nego uczenia się. Czasami o nauczycielu mówi się jako o jednym z „zasobów” edukacji, z którego można korzystać jak z telefonu albo Wikipedii. Ta wizja roli nauczyciela ma swoje uzasadnienia. Wiedza jest dziś powszechnie dostępna, więc nauczyciel znający świat lepiej niż dzieci i ich rodzice nie wydaje się kimś nie- zbędnym. Nauczyciel nie jest już kimś, kto „wie lepiej”, dziś jego zadania są coraz częściej rozumiane jedynie jako przygotowanie dzieci do testów. A to nie to samo, co dawniejsze nauczanie z katedry o dalekich i niezna- nych światach, do których dostęp ma tylko nauczyciel.

W drugiej połowie lat 70. świat Zachodu zaczyna odchodzić od produkcji przemysłowej, musi wymy- ślić siebie na nowo. Nowym paradygmatem stała się walka o dominującą pozycję w wytwarzaniu wiedzy i ekonomizacja procesu jej wytwarzania. To dotyczy również edukacji jako zasobu, który będzie decydował o losach gospodarki świata zachodniego. Edukacja ze sfery związanej z troską o moralność, o dobro jednostki, demokrację przechodzi do perspektywy ekonomicznej, wprowadzając pojęcie uczenia się przez całe życie, aby w dorosłości być osobą zatrudnialną w labilnej gospodarce. Ścieżki karier, istnienie poszcze- gólnych zawodów, stały się bowiem nieprzewidywalne. Równoczesna transformacja kulturowa niesie rosnące znaczenie indywidualnej podmiotowości człowieka. W latach 60. i 70. nazywano to rewolucją podmiotów. Na poziomie kultury objawia się to jako bunty prze- ciw instytucjom. Szkołę porównuje się do więzienia, do szpitala psychiatrycznego. Szkole zarzuca się od- dzielanie dzieci od ich środowiska, ingerowanie w pra- wo rodziców do wychowywania potomstwa w zgodzie z własnym światopoglądem, podważa się emancy- pacyjny sens szkoły publicznej. Mówi się, że zamiast prowadzić do wyzwolenia i upodmiotowienia, szkoła kształci ludzi biernych i posłusznych. W dodatku jest niesprawiedliwa: podatki na edukację płacą wszyscy,

a najdłużej z niej korzystają dzieci bogatych i dobrze wykształconych.

Ta zła prasa dla instytucji szkoły wywołała silną presję, aby szkołę modernizować. W latach 70. pojawia się postulat zastąpienia szkoły sieciami samokształceniowymi, w których każdy mógłby zdobywać wykształcenie, jakie uzna za potrzebne (Ivan Illich 1971). Kietkuje doktryna zmiany roli nauczycieli, zmiany wszystkich mechanizmów kontroli społecznej i zarządzania strukturami społecznymi. Tą doktryną, z ideą wolności już nie jako przywilejem, a obowiązkiem jednostki, jest neoliberalizm. Idea wolności, niemożliwa do zrealizowania w dotychczasowych systemach społeczno-politycznych, od lat 80. i 90. stawiała się standardem zarządzania.

Neoliberalne reformy edukacji dały większą autonomię nauczycielom, żeby ci byli gotowi oddać więcej autonomii uczniom, aby z kolei ci stali się mobilnymi, zatrudnialnymi, przedsiębiorczymi, kreatywnymi obywatelami społeczeństwa, które nie wie, w jakim kierunku zmierza.

Dziś wiedzę mamy „w kieszeni”, praca może być wykonywana w domu albo w kawiarni, a szkoła nadal działa tak, jakby miała przygotowywać do Fordowskiej taśmy montażowej.

Jakbyśmy nie zauważyli, że ten typ pracy wykonują dziś roboty. Illich nazywał swoją wizję „odszkolnieniem społeczeństwa”. Obecnie wszystko, co do realizacji wizji Illicha potrzebne, leży w zasięgu ręki. Czy jest więc sens bronić jeszcze szkoły publicznej? W jej obronie pojawiają się zwykle dwa argumenty. Argument polityczny związany jest z potrzebami demokracji (kompetencje obywatelskie) i państw narodowych (wspólna kultura).

Taka argumentacja funkcjonuje, mimo że szkoła nie spełnia oczekiwań demokratycznych, że dokonuje segregacji ograniczających szanse równego startu uczniów pochodzących z różnych klas społecznych – odrębne szkoły, prywatne lub publiczne, dla uczniów z rodzin o wyższym poziomie wykształcenia. Taka segregacja następuje przy tym zbyt szybko, aby uczniowie zdążyli nauczyć się żyć razem i wzajemnie się szanować. Pomimo tych zastrzeżeń, szkoła publiczna – jak od lat pisze Henry Giroux – jest ostatnią instytucją, w której ludzie należący do różnych, poza nią niestety –ujących się kultur i klas społecznych, mogą i muszą uczyć się żyć razem. Jak będzie wyglądał świat społeczny, gdy taka możliwość zniknie? Przy okazji, obecna polityka rządu, który deklaruje sprzyjanie marginalizowanym grupom społecznym, segregacyjny wymiar edukacji wzmacnia. Rezygnacja z edukacji sześciolatków, wspieranie wychowania w rodzinie bez rozwijania edukacji przedszkolnej, skrócenie powszechnego kształcenia ogólnego i rozwarstwienie dalszej edukacji na elitarne licea i szkoły branżowe przyniesie efekt zamrożenia różnic klasowych. To nie jest reforma sprzyjająca interesom zapomnianych w polskiej transformacji grup społecznych.

Wymiary kryzysu szkoły (zmiana dominujących technologii i niespełnianie obietnicy społecznej równości) pojawiają się w ogólnych analizach obecnego kryzysu demokracji. Anglia Brexitu, USA Trumpa, Polska PiS-u czy Węgry Orbana utraciły umiejętność racjonalnej debaty, która jest fundamentem demokracji. Część komentatorów zwraca uwagę, że może to być efekt posługiwania się mediami społecznościowymi. Algorytmy wyszukiwania informacji Google’a czy Facebooka selekcionują informacje na podstawie tego, czego już wcześniej szukaliśmy. Silniki obu tych cyfrowych narzędzi wynaleziono w celu dostarczania reklam dopasowanych do potrzeb użytkowników, ale „dopasowują” one też informacje polityczne, kulturowe, dotyczące stylu życia i zainteresowań. Jeśli dodamy do tego, że sami usuwamy z Facebooka osoby, których poglądy nie odpowiadają naszym, że telewizja publiczna stała się telewizją jednej partii, że opozycja ma „swoje” stacje telewizyjne i radiowe oraz to, że szkoły tracą funkcję

łączenia ludzi pochodzących z różnych środowisk, to trudno się dziwić, że wyborcy PiS-u, wyborcy PO, przeciwnicy szczepień czy wyznawcy Wielkiej Lechii tak sprawnie i konsekwentnie upewniają się w oczywistości swoich poglądów i w kompletnej obcości innych wizji świata. Tego pęknięcia nie da się naprawić szybko ani łatwo, i na pewno nie tylko za pomocą edukacji. Ale wojny religijne XVI wieku, rewolucja XVIII wieku czy późniejsze inspirowane nacjonalizmem wojny też nie były prostym wyzwaniem. W każdym z tych kryzysów edukacja odegrała swoją rolę. Jak zatem powinna wyglądać szkoła, która miałaby sprostać obecnym wyzwaniom politycznym?

Raczej nie będzie to szkoła skupiona tylko na indywidualizacji uczenia się. Powinna być miejscem, gdzie własne i jedynie słuszne poglądy będą konfrontowane z innością. Powinna to być szkoła kulturowego, poznawczego i politycznego konfliktu, w której wszyscy będą wytrącani z dobrego samopoczucia i – przez samą konieczność dzielenia wspólnej przestrzeni – zmuszani do szukania wiedzy, postaw i form organizacyjnych, które umożliwią bycie razem i podejmowanie mądrych decyzji pomimo różnic. Ważną rolę do odegrania będą tu miały nowe media, ale używane do konfrontacji z innością, a nie do jej unikania. I chyba trzeba będzie odejść od oduczania nauczycieli nauczania. Jedną z najbardziej dyskutowanych dzisiaj książek pedagogicznych jest „The Rediscovery of Teaching” Gerta Biesty, który twierdzi, że to nauczanie, a nie organizowanie uczenia się stwarza szansę na wyprowadzenie jednostek i grup społecznych z „bąbli swojskości”, w których wszystko jest oczywiste, wszyscy myślą tak samo, a jeśli ktoś myśli inaczej, to z pewnością nie należy do naszego świata. Trzeba też wyjść poza obsesję, że horyzontem jest indywidualny proces uczenia się.

Bibliografia:

Illich I., *Odszkolnić społeczeństwo*, Warszawa 2010

Giroux H., *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy’s Promise and Education’s Challenge*. Routledge, Nowy Jork 2005

Biesta G., *The Rediscovery of Teaching*. Routledge, Nowy Jork 2017

Dolata R., *Szkoła – segregacje – nierówności*, Warszawa 2009

Bourdieu P, Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990

(Nieustające) pytanie o sens szkoły

Nauczyciel jest fundamentalnie ważną figurą w procesie budowania wiedzy, bo wprowadza do świata dziecka rzeczy, które inaczej by się tam nie znalazły. Rolą nauczyciela jest troska o to, abyśmy jako ludzie pragnęli rzeczy wartych pragnienia. Mówi się o tym, że uczenie zaspokaja potrzeby ucznia, ale musimy zastanowić się, które potrzeby są warte bycia potrzebami. Samodzielnie dziecko nie jest w stanie tego zrobić. Musimy wtrącać się w to, jakie wizje i marzenia przyszłości budują sobie dzieci.

Termin „edukacja” wywodzi się z łaciny. Jest on złożeniem dwóch słów: *educare* oznaczającego nauczanie, i *educere* oznaczającego wyprowadzanie. Wyprowadzanie, nie wprowadzanie. Aby żyć w świecie, najpierw trzeba wyjść z zamknięcia. O ile kreatywne uczenie się jest ważne dla naszego życia w świecie ekonomii, bycie nauczany okazuje się ważne dla naszego życia z innymi.

prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek – profesor nauk humanistycznych, pracuje na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, gdzie kieruje Zakładem Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki. Prowadzi badania na styku pedagogiki, filozofii polityki i filozofii kultury, a także społecznych i politycznych uwarunkowań edukacji.

O roli nauczyciela

rozmowa z Bogumiłą Andrzejewską, nauczycielką biologii i dyrektorką szkoły podstawowej

Dlaczego ludzie decydują się zostać nauczycielami i nauczycielkami? Słyszemy o niskich zarobkach, braku wsparcia, złych rozwiązaniach systemowych, a mimo to są tacy jak pani, którzy postanawiają wybrać ten zawód.

Zawsze chciałam zostać lekarzem, natomiast w którymś momencie mojej edukacji stwierdziłam, że chcę zostać nauczycielką, bo odkryłam w sobie coś takiego jak chęć pracy z uczniami. Chciałam pracować z dziećmi i mieć wpływ na jakość edukacji.

Jak pani wyobrażała sobie tę pracę? Otwiera pani drzwi swojej pierwszej szkoły i?

Ja byłam przepętniona wiedzą, wydawało mi się, że muszę wszystko to uczniom przekazać, i rzeczywiście, te moje pierwsze lekcje tak wyglądały. Pamiętam lekcję o stadnym życiu zwierząt, gdzie przez 45 minut opowiadałam dzieciom, jak zwierzęta znaczą swoje terytorium. W wykładzie często używałam słowa „kał”. Kiedy na koniec zapytałam, czy są jakieś pytania, jeden chłopiec się zgłosił: „Proszę pani, a co to jest kał?”. To był moment, kiedy sobie uświadomiłam, że studia studiami, ale praca z dziećmi musi wyglądać inaczej. Z perspektywy 30 lat moja praca jako nauczycielki zmieniła się niesamowicie, dlatego że na tę zmianę byłam otwarta. Dzisiaj lekcja nie wygląda tak, jak 30 lat temu. Dzisiaj dziecko jest w centrum procesu uczenia się, a ja dziecku tylko towarzyszę.

A jak to wyglądało 30 lat temu?

Dominowała metoda podawcza, a my, nauczyciele, byliśmy jednym z niewielu źródeł informacji. Myślałam więc, że to ja muszę wszystko przekazać, wszystko powiedzieć. Dzisiaj wiem, że wobec ogromu informacji ja, nauczycielka, muszę stworzyć dziecku przestrzeń do uczenia się. Cytując słowa autora Małego Księcia: „Jeśli chcesz zbudować statek, nie zwołuj ludzi, aby ci przynieśli drzewo, przygotowali narzędzia, nie przydzielaj zadań i pracy, lecz wzbudź w nich tęsknotę za dalekim, bezkresnym morzem.” Trzeba przede wszystkim czuć klimat współczesnej szkoły i rozumieć potrzeby uczniów. Praca projektowa, otwartość na zmiany, a nie nakazy i zakazy.

Jak teraz by wyglądała ta lekcja o stadnym życiu zwierząt?

To dzieci by ją reżyserowały. Ja stawiam problem i pozwalam mówić, pozwalam działać. Dzieci same by do wszystkiego doszły. Najpierw opisały własnym językiem, a moim zadaniem byłoby wprowadzenie słownictwa biologicznego. Towarzysząc dzieciom w procesie dochodzenia do wiedzy, nauczyciel podsuwa pytania problemowe, np. „A jak myślicie, w jaki sposób zwierzęta mogą znaczyć swoje terytorium, żeby inne zwierzęta tam nie wchodziły?”. Dzieci stawiają hipotezy, same się zastanawiają. Można pójść na spacer, przyjrzeć się, co robią np. psy. Działać, zamiast wykladać.

Wróćmy jednak do wspomnianych początków. Przychodzi pani „przepętniona wiedzą”, a tam czeka ówczesna szkolna codzienność. Szybko zmienia pani podejście?

Uświadomiłam sobie, że trzeba przejść na sposób myślenia ucznia. Nie można zmuszać dzieci do wykucia biologicznej terminologii, bo w ten sposób unicestwimy w nich zamiłowanie do otaczającego świata, do przyrody, która będzie dla nich tylko formułkami do wyuczenia.

Czyli na początku to pani musiała się czegoś nauczyć o nowej sytuacji?

Tak, zresztą tak jest do dzisiejszego dnia. Lekcję można sobie zaplanować, ale kiedy pozwoli się uczniom działać, wszystko zaczyna biec innym torem. Dla mnie to jest ekscytujące, kiedy uczniowie sami poszukują, sami nadają kierunek. My musimy im tylko uświadomić, że otacza nas nauka.

Jak reagują uczniowie i uczennice?

To jest coś pięknego. Dzieci są bardzo otwarte. Edukację musimy zmienić, bo zmienił się ten młody człowiek. Wszyscy mówimy, że to jest nowe, inne pokolenie, więc jeżeli tak, to muszą być też nowe metody pracy z tym pokoleniem.

Jakie jest to nowe pokolenie?

Zmiana to był proces, tylko my tego nie zauważaliśmy.

Jak ewolucja. Ewolucji też nie zauważamy na co dzień, a ona się toczy. My, dorośli, nagle uświadomiliśmy sobie, że żyjemy w cyfrowym społeczeństwie. Uczniowie, ze swoimi smartphonami, ipadami, tabletami żyją w świecie cyfrowym od zawsze. To ich świat, a my, dorośli, a tym bardziej nauczyciele, musimy się w tym ich świecie odnaleźć. Naszym zadaniem bowiem jest wsparcie młodych ludzi w poszukiwaniu treści, które oferują cyfrowe zasoby. Okazuje się, że dzieci pewnych rzeczy nie wiedzą. Grają, komunikują się w środowisku cyfrowym, ale nawet nie zdają sobie sprawy, do jak wielkiego skarbcza wiedzy mają dostęp.

Kiedy ten proces, ta ewolucja się rozpoczęła? Jak to wyglądało?
Ja nie wiem w którym momencie dokładnie to stało się oczywiste. Dzieci korzystają z telefonów komórkowych, komputerów, są w sieci, w tym się odnajdują, a na typowej lekcji, nawet prowadzonej metodami aktywizującymi, są nieobecne. W pierwszych latach po wprowadzeniu gimnazjów my, nauczyciele, byliśmy bardzo zaabsorbowani tworzeniem tego nowego systemu, a obok nas już się pojawiło pokolenie X, potem Y, Z. Ci młodzi ludzie są dzisiaj atakowani przez setki bodźców zewnętrznych, a na tym etapie rozwoju nie mają jeszcze umiejętności selekcji i odrzucania tego, co zbędne. Z dorosłymi jest podobnie – wchodzimy do internetu, wydaje się, że przejrzelśmy kilka stron, a tu minęło pięć godzin. Po internecie trzeba umieć się poruszać, aby w tym gąszczu się nie pogubić.

Nauczyciele nagle się zorientowali, że na lekcjach uczniowie siedzą z telefonami pod ławkami?
Nie, nie to, że pod ławkami, ale każda wolna chwila, zwłaszcza podczas przerw, to jest czas, żeby wejść do sieci. W pewnym momencie w statutach szkół zaczęły się pojawiać zapisy, że w szkole dzieciom nie wolno korzystać z urządzeń mobilnych. Teraz już w statutach umieszczamy informacje, na jakich zasadach można z takich narzędzi korzystać, bo okazało się, że one są użyteczne również w edukacji.

Do Wikipedii można zerknąć.
No pewnie, a po co mamy się katować, skoro mamy

narzędzie. Ale chodzi o to, że musimy zadbać o psychikę młodego człowieka, który nie potrafi sobie poradzić z tym natłokiem, wciąż będę do tego wracała, z natłokiem wiedzy, z natłokiem propozycji, z lansowanymi stylami życia, i ,rzecz bardzo ważna, w sieci młody człowiek nie zbuduje właściwych relacji, bo komunikacja jest zupełnie inna niż realne spotkanie z drugim człowiekiem. **Musimy więc, jako nauczyciele, tak zarządzać szkołą, tak współpracować z rodzicami, żeby dzieciom pokazywać wartość spotkania, rozmowy, relacji w świecie rzeczywistym.**

Co zrobić, żeby uczniowie lubili nauczyciela?
Ja myślę, że trzeba być po prostu sobą, nie zakładać maski. Trzeba szanować ludzi, z którymi się obcuje. Z tym lubieniem to jest tak, że najpierw trzeba zbudować dobre relacje, a potem przychodzi lubienie się. Uczniowie znają moje oczekiwania, wiedzą, że jeśli trzeba, to wymagam, jeśli trzeba, to pomagam. Znajdę czas dla każdego. I dzieciaki to widzą. W zawodzie nauczyciela muszą pracować ludzie, którzy są świadomi, jaka jest ich rola, i że są nieustannie obserwowani...

...30 par oczu na każdej lekcji.
Przychodząc do szkoły, dziecko chce się dobrze czuć, chce być w grupie rówieśniczej, chce od czasu do czasu zostać docenione...

...dostać piątkę.
Dostać piątkę, ale i musi mieć wytłumaczone, dlaczego dostało gorszą ocenę. W szkole się spędza dużo czasu, dlatego ta atmosfera musi być dobra. Dzisiaj oczekiwania rodziców są inne niż kiedyś. Gdy moja babcia prowadziła moją mamę do szkoły, to była przekonana, że nic lepszego jej się nie może przydarzyć, bo szkoła nie była wtedy ogólnie dostępna. Kiedy mnie mama prowadziła do szkoły, to mówiła: „No tak, Bogunia, idziesz w system, system jest dobry, ty tam zdobędziesz wykształcenie, będziesz miała dobry zawód i my, rodzice, będziemy zadowoleni.” Kiedy ja posyłałam moje dzieci do szkoły, to już wyglądało trochę inaczej. Wcale nie uważałam, że szkoła da moim dzieciom to, czego one potrzebują, ja już miałam własny pomysł na swoje

dzieci. Sprawdzałam, jakie będą kota zainteresowań, jaki będzie język obcy. To ja sterowałam tym procesem, a szkoła była dopełnieniem. A dziś, jestem przekonana, młody rodzic uważa, że szkoła nie przygotowuje dziecka do życia.

Ale dlaczego tak jest? To dobrze czy źle?
To źle. I to jest to, co prowokuje mnie do udziału w konferencjach czy szkoleniach. Bo na tych spotkaniach, wymieniając się spostrzeżeniami, doświadczeniami, słuchając ludzi nauki, próbuję sobie odpowiedzieć na pytanie, co zrobić, by spełnić oczekiwania środowiska, rodziców, ale i dzieci. Może nie próbujemy na siłę budować autorytetu nauczyciela, bo na siłę się go nie zbuduje. Skoro tak wiele było hejtu, skoro tyle osób mówiło o tym, że w tej polskiej szkole to nauczyciel jest taki, siaki i owaki, to może najpierw postarajmy się dobrze rozpoznać, jakie są te społeczne oczekiwania.

Co powinien o sobie wiedzieć ktoś wybierający zawód nauczyciela? O co siebie samego zapytać?
Wiele osób najprawdopodobniej o nic nie pyta. Idą na pedagogikę przez przypadek, z braku innego pomysłu. Potem mamy przypadkowych nauczycieli. Współczuję tym ludziom, bo być specjalistą z przypadku, to znaczy być kiepskim specjalistą. Natomiast tym wszystkim, którzy nieprzypadkowo chcą zostać nauczycielami i nauczycielkami, chcę powiedzieć, żeby pamiętać, że będą pracować z żywym organizmem, muszą być odporni na stres, muszą umieć rozmawiać. Muszą mieć wycucie. Jeśli uczeń będzie miał zaspokojoną potrzebę bezpieczeństwa, to otworzy się na wiedzę. Jeśli uczeń będzie w szkole zastraszonej, wewnętrznie skulony, to nawet lekcje z mnóstwem metod aktywizujących nie przyniosą efektu. Z ostatniego strajku wyniosłam też refleksję, że my, nauczyciele, musimy się szanować, musimy stawiać granice, co leży, a co nie leży w naszej gestii. Musimy jasno zaznaczyć, jaką rolę pełni nauczyciel.

Co jest największą satysfakcją dla nauczyciela?
Wcale nie wynagrodzenia, o których wszyscy mówią, wcale nie dodatki. Największą satysfakcją jest to, że potrafimy stworzyć klimat nauki dla wszystkich dzieci

– i tych bardzo zdolnych, i tych przeciętnych, i tych mających jakieś deficyty i problemy. Kiedy absolwent wraca do szkoły i opowiada, że świetnie sobie radzi w szkole średniej, to to dodaje skrzydeł, to jest świetnie. Warto być nauczycielem, bo można mieć ogromną satysfakcję z wykonywania tego zawodu, tylko trzeba mieć naprawdę mocno wyrobione poczucie własnej wartości, sprawczości, poczucie, że jest się fachowcem. **Jeśli nauczyciel pójdzie do pracy z przekonaniem, że jest fachowcem i wykonuje pracę, która będzie służyła młodemu człowiekowi, to sobie w szkole poradzi.** Nauczyciel zakompleksiony, który nie potrafi nawiązać kontaktu z uczniami, nawet jeśli będzie miał ogromną wiedzę, nie nawiąże nici porozumienia i uczniowie nic z takiej lekcji nie wyniosą, niczego się nie nauczą. Zanim ktoś się zdecyduje na bycie nauczycielem, niech dobrze sprawdzi swoje predyspozycje, niech przemyśli, czy chce się tym w życiu zajmować.

A jak to sprawdzić?
Nie ma narzędzi. Trzeba mieć więcej kontaktu z młodymi ludźmi, z dziećmi. Sprawdzić, czy to sprawia przyjemność, czy to mnie motywuje, czy to mnie napędza. Jeśli będę umęczona i nie będę cieszyć się na jutro wśród dzieci, to znaczy, że nie tędy droga, że może jednak to nie to, trzeba się jeszcze posprawdzać.

II. Nowe role, nowe zadania

„Współczesny świat jest niestety światem «nieprzychylnym edukacji». Nie jest łatwo być nauczycielem i organizatorem środowiska uczenia się w tym świecie.”

(Bauman 2011)

Od poznania do rozumienia: tworzenie przestrzeni wspierającej działalność poznawczą i myślenie teoretyczne uczniów

prof. dr hab. Ewa Filipiak

Współczesna szkoła potrzebuje odnowy i zmiany. Ta odnowa i zmiana może się dokonać jedynie poprzez zmianę paradygmatu, który wyznaczy odmienne od tradycyjnego strategię myślenia dydaktycznego o szkole, uczniu, naturze procesu uczenia i roli nauczyciela w kulturze szkoły.

Tym nowym paradygmatem, w którym szkoła to „miejsce i przestrzeń wspierania rozwoju ucznia, jego działalności poznawczej i myślenia”, jest konstruktywizm z wszelkimi odmianami, w szczególności konstruktywizm społeczny reprezentowany przez J. Dewey’a, J. P. Piageta, L. S. Wygotskiego, J. S. Brunera. Konstruktywistyczne myślenie o edukacji jest podstawą, na której można tworzyć narzędzia do rozumienia tego, co się dzieje w klasie szkolnej, co się dzieje w umyśle ucznia. Mając takie narzędzia, można budować strategię działania dla nauczycieli, którzy wspomagają uczniów w konstruowaniu wiedzy.

„Dobre pytania to te, które stawiają problemy, wywracają oczywiste lub kanoniczne «prawdy», wymuszają zwrócenie naszej uwagi na niezgodności.” (Bruner 2006)

Inspirowana paradygmatem konstruktywistycznym sytuacja dydaktyczna kieruje uwagę nauczyciela na tworzenie społecznej sytuacji rozwoju, czyli takiej, gdzie uczenie się, konstruowanie wiedzy zachodzą poprzez samodzielne doświadczanie. Współpracując ze sobą w zespołach problemowych, dyskutując, uczniowie i uczennice rozpatrują dane zagadnienie, przez co zaczynają je rozumieć – a nie tylko przyjmują „gotową” wiedzę, którą podaje im nauczyciel. W tym procesie to uczeń jest podmiotem, który myśląc, dociekając, konstruuje własny model poznawanego świata, interpretuje własne doświadczenie. Aby ten proces się powiódł, uczeń musi być zmotywowany, aktywny w budowaniu własnej wiedzy poprzez rozwijanie strategii metapoznawczych i działalność badawczą.

Przyjęcie takiego modelu edukacji wiąże się z zmianą szkoły w kulturę wzajemnego uczenia się, ze zmianą roli nauczyciela włącznie (Bruner 2006). Te współczesne poglądy na edukację, rozwój, uczenie się nie są absolutnie nowe, sięgają oryginalnych koncepcji pedagogicznych – rozwijającego się w Europie Nowego Wychowania oraz powstałego w Stanach Zjednoczonych progresywizmu. Dzisiaj kontruktywistyczna wykładnia znów nabiera znaczenia, szczególnie ze względu zarówno na kontekst, jak i uczestników interakcji edukacyjnej. Niestety, w codzienności polskiej szkoły króluje podejście wdrożeniowe, czyli metody recepcyjne, oparte na przekazywaniu „gotowej” wiedzy. Podejście interpretatywno-konstruktywistyczne i związane z nim metody aktywne ukierunkowane na wspieranie myślenia i aktywność poznawczą uczniów to nadal wyjątki (Klus-Stańska 2018). Do pełnej zmiany jeszcze daleka droga, i to nie zawsze w sprzyjających okolicznościach.

Jak tworzyć przestrzeń wspierającą działalność poznawczą i myślenie uczniów

Organizacja procesu nauczania-uczenia się przedmiotów przyrodniczych i ścisłych powinna opierać się na świadomym odkrywaniu praw nauki, a nie rekonstrukcji i opisie „gotowej” wiedzy zawartej w podręczniku, z powielanymi, często nudnymi „eksperymentami pokazowymi” (Bruner 2006). Nauki przyrodnicze są empiryczne, a to wymaga, by poznawanie na lekcji fizyki, chemii czy biologii umożliwiano uczniom autentyczne uczenie się budowania teorii, odkrywanie świata nauki w oparciu o doświadczenie, rozumowanie, wnioskowanie, interpretację zjawisk. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych i ścisłych powinni tak zorganizować proces kształcenia, aby uczniowie i uczennice mogli posługiwać się teorią naukową do zrozumienia i interpretacji otaczających ich zjawisk. Uczenie się na lekcji fizyki, chemii, biologii itd. to uczenie się przez

samodzielne dochodzenie do wiedzy. Taką strategię poznawania przyjęto nazywać *Inquiry based learning* (IBL). Obejmuje ona uczenie się przez dociekanie (naukowe) i jest strategią uczenia się opartą na aktywnym, autentycznym poznaniu, odkryciu i zrozumieniu problemu. Wymaga organizacji środowiska umożliwiającego działalność poznawczą i myślenie teoretyczne uczniów. Niezbędne jest stworzenia warunków, aby uczeń poprzez osobiste doświadczenia i eksplorowanie świata mógł samodzielnie konstruować wiedzę. Obraz świata, który uczeń tworzy w umyśle, nie jest bierną kopią świata rzeczywistego, ale efektem aktywnego konstruowania przez poznający podmiot (Stemplewska-Żakowicz 1996).

Ważne jest zatem nie tyle to, co jest poznawane, ale w jaki sposób jest poznawane. Istotą jest droga poznania ucznia. Proces IBL (*Inquire Based Learning*) jest wspomagany przez nauczyciela-facylitatora, który jest swoistym katalizatorem rozumienia i rozumowania ucznia.

Uczenie się przez dociekanie jest związane z rozwojem i praktyką umiejętności myślenia, w szczególności myślenia teoretycznego i krytycznego. W procesie dociekania naukowego istotne jest: budzenie naturalnej ciekawości ucznia, stawianie odpowiednich pytań, rozwiązywanie problemów, planowanie badań, sprawdzanie hipotez, umiejętność poszukiwania informacji, konstruowanie modeli proponowanych rozwiązań, dyskusja, umiejętność formułowania argumentów, formułowanie wniosków (Filipiak 2012, 2015). Wiedza

naukowa, konstruowana a nie przyjmowana w postaci gotowej, opiera się na rozumowaniu. Proces badawczy uruchamia operacje umysłowe (analiza, synteza, porównywanie, abstrahowanie) i operacje rozumowania (dowodzenie, wnioskowanie, sprawdzanie).

Organizacja procesu kształcenia, w którym uczniowie postępują się teorią naukową do rozumienia i interpretacji zjawisk oraz tworzenie przestrzeni wspierającej działalność poznawczą i myślenie teoretyczne uczniów

Nauczyciel, wpierając uczniów w dochodzeniu do wiedzy, która opiera się na faktach i rozumowaniu, modyfikuje posiadane przez ucznia schematy poznawcze, prowadzi rozumowanie, stawia odpowiednie pytania, buduje rusztowanie dla myślenia ucznia. Formułuje pytania problemowe konkretyzacyjne: „Co się stanie jeżeli...” (przewidywanie i sprawdzanie hipotez); „Co trzeba zrobić, aby...” (dowodzenie); „Dlaczego...” (uzasadnianie i wyjaśnianie); „Jeżeli występują warunki..., to należy przypuszczać, że...” (wnioskowanie). Pytania dostarczają intelektualnego wsparcia i zachęcają uczniów do myślenia.

Jeśli uczeń ma braki w zakresie podstawowych pojęć z obszaru nauk przyrodniczych i ścisłych, to można być pewnym, że jego myślenie dziedzinowe (fizyczne, chemiczne, matematyczne) jest niedojrzałe. Potwierdzają to badania prowadzone przez W. Szewczuka i K. Lecha. Nie wystarczy zatem pamięciowe opanowanie definicji i wzorów, które zostaną zastosowane w zadaniach. Konieczne jest rzeczywiste rozumienie. Rozumienie zarówno sensu definiowanych wielkości (fizycznych, matematycznych), jak i rozumienie wzajemnych zależności różnych wielkości, czy rozumienie relacji przyjętych założeń (w eksperymencie, zadaniu, raporcie) do opisu zdarzeń i procesów fizycznych lub chemicznych.

Tworząc warunki dla poznania, wprowadzając uczniów w świat nauki, przygotowując do samodzielnego zdobywania wiedzy w działaniu, można wyjść poza budynek szkoły, korzystać na przykład z dostępnych centrów nauki.

Zmotywowany uczeń chce się uczyć, natomiast stosowane przez uczniów strategie poznawcze i metapoznawcze powinny być dostosowane do realizacji tego zamiaru. Uczeń zmotywowany do pracy, zaangażowany w zadanie traktuje uczenie się jako odkrywanie czegoś, a nie uczenie się o czymś. Nauczyciel powinien umieć wzbudzić ciekawość lub wywołać napięcie, konflikt poznawczy, zainteresowanie zadaniem.

„Najlepszym sposobem, aby wytworzyć zainteresowanie jakimś przedmiotem, jest uczynić go godnym poznania.” (Bruner 1978)

Bibliografia:

Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011

Bruner J.S., *Kultura edukacji*, Kraków 2006

Filipiak, E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012

Filipiak, E., *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. [w:] E. Filipiak (ed.). *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce*, Bydgoszcz 2015

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

Okoń W. (red.) *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960*, Warszawa 1964

Stemplewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław 1996

Pedagogika reform edukacyjnych [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. *Pedagogika*, Warszawa 2019

Od poznania do rozumienia

prof. dr hab. Ewa Filipiak – pedagożka, profesor zwyczajny Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, kierownik Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji, kierowniczką i pomysłodawczynią Laboratorium Zmiany Edukacyjnej – Centrum Badań nad Učeniem i Rozwojem. Animatorka pedagogii Celestyna Freineta w Polsce. Od wielu lat prowadzi badania ukierunkowane na podnoszenie jakości pracy szkoły oraz sprawuje opiekę naukową nad innowacjami – prowadzi nowatorskie badania wdrożeniowe związane z tworzeniem nowych kontekstów dla edukacji dzieci i młodzieży oraz pedagogów i nauczycieli. Autorka licznych publikacji i koncepcji rozwijania zdolności uczenia się na wszystkich poziomach edukacji. Nieustannie poszukuje szkoły wspierającej rozwój i myślenie dziecka, wspiera nauczycieli i studentów w poszukiwaniach sposobów doskonalenia warunków oferowanych dzieciom w zinstytucjonalizowanej edukacji. Za swoją działalność otrzymała wiele nagród i wyróżnień, między innymi nagrodę indywidualną Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za wybitne osiągnięcia dydaktyczne.

Inquiry Based Learning – strategie dociekania

dr Sharon Friesen

DOCIEKANIE USTRUKTURYZOWANE

Nauczyciel formułuje pytanie, problem lub zagadnienie, uczniowie i uczennice, postępując się uprzednio otrzymaną instrukcją działań, prowadzą dociekania, poszukując odpowiedzi lub rozwiązania problemu badawczego. Cele pracy uczniów i uczennic oraz sposób realizacji zadania są określone przez nauczyciela.

DOCIEKANIE KIEROWANE/ STEROWANE

Uczniowie i uczennice badają pytanie, zagadnienie lub problem wprowadzony przez nauczyciela, ale działają według wybranej przez siebie strategii, do rozwiązania dochodzą wybraną przez siebie drogą. Temat zadania nauczyciel ustala wspólnie z uczniami.

DOCIEKANIE OTWARTE

Uczniowie i uczennice badają pytanie, zagadnienie lub problem związane z tematem, który wybrali samodzielnie. Wybór drogi realizacji celu, sposobu prowadzenia dociekań, również należy do uczniów i uczennic.

dr Sharon Friesen – profesor Wydziału Edukacji Werklund na Uniwersytecie w Calgary, gdzie przez osiem lat była prodziekanem. Przewodniczy sieci edukacyjnej Galileo (Galileo Educational Network). Jej zainteresowania naukowe skupiają się na badaniu struktur edukacyjnych szkolnictwa podstawowego i średniego oraz programów nauczania i uczenia się, jakie należałoby wypracować na potrzeby społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa uczącego się.



Jak wprowadzać dociekanie na lekcjach języka polskiego, a jak na fizyce? Z czym w polskiej szkole musi się mierzyć nauczyciel, który chce pracować metodami angażującymi? Oto dwa głosy: Barbara Zegrodnik jest nauczycielką z trzydziestoletnim stażem, Marlena Wilczak – w zawodzie od dwóch lat.

Dociekanie okiem humanistki

Rozmowa z Marleną Wilczak, nauczycielką języka polskiego w szkole podstawowej

Bycie człowieka w języku ma swoją specyfikę. Język jest kodem symbolicznym. Rozumienie go właśnie jako kodu symbolicznego zapewnia osiągnięcie tak zwanego sukcesu szkolnego. W pracy z językiem chodzi bardziej o odkrywanie tego, co słowa robią z nami i innymi, jak za ich pomocą konstruować wypowiedź, porządkować myśli, nazywać świat i czynić go zrozumiałym i oswojonym – mówi Marlena Wilczak, nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej.

Jest pani absolwentką Szkoły Edukacji. Wyniosła pani stamtąd określoną wizję pracy jako nauczycielka? W miejsce nauczania podawczego wspieranie procesu uczenia się, stosowanie metod angażujących – z takimi założeniami szła pani do swojej pierwszej szkoły?

Od początku interesowało mnie kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia oraz tworzenie sytuacji, w których uczniowie mogliby samodzielnie weryfikować przyjęte przez siebie założenia. Metody angażujące w nauczaniu języka polskiego mają jednak ograniczone zastosowanie. Trudno tu zrobić doświadczenie w takiej formie jak na przykład na lekcji fizyki, eksperymentalnie sprawdzając szybkość topnienia lodu. Możemy za to doświadczać tego, jak się czujemy, wypowiadając pewne komunikaty, możemy eksperymentować ze stylem, odkrywać reguły gramatyczne. Bycie człowieka w języku ma swoją specyfikę. Język jest kodem symbolicznym. Rozumienie go właśnie jako kodu symbolicznego zapewnia osiągnięcie tak zwanego sukcesu szkolnego. W pracy z językiem chodzi bardziej o odkrywanie tego, co słowa robią z nami i innymi, jak za ich pomocą konstruować wypowiedź, porządkować myśli, nazywać świat i czynić go zrozumiałym i oswojonym. Interesuje mnie to, jak odwrócić proces nauczania tak, żeby podstawowe umiejętności, takie jak czytanie i pisanie, pomagały świadomie się poruszać w rzeczywistości i skutecznie komunikować z innymi. Metody badawcze i angażujące mają tę zaletę, że pozwalają bezpośrednio doświadczać danego zjawiska i dzięki temu lepiej utrwać je w pamięci innej niż ta związana z zapamiętywaniem definicji i faktów.

Zdecydowała się pani pracować w szkole, która nie cieszy się renomą. Skąd taka decyzja? Znacznie powszechniejszą praktyką jest zatrudnienie się w placówce, która zajmuje wysoką pozycję w rankingach.

W takiej szkole, gdzie młodzi chcą się uczyć, a problemy wychowawcze są znacznie mniejsze.

Ta szkoła interesowała mnie ze względu na to, że jest w procesie zmiany. Po reformie została przekształcona z gimnazjum w szkołę podstawową. Gimnazjum faktycznie nie cieszyło się najlepszą renomą. Bywało, że trafiali tam uczniowie, którzy musieli opuścić swoją poprzednią szkołę z uwagi na problemy wychowawcze. Aktualnie w rozwój mojej szkoły są bardzo zaangażowani rodzice, którym zależy na stworzeniu środowiska przyjaznego uczeniu. To, co najbardziej podoba mi się w tego rodzaju pracy, to to, że wszystko jeszcze jest w procesie kształtowania się, nie ma twardych procedur i rutyny postępowania. Myślę, że można tu w krótkim czasie wprowadzić jakościowe zmiany i wyznaczyć kierunki rozwoju, chciałabym to praktycznie sprawdzić właśnie w takim miejscu, w którym pracuję. Chociaż muszę przyznać, że w niestabilnym środowisku trudno o konsekwencję i systematyczność.

Żeby działać skuteczniej, potrzebowałabym wsparcia z zewnątrz. Kogoś, z kim mogłabym na bieżąco omawiać trudności i trzymać się wyznaczonego planu. Czasami po prostu jest tak, że w wirze codziennych zobowiązań i nagłych sytuacji, zastępstw itp., zbaczam z obranego toru, bo nie starcza mi już czasu i sił na jakąś głębszą analizę, zastanowienie się, czy wszystko poszło zgodnie z planem, co można by poprawić.

Jak więc to wygląda na co dzień? Z czym musi się mierzyć w polskiej szkole nauczyciel, który chce pracować metodami angażującymi?

Szkoła, mam wrażenie, że nie tylko ta moja, ma trudności ze skuteczną organizacją pracy. Brakuje nauczycieli, są trudności z przepływem informacji, nie wiadomo, kto za co odpowiada, jakie są zadania poszczególnych osób, terminy realizacji zadań. Zespoły przedmiotowe

funkcjonują w ograniczony sposób, spotkania nie odbywają się, listy obecności, konieczne do złożenia dokumentacji, podpisywane są hurtem podczas wykonywania innych obowiązków, np. w trakcie rad pedagogicznych. Bywa, że planowane diagnozy wśród uczniów później są robione wybiórczo, więc wynik wcale nie jest miarodajny. Ogarnięcie tego wszystkiego umysłem jest właściwie niemożliwe. Dużą trudnością jest też to, że nauczyciele nie rozmawiają ze sobą o potrzebach poszczególnych uczniów. Taki dialog wymagałby dodatkowego czasu, godziny bądź dwóch na spotkanie, a przy aktualnym wynagrodzeniu i obciążeniu nauczycieli pracą jasnym jest, że nikt nie poświęci dodatkowej godziny ze swojego czasu wolnego.

Szkoły nie mają uwewnętrznionych wizji i misji. Na początku roku, owszem, są odczytywane główne kierunki rozwoju wyznaczone przez ministerstwo, jednak nie zastępuje to wspólnie podzielanego celu, który trzeba wypracować w trakcie uważnego dialogu. To bezpośrednio przekłada się na kulturę pracy szkoły. Myślę, że sytuację poprawiłoby lepsze przygotowanie dyrektora do zarządzania zespołem i prowadzenia instytucji. Bałagan źle wpływa na obraz całości.

Nie wygląda to różowo. Momenty zwątpienia?

Cóż, niedociągnięcia organizacyjne w polskiej szkole to jedno, ale frustracja pojawia się też z innej strony – na początku metody angażujące nie działały, uczniowie nie potrafili pracować w grupach. Nie współpracowali, nie wspierali się. Na wczesnych etapach edukacji w szkole podstawowej potrzeba dużo czasu, aby pracy w grupie nauczyć, żeby dzieci zrozumiały, że to nie jest „luźniejszy” moment lekcji, w trakcie którego można porozmawiać z kolegą lub koleżanką na inne tematy. Efektywna praca w grupie wymaga szanowania i słuchania siebie nawzajem, umiejętność dogadywania się z bardzo różnymi osobami w klasie – z tymi, które się lubi bardziej i z tymi, za którymi się specjalnie nie przepada. Na początku uczniowie tego wszystkiego nie wiedzą, często muszą się uczyć od podstaw.

Chciałabym móc powiedzieć, że uczniowie od razu reagowali entuzjastycznie, wiedzieli, co robić

i zainteresowali się tematami. Tak niestety nie było. Poluzowanie dyscypliny w klasie wymaga zaufania oraz wewnętrznej motywacji uczniów do poznawania danego zjawiska.

A kiedy można uznać, że metody wreszcie zadziałały? Jak to sprawdzić?

W polskiej szkole króluje sprawdziany. Wiedzę ucznia mierzy się klasówką. W przypadku pracy metodami angażującymi wygląda to nieco inaczej, ważny jest sam proces uczenia się, a nie nastawienie na rezultat w postaci mierzalnego wyniku. A z rezultatami pracy jest problem, ponieważ zdobyte doświadczenie nie zawsze przekłada się na mierzalny testowy wynik. Z tego powodu koncentracja na wynikach często jest szkodliwa i nie pozwala zobaczyć całego procesu uczenia się. Z drugiej strony, praca metodami angażującymi i badawczymi wymaga cierpliwości i czasu. Często efektów nie widać od razu, a takie zajęcia uważane są za stratę lekcji.

Rezultaty pracy metodami angażującymi widzę po dłuższym czasie, jednak, aby je zobaczyć, konieczne jest wprowadzenie określonych nawyków do codziennej, regularnej pracy dydaktycznej. Mam tu na myśli wzbudzanie autorefleksji, przyzwyczajanie do zadawania określonego rodzaju pytań, które są pytaniami badawczymi, pytanie uczniów i uczennic o to, co sprawiło, że tak pomyśleli, skąd mają daną wiedzę, jakie fakty popierają ich hipotezy. Trzeba podkreślić to z całą mocą: to wymaga regularności, systematyczności i dużo cierpliwości.

Co jest najtrudniejsze?

Najtrudniejsze jest zmaganie się z klasycznymi uwarunkowaniami organizacyjnymi. Czterdziestopięciominutowa lekcja naprawdę jest krótka, klasy są zbyt liczne, lepiej pracuje się w małych grupach zadaniowych, a do tego nauczyciel jest zobowiązany do zrealizowania określonych zagadnień z podstawy programowej.

Dla mnie problemem jest także zaprojektowanie dobrego, problemowego polecenia. Metody aktywizujące nie zawsze są wykorzystywane tak, żeby pomóc uczniom

i uczniom się czegoś nauczyć, bywa, że aktywności nie służą zaplanowanemu celowi, a mniej lub bardziej sprecyzowanej rozrywce. Trudność w wykorzystaniu metod badawczych widzę w tym, że nie zawsze wiadomo, jak można uczynić je pełnoprawnym elementem procesu dydaktycznego, a nie tylko ekscytującym dodatkiem czy zabawą.

A jak pani sobie z tym radzi? Jak metody angażujące wyglądają na lekcji języka polskiego, którą pani prowadzi?

Na przykład, gdy wprowadzam nowy gatunek wypowiedzi, to chcę, aby uczniowie i uczennice sami odkrywali, z jakich elementów składa się taka nowa forma językowa. Pracując w parach, uczniowie i uczennice dzielą się swoimi pierwszymi przemyśleniami i nazywają odnalezione elementy struktury czy środki wyrazu literackiego. Dopiero po takim przygotowaniu wzorcowej odpowiedzi idziemy dalej. Kiedy uczniowie sami dociekają, czym jest taka nowowprowadzona forma wypowiedzi, z czego się składa, do czego służy, ta wypracowana wiedza, będąca efektem ich pracy, jest łatwiej przyswajalna. Jeśli sama podyktuję definicję, to może i zostanie zapamiętana, ale niezrozumiana, nieprzepracowana samodzielnie, po jakimś czasie ulotni się z uczniowskich głów. Śladem po niej pozostaje jedynie notatka w zeszytach. Jak sobie radzić z takimi sytuacjami? Być świadomym tego, dokąd chce się z uczniami dojść.

Co uznaje pani za największą wartość swojej pracy? Co sprawia pani radość i daje satysfakcję?

Sądzę, że najważniejszą wartością tego rodzaju pracy jest możliwość kształtowania postaw, które przyczyniają się do rozwoju wspólnotowości. Odpowiedzialność za własną wspólnotę i środowisko, w którym się żyje, są dla mnie bardzo ważne. Wartością jest także to, że można wprowadzać w życie wartości, w które się wierzy. Powodować, że zaczynają funkcjonować w rzeczywistości.

Mogę też pokazać, że uczenie się to nie tylko wkuwanie tego, co znajduje się w podręczniku. To także – a może przede wszystkim – poznawanie świata i czerpanie z tego radości. Chcę pokazywać uczniom,

że to nie wyniki testów czy konkursów są najważniejsze, bo one mogą zależeć od wielu różnych czynników: gorszego humoru, doboru zadań, chwilowego obniżonego nastroju. Chciałabym, żeby uczniowie i uczennice, których uczę, stali się twórczy, zmotywowani i ambitni, ale w perspektywie pracy w szkole, to wcale nie jest takie proste. Jeżeli całe grono pedagogiczne nie podziela wizji i metod, to trudno wywołać w dzieciach entuzjazm podczas tych czterdziestu pięciu minut, jeżeli przez resztę dnia oczekuje się od nich posłuszeństwa, dyscypliny oraz cichego i poprawnego, w sensie szkolnym, zachowania. Ludzie to nie maszyny, nie można nacisnąć guzika, za pomocą którego zmieni się ich nastawienie w jednym momencie. Bardzo ważna jest atmosfera, która towarzyszy im w ciągu całego dnia, tygodnia czy miesiąca spędzanego w szkole.

Co pani zdaniem jest najważniejsze w tym zawodzie? Co jest istotą pracy z uczniami?

Spółeczność szkolną traktuję jako model społeczności w ogóle, dlatego dla mnie zdecydowanie najważniejsze są relacje. Taka postawa tłumaczy przekonanie, w które wierzę, że, wchodząc do klasy, uczenie nie jest pierwszą rzeczą, którą należy zrobić. Na samym początku należy ustawić relacje, zadbać o poczucie swobody i bezpieczeństwa, o to, by każdy czuł się ważny i akceptowany. **Powiedziałabym przewrotnie, że istotą pracy z uczniami jest uczenie ich pracy z własnymi porażkami i niepowodzeniami, a praca metodami badawczymi pozwala na eksperymentowanie i rozwijanie w nich wnikliwości i odwagi w próbowaniu nowych rozwiązań.**

Marlena Wilczak – doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego oraz Sorbony. Ukończyła studia magisterskie na Wydziale Polonistyki oraz na Wydziale „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego, a także europejskie studia magisterskie na Wydziale Filozofii i Literatury Uniwersytetu Wolnego w Brukseli. Jej praca doktorska poświęcona jest archiwum Olgi Boznańskiej. Wykształcenie pedagogiczne odebrała w Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytecie Warszawskim.

Zwróćmy lekcje uczniom!

Rozmowa z Barbarą Zegrodnik, nauczycielką fizyki w liceum ogólnokształcącym

Myślałam, że fizyka jest tak ciekawa, a ja potrafię o niej tak ciekawie opowiadać, że cała klasa będzie mnie słuchać z zainteresowaniem. Tak się nie stało – mówi Barbara Zegrodnik, nauczycielka fizyki liceum ogólnokształcącym.

Pamięta pani, kiedy zdecydowała się zostać nauczycielką? Jakie miała pani wyobrażenie o uczeniu, o pracy w szkole?

Wybierając studia, nie planowałam pracy w szkole. Zawód nauczyciela nie wydawał mi się atrakcyjny. Pamiętając własne szkolne doświadczenia, uważałam, że szkoła odbiera wolność, uczniom i nauczycielom. Jednak z biegiem lat, po zdobyciu doświadczenia na Uniwersytecie Śląskim, zmieniłam zdanie. Zakładałam idealistycznie, że nauczyciel z pasją jest w stanie pokonać szkolną nudę i wszystkie inne szkolne problemy. Myślałam, że fizyka jest tak ciekawa, a ja potrafię o niej tak ciekawie opowiadać, że cała klasa będzie mnie słuchać z zainteresowaniem. Tak się nie stało.

Szkolna rzeczywistość zaskoczyła panią?

Praca z młodzieżą okazała się bardzo trudna. Kiedy rozpoczynałam pracę w szkole, to prowadziłam lekcje w formie wykładu, czyli frontalnie, jak wszyscy – uczniowie mieli słuchać, a ja mówiłam i tłumaczyłam. Ponieważ fizyka jest moją pasją, to mówiłam o niej z zachwytem, ale uczniowie niewiele z tego rozumieli. To było pierwsze zaskoczenie. Drugie zaskoczenie, to reakcja koleżanek i kolegów w pokoju nauczycielskim, gdy opowiadałam im o swoim problemie. Najczęściej styszałam „ja nie mam z nimi problemu”, co oznaczało, że koledzy i koleżanki sobie radzą, a ja nie. Byłam z tym sama.

Idealistyczna wizja legła w gruzach, uczniowie nie chcą słuchać o fizyce, nauczyciele nie chcą słuchać o uczniach. To dość trudny początek. Jak pani zareagowała?

Zmieniłam więc podejście. Zaczęłam szukać pomocy w literaturze pedagogicznej i w szkoleniach, także na własny koszt. Uczestniczyłam w Forum Inicjatyw Oświatowych w Warszawie. Byłam podekscytowana i pewna, że teraz na pewno mi się uda, chociaż nie raz ogarniało mnie poczucie osamotnienia, bo, jak wspomniałam, nie miałam wsparcia wśród starszych

koleżanek i kolegów. Postanowiłam, że metody aktywizujące będę stosować, pracując tylko z chętnymi uczniami na zajęciach pozalekcyjnych. Teraz udaje mi się to robić z całą klasą.

Czyli się udało. Co się przez te lata takiego wydarzyło?

Przekonałam się, że jeśli nauczyciel lubi wyzwania, stara się rozumieć dzieci i młodzież, pracuje refleksyjnie, potrafi krytycznie myśleć o swojej pracy, szuka ciągle lepszego sposobu prowadzenia zajęć, jest cierpliwy, to szkoła może być dla niego miejscem twórczej pracy, która daje satysfakcję. Między nauczycielem i jego uczniami może wytworzyć się więź, która zawsze łączy ludzi robiących wspólnie coś trudnego. Kiedy razem przejdą przez wiele ciężkich momentów, ale widzą pozytywne skutki, to czują, że to wszystko ma sens. **Nie myślę o swojej pracy jak o misji, czy realizacji szczególnego powołania. Idąc do szkoły, pamiętam o tym, żeby zadbać o dobrą atmosferę na lekcji i sprawić, żeby uczniowie współpracowali ze mną i ze sobą nawzajem, żeby nie bali się pytać i nie bali się popełniać błędów, żeby czuli, że jestem po ich stronie.** Uczniów traktuję tak, jak sama chciałabym być traktowana.

Wskazuje pani na odpowiednie podejście, zaangażowanie i ciężką pracę nauczyciela. To wystarcza? Wszystkie trudności znikają?

Największą trudnością są formułowane wobec nauczycieli oczekiwania bez tworzenia warunków do ich realizacji. Nauczyciel „w swej mądrości” ma znaleźć rozwiązanie kwadratury koła. Ponieważ go nie znajduje, często towarzyszy mu poczucie winy, że czegoś nie zrobił lub zrobił coś źle. Podobnie jak pozbawiony wiary we własne możliwości uczeń. Materiału jest za dużo. Twórcy podstaw programowych zapominają, że uczniowie mają do opanowania wiele przedmiotów. Nie rozumiem, dlaczego autorzy programów myślą, że kluczowe kompetencje, jak umiejętność analizowania, interpretowania, argumentowania, logicznego

myślenia itd., można zdobyć, pracując z materiałem wskazanym w podstawie programowej. Uczniowie nie potrzebują wiadomości, a umiejętności. Nie chcą być uczeni, chcą się uczyć sami, pod kierunkiem nauczyciela, ale to wymaga więcej czasu. Dzisiaj, mając spore doświadczenie, wiem, że szkołę mogą zmienić tylko nauczyciele razem z uczniami. Można zrobić wiele, nie oglądając się na ministerstwo. Zmiana jest konieczna – wymuszają ją na nas uczniowie.

Nauczyciel uczy, naucza, towarzyszy w uczeniu się? Nauczyciel powinien pomóc uczniom się uczyć. Chyba każdy człowiek, który się czegośkolwiek nauczył, wie, że tak naprawdę nauczył się tego sam – próbował, drążył temat, pytał, musiał wykazać się jakąś aktywnością w kierunku poznania, miał motywację. Nauczyciel powinien pomóc uczniom odkryć ich mocne strony i pielęgnować ich zainteresowania. Wymagać więcej tylko od tych, którzy akurat interesują się jego przedmiotem i chcą się w tej dziedzinie rozwijać. Nie dręczyć wszystkich jednakowo trudnymi zadaniami. Niezależnie

od przedmiotu nauczyciel może rozbudzać ciekawość i dociekliwość, kształtować postawy pozwalające mierzyć się z problemami i zarażać pozytywnym stosunkiem do ludzi i życia w ogóle. Może zachęcać do szukania własnych pasji. Może to robić, jeśli sam to wszystko potrafi i jest osobą pozytywnie nastawioną do życia.

Jak wygląda model lekcji, według którego pracuje pani na co dzień?

Najpierw uprzedzę, że w ciągu czterdziestu pięciu minut uczniowie nie zostaną wielkimi odkrywcami, bo całego procesu nie da się przeprowadzić na jednej lekcji. Może też nie wyjść za pierwszym razem. To wymaga dużej dyscypliny i systematyczności, po każdej lekcji trzeba przemyśleć, co się udało, a co nie do końca. I następna lekcja będzie już lepsza. Najważniejsze – trzeba próbować.

W swojej sali mam stoły na stałe ustawione do pracy w grupach. Wszyscy robią to samo, ale w podzespołach,

ważne jest, by każdy w grupie był za coś odpowiedzialny. Lekcję zaczynam tradycyjnie od przypomnienia, co się zdarzyło na poprzednich zajęciach. Potem przedstawiam, co mamy do zrobienia na bieżącej lekcji, rozdaję materiały i narzędzia, którymi będziemy pracować. Uczniowie muszą się z nimi oswoić – obejrzeć, dotknąć, przeczytać. Trzeba dać na to czas. Nie daję jednak żadnych kart pracy, lecz zapisuję pytania lub zadania na tablicy i zawsze mówię, dlaczego coś robimy, co z tego będzie, co uczniowie i uczennice będą z tego mieć.

Bardzo ważne jest monitorowanie pracy uczniów. Podchodzę do każdego ze stolików, a uczniowie pytają. Przyznają się do błędów, do niewiedzy, a ja swoimi pytaniami staram się ich naprowadzić na właściwy tok rozumowania. To ułatwia dotarcie do każdego ucznia. Uczniowie czują, że jestem ich trenerem, że jestem po to, żeby ich wesprzeć. Na koniec grupy wspólnie omawiają swoją pracę, dyskutują między sobą, porównują wyniki. Ja jestem tylko moderatorem tych rozmów, robię też podsumowanie.

Uczniowie, którzy uczą się, eksperymentując, są zdziwieni, że te wszystkie poznawane zagadnienia wcale nie są takie trudne, jak im się wydawało. Do efektów swojej pracy mają osobisty stosunek i wiedzę pozyskaną poprzez eksperymenty z ochotą wykorzystują do rozwiązywania zadań. Są ciekawi wyniku. Potrafią sami zadawać kolejne pytania. Widać, jak własna praca wciąga ich w temat. Równocześnie uczulam, że nie można stawiać uczniom wymagań, wobec których czują się bezradni.

Przypuszczam jednak, że wśród uczniów i uczennic jest pani w stanie wskazać tych, którzy cenią tradycyjne lekcje i zamiast dochodzić do wiedzy samodzielnie, wolą zanotować definicję i nauczyć się jej na pamięć. Jak poradzić sobie w takich sytuacjach? Pozwalam im na to, ale zachęcam do zmiany. Jednak nic na siłę. Sami muszą się przekonać. Czasem potrafię im udowodnić, że więcej się nauczyli podczas zajęć warsztatowych, tylko sobie tego nie uświadamiają.

Zwróćmy lekcje uczniom!

Co daje najwięcej satysfakcji? Kiedy czuje pani, że to, co robi, jest ważne i słuszne?

Każdy szkolny dzień to wyzwanie dla nauczyciela. Nigdy nie wiadomo, jakie problemy się pojawią, a pojawią się na pewno. Zatem, bywają dni, kiedy wracam do domu usatysfakcjonowana i przekonana, że oto mam klucz do rozwiązywania problemów, ale na drugi dzień okazuje się, że klucz nie działa. Cóż, nauczyciel musi być elastyczny i bardzo kreatywny, a moje doświadczenie zawodowe pozwala mi coraz częściej odczuwać satysfakcję z udanych lekcji.

A momenty wątplenia? Takie chwile, kiedy chce się stanąć i wygłosić wykład, zamiast męczyć się z eksperymentami?

Chwile wątplenia dopadają mnie tylko wtedy, gdy praca idzie zbyt wolno i to tylko dlatego, że inne tematy z podstawy programowej czekają. Wtedy mam ochotę po prostu podać uczniom wyniki i nie czekać, aż sami je odkryją. I czasem tak robię. Ale, mimo wszystko, staram się zachować równowagę i trzymać zasady, że lekcja jest tym lepsza, im mniej robi nauczyciel, a więcej robią uczniowie.

Barbara Zegrodnik – dyplomowana nauczycielka fizyki z wieloletnim doświadczeniem zawodowym w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum ogólnokształcącym, technikum, oraz doradczyni metodyczna. Swój warsztat pracy doskonaliła na licznych szkoleniach w kraju oraz w Europejskiej Organizacji Badań Jądrowych CERN w Szwajcarii i na Uniwersytecie w Oxfordzie. Jest autorką i współautorką podręczników szkolnych, współorganizowała Ogólnopolski Młodzieżowy Kongres Energetyczny w Tychach pod patronatem Parlamentu Europejskiego. Od wielu lat realizuje podstawę programową metodami aktywnymi. Za popularyzację fizyki wśród młodzieży otrzymała w 2011 r. nagrodę I stopnia Polskiego Towarzystwa Fizycznego. W roku 2018 za projekt w ogólnopolskim Konkursie Nauka dla Ciebie wraz z grupą uczniów została uhonorowana tytułem laureata.

Zasady obowiązujące w sali lekcyjnej Barbary Zegrodnik

- 1.** Uczymy się współpracując ze sobą i z nauczycielem.
- 2.** Nie ma rywalizacji – pomagamy sobie i uczymy się od siebie wzajemnie.
- 3.** Nie boimy się popełniać błędów.
- 4.** Sami jesteśmy odpowiedzialni za to, ile się nauczymy.
- 5.** Uczymy się odważnie przedstawiać swoje zdanie używając merytorycznych argumentów, bo „Jeśli w życiu, brakuje miejsca na odwagę, to inne cnoty są bez znaczenia”, jak mawiał Winston Churchill.

Zasady postępowania nauczyciela wg Barbary Zegrodnik

- 1.** Tworzyć warunki do samodzielnej i odpowiedzialnej pracy, która odbywa się w przyjaznej atmosferze. Być po stronie uczniów, aby mieli przekonanie, że razem mamy coś ważnego do zrobienia.
- 2.** Inspirować, motywować, zachęcać, pomagać; nie krytykować, nie pouczać, nie oceniać podczas pracy. Wskazywać błędy tylko po to, by pomóc je naprawić.
- 3.** Przypominać i przekonywać w działaniu, że dużo zależy od samych uczniów, nikt za nich nie nauczy się żyć odważnie.
- 4.** Przy każdej okazji przypominać, że nauka jest dziełem człowieka i że uczniowie mogą się do tworzenia tego dzieła włączyć.
- 5.** Tworzyć sytuacje, w których uczniowie mogą się sprawdzić i budować wiarę we własne możliwości.

III. Nauczyciele – architekci zmian

Po strajku nauczycielskim edukacja, być może po raz pierwszy, znalazła się w centrum społecznej debaty. Podczas moderowanych spotkań na tegorocznej Pokazać – Przekazać nauczyciele i nauczycielki dyskutowali nad problemami i dylematami swojej codziennej pracy. Oto podsumowania tych spotkań.

Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli?

– moderator dyskusji Jakub Rozenbaum

Nauczycielki i nauczyciele uczestniczący w dyskusji wskazali cztery, ich zdaniem najważniejsze, elementy rozwoju zawodowego, które realnie mogą wpływać na doskonalenie nauczycielskiej pracy.

Rozwój zawodowy musi wynikać z osobistej potrzeby, a nie z przymusu. Nawet zaangażowani i ciągle poszukujący możliwości rozwoju nauczyciele i nauczycielki traktują przymus jako najbardziej zniechęcający do podejmowania działań rozwijających kompetencje. Kiedy na szkolenia i warsztaty uczestnicy trafiają z przymusu, rzadko bywają zaangażowani, co może negatywnie wpływać na efektywność zajęć i utrudniać wymianę doświadczeń.

Kluczowym, według nauczycieli i nauczycielek, elementem rozwoju zawodowego jest wzajemne uczenie się od siebie wśród kadry pedagogicznej. Podczas dyskusji okazało się, że w codziennym doświadczeniu pracy w szkole brakuje sytuacji, nawet w obrębie jednej placówki, kiedy nauczyciele i nauczycielki mogliby w sposób systematyczny konsultować ze sobą wyzwania zawodowe. Brakuje przestrzeni dla wymiany doświadczeń i innych form wzajemnego uczenia, np. koleżeńska superwizja lekcji.

Kolejny czynnik niezbędny dla efektywnego rozwoju zawodowego to indywidualna relacja. Nauczyciele i nauczycielki wskazali mentoring i tutoring, jako pożądane narzędzia rozwoju, opierające się o relację z bardziej doświadczoną osobą, a niemające charakteru jednorazowego wydarzenia, ale trwającego dłuższy czas procesu.

Praca nauczyciela osadzona jest w kontekście kultury organizacyjnej i społeczności danej szkoły. Dla nowej osoby rozpoczynającej pracę w danej placówce edukacyjnej, nawet dla doświadczonego nauczyciela, bardzo

Jakub Rozenbaum – socjolog, specjalista ds. badań edukacyjnych w Centrum Nauki Kopernik. W CNK prowadzi badania i realizuje projekty edukacyjne we współpracy ze szkołami i instytucjami edukacyjnymi. Interesuje się politykami edukacyjnymi i przemianami modelu edukacji w Polsce i na świecie.

Co nauczycielom pomaga lepiej uczyć?

– moderatorka dyskusji Zuzanna Michalska

Uczestnicy panelu, nauczyciele i nauczycielki z całej Polski, uczący różnych przedmiotów, reprezentujący różne środowiska, zidentyfikowali cztery czynniki istotne dla jakości ich pracy. To uniwersalne zagadnienia, pod którymi podpisałyby się większość z nas: poczucie bezpieczeństwa, kreatywność, komunikacja i współpraca oraz możliwość samodoskonalenia i rozwoju.

kreatywności ucznia jest kreatywny nauczyciel, a kreatywny uczeń aktywizuje nauczyciela.

W pracy nauczyciela niezbędna jest współpraca i komunikacja na każdym poziomie – w szkole i poza jej murami. Kluczowa jest wymiana doświadczeń i informacji, współpraca pracowników niepedagogicznych, rodziców, ale również nauczycieli z innych szkół.

W związku z tym, że na studiach nauczyciele dostają zaledwie podstawy wiedzy na temat swoich przyszłych zadań, szalenie istotne jest ciągłe doskonalenie i nauka, najlepiej od praktyków. Zdaniem samych nauczycieli i nauczycielek idealnym sposobem ciągłego uczenia się i rozwoju jest wymiana doświadczeń w sieci współpracy z innymi edukatorami. Taka sieć inspiruje i zapewnia poczucie bezpieczeństwa oparte na relacji.

Za najważniejsze nauczyciele i nauczycielki uznali poczucie bezpieczeństwa, zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Atmosfera bezpieczeństwa powstaje dzięki wsparciu ze strony dyrekcji szkoły, całego grona pedagogicznego oraz rodziców. Nauczyciel powinien pracować w oparciu o wspólnie ustalone zasady, ale i mieć prawo do popełniania błędów. Poczucie bezpieczeństwa wypytywa z dobrej relacji, a wpływa na aktywność wszystkich członków szkolnej społeczności.

Aktywni nauczyciele i uczniowie to ludzie kreatywni – ciekawi świata, otwarci, twórczy i odkrywający. Wzajemnie się inspirują, ponieważ warunkiem

Zuzanna Michalska – koordynatorka programu Klub Młodego Odkrywcy w Pracowni Edukacji Centrum Nauki Kopernik, odpowiedzialna za rozwój sieci KMO w Polsce i zagranicą. Doktorantka Uniwersytetu SWPS na kierunku socjologia. Historyczka, redaktorka, trenerka. Doświadczenie zawodowe w edukacji zdobywała w Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej, pracując przy projektach z udziałem kilkunastu tysięcy nauczycieli z całej Polski. Zwolenniczka sieci społecznościowych, promowania krytycznego myślenia oraz uczenia się przez całe życie.

Jak radzić sobie z przemianami w edukacji?

– moderatorka dyskusji Magdalena Swat-Pawlicka

Odnosząc się do doświadczenia gwałtownych zmian w polskiej rzeczywistości edukacyjnej, uczestnicy i uczestniczki debaty zastanawiali się, jak sprawnie funkcjonować w nowych okolicznościach – co w ich codziennej pracy jest najważniejsze, z czego można zrezygnować, jak wesprzeć uczniów i siebie w czasie intensywnych, trudnych przemian. Wskazywali na konieczność ciągłego rozwój skupionego na kompetencjach życiowych, budowaniu relacji i dobrej komunikacji, otwartości i zaufaniu w całej szkolnej społeczności. Do tych refleksji odnieśli się uczestniczący w debacie eksperci. **Jacek Jakubowski**, założyciel Koalicji na rzecz Współpracy opartej na empatii, podkreślał rolę budowania relacji. Zachęcał, aby metod budowy relacji poszukiwać poza przestrzenią edukacyjną – w świecie biznesu, zarządzania, mediów.

z wypracowanych metod i do powtórnej budowy warsztatu pracy. Profesor sugerowała więc rezygnację z nadmiernego perfekcjonizmu, ciągłej autokrytyki oraz przestrzegania przed braniem na swoje barki odpowiedzialności za konsekwencje reformy.

Na temat skutecznej adaptacji do nowych warunków mówił **dr Marek Smulczyk**. Zmiana systemowa może stanowić zachętę do działania i rozwoju. Umiejętność takiej adaptacji wynika nie tylko z cech osobowościowych, ale także z kompetencji, które nauczyciele i nauczycielki mogą u siebie rozwijać w ramach swoich codziennych zadań.

Podsumowując, nauczyciele i nauczycielki skonstatawali, że wciąż brakuje docenienia ich pracy oraz mądrej polityki państwa w tym zakresie.

Komentując nauczycielskie doświadczenia z reformą edukacji, **profesor Hanna Kędzierska** z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego mocno podkreślała brak wsparcia dla nauczycieli zmuszonych do rezygnacji

Magdalena Swat-Pawlicka – nauczycielka języka polskiego, specjalistka w zakresie oceniania kształtującego. Wykładowczyni, tutorka i dyrektor ds. programowych w Szkole Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego i Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności. Trenerka w Instytucie Spraw Publicznych na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz w Centrum Edukacji Obywatelskiej. W Instytucie Badań Edukacyjnych uczestniczyła w pracach nad przygotowaniem Bazy Narzędzi Dydaktycznych. Współzałożycielka i organizatorka Warszawskiej Ligi Debatanckiej.

Czy w myśleniu o edukacji jest coś, co się nie zmienia?

Wspólna lektura tekstu Grzegorza Piramowicza „Powinności nauczyciela”.

– moderatorka dyskusji Maria Mach

Lekturze towarzyszyła refleksja, że tekst brzmi zdumiewająco współcześnie. Zadaliśmy sobie pytanie, co sprawia, że rozważania sprzed niemal dwustu pięćdziesięciu lat wydają się tak aktualne. Zastanawiając się nad edukacją, Piramowicz postuluje nieustanne powracanie do spraw zasadniczych. Sam stawia bardzo podstawowe pytania. Ten fundamentalny poziom refleksji często nam umyka w bieżących sporach o kształt takiego czy innego instytucjonalnego rozwiązania.

Piramowicz pyta o istotę zawodu nauczyciela. Sam rozumie ją jako powinność, zobowiązanie. Zdaniem autora bez pojęcia obowiązku nie da się myśleć o pracy nauczyciela. Definiując ten obowiązek, Piramowicz wskazuje cel nauczycielskiej pracy. I robi to doskonale – nauczyciel powinien przede wszystkim starać się, żeby „ (...) ci ludzie [uczniowie] byli szczęśliwi, żeby sobie i drugim stali się pożyteczni”. To pojemne, ale i konkretne sformułowanie. **Sama wiedza, zdobyte informacje nie są celem edukacji. One mają jedynie (i aż) posłużyć jako narzędzia, z pomocą których uczniowie staną się samodzielni i roztropni („pożyteczni sobie”), będą też umieli się porozumieć i współpracować z innymi („pożyteczni innym”).**

Autor daje proste i praktyczne wskazówki dotyczące warsztatu pracy, przygotowania się do zajęć, refleksji po ich zakończeniu. Nacisk kładzie na stosunek nauczyciela do uczniów. Piramowicz pisał w innej epoce, nie posługuje się więc określeniem „podmiotowość uczniów”, ale jego podejście jest jasne – uczniowie to przede wszystkim ludzie, różniący się od siebie, odrębni, a każdy z nich szczególnie i ważny. Dziecko to człowiek, któremu tylko pomagamy stać się lepszym. A więc wiemy to od dwustu pięćdziesięciu lat i nie wyciągamy wniosków.

Maria Mach – filozofka, zainteresowana głównie filozofią analityczną i epistemologią. Dyrektor Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci wspierającego uczniów wybitnie zdolnych. Od wielu lat zaangażowana w program reformy polskiej edukacji, prowadzi warsztaty dla uczniów i nauczycieli, popularyzuje ideę środowiskowego wspierania zdolnych i nieodpłatnego dzielenia się wiedzą. Współautorka poradnika dla rodziców i nauczycieli „Zdolne dziecko. Pierwsza pomoc”. Współorganizatorka Festiwalu Młodych Badaczy „Odkrycia”.

Jak zostać partnerem ucznia, zachowując autorytet?

– moderator dyskusji Marcin Chydziński

Stuchanie w miejsce oceniania

Uczniowie mogą czuć się partnerami, jeśli będą mieli realny wpływ na relacje z nauczycielem – nauczyciel musi więc znać potrzeby i obawy uczniów. W tym pomaga dialog, w którym uczniowie nie będą się czuli oceniani. O ile w tradycyjnym modelu nauczania oceny merytoryczne są nie do uniknięcia, o tyle oceny postawy czy poglądów można ograniczyć.

ze strony nauczyciela, któremu wybory uczniów nie zawsze będą odpowiadać.

Określone wcześniej granice można zmieniać. Może tego chcieć nauczyciel, ale i uczniowie. Jest tylko jeden warunek, każda zmiana wymaga wypracowanej w dialogu zgody obu stron – nauczyciela i uczniów. Czasem konieczność zmiany wynika z warunków zewnętrznych i nie ma możliwości jej negocjacji. Wówczas po prostu dobrze jest o niej porozmawiać po partnersku, wytłumaczyć uczniom i uczennicom zaistniałą sytuację, wysłuchać ich opinii i poznać ich odczucia.

Wiedza

Klasa to społeczność, w której modelowo rozwijają się procesy grupowe, pojawia się opór. Nauczycielowi w pracy z uczniami bardzo pomoże wiedza na temat pracy z grupą, znajomość metod pracy z oporem, metod uczenia się oraz innych zagadnień pedagogicznych. Bez tej wiedzy trudno będzie stworzyć partnerską relację, a przede wszystkim – zbudować autorytet.

Jasno określone reguły i konsekwentne ich egzekwowanie

Uczeń nie ma wpływu na wszystkie decyzje dotyczące jego funkcjonowania w szkole. Już na początku dobrze jest określić obszary, w których uczniowie będą mogli, a w których nie będą mogli, decydować. Wyznaczone reguły muszą być konsekwentnie przestrzegane – także

Marcin Chydziński – pedagog, trener, coach. Absolwent scenariopisarstwa Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej w Łodzi, Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, Policealnego Studium Public Relations & Doradztwa Personalnego w Warszawie. W ramach Akademii TROP ukończył XIII edycję Szkoły Coachów, szkołę Liderów Sieci oraz kurs „Moderator zmiany w organizacji biznesowej”. Prowadził autorski program warsztatów literackich w liceach, pracował w Centrum Nauki Kopernik, jest członkiem British Interactive Group. Przeprowadził około 500 godzin warsztatów dla nauczycieli.

Na czym polega sukces w byciu nauczycielką lub nauczycielem? Co w tej pracy daje satysfakcję?

– moderatorka dyskusji Katarzyna Czechtz-Lukasik

Podczas dyskusji najsilniej wybrzmiał wątek budowania relacji jako podstawy pracy nauczycieli. Zawodowy sukces, oprócz wkładu codziennej pracy, jest możliwy przy szeregu sprzyjających czynników – atmosfery w szkole, chęci współpracy. Realizacja podstawy programowej, wyniki egzaminów zewnętrznych czy miejsce szkoły w rankingach to elementy, za które nauczycielki i nauczyciele są rozliczani, natomiast nie to jest najistotniejsze w ich zawodzie.

Według samych nauczycieli i nauczycielek ich zadaniem jest towarzyszenie uczniom w rozwoju, rozbudzanie ciekawości, wspieranie w odkrywaniu pasji, motywowanie do działania. Nauczyciele i nauczycielki wymagają też od siebie. Chcą się rozwijać, podnosić swoje kwalifikacje i realizować pasję z korzyścią dla uczniów.

Nauczycielska codzienność, niestety, bywa inna. Obniżenie prestiżu zawodu, związane między innymi z niskimi zarobkami, biurokracja i nadmiar obowiązków, przy braku środków, bez wsparcia psychologów i pedagogów w wymiarze adekwatnym do potrzeb szkoły, o warunkach do rozwoju zawodowego nie wspominając.

Mimo niesprzyjających warunków nauczyciele i nauczycielki potrafią jeszcze, i chcą, czerpać ze swej pracy satysfakcję. Satysfakcję, którą daje pasja i przekazywana uczniom. Nauczyciele i nauczycielki podkreślają, że, podobnie jak w przypadku pocucia sukcesu zawodowego, satysfakcję przynoszą odpowiednio zbudowane relacje – wzajemny szacunek i wiarygodność. Niezbędna jest empatia, wyrozumiałość i dialog. Satysfakcję daje też świadomość swoich praw i walka o nie.

Co konkretnie decyduje o sukcesie? Dobre zarządzanie szkołą – komunikacja, inspirowanie, wspieranie, umiejętność budowanie zespołu. Współpraca i wsparcie władz, mediów i instytucji. Niezbędne są odpowiednie warunki materialne, zarówno w przypadku wyposażenia szkoły, jak i wynagrodzenia dającego poczucie bezpieczeństwa i umożliwiającego rozwój. Wreszcie, poczucie wpływu na kształt edukacji w Polsce oraz – tak, tak – równowaga psychiczna, której obecne warunki pracy w szkolnictwie nie sprzyjają.

Katarzyna Czechtz-Lukasik – nauczycielka geografii, tutorka i opiekunka Samorządu Uczniowskiego w LXIV LO im. St. I. Witkiewicza „Witkacego” w Warszawie. Od 2000 roku prowadzi szkolenia dla nauczycieli we współpracy m. in. z Polską Fundacją Dzieci i Młodzieży, Fundacją Nowoczesna Polska, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacją Kolegium Tutorów. Od zawsze entuzjastka projektów edukacyjnych, ostatnio również tutoringu rozwojowego.

Jak pogodzić podstawę programową z codziennością współczesnej młodzieży?

– moderatorka dyskusji Sylwia Żmijewska-Kwiręg

Na warsztatach rozmawialiśmy o roli nauczycieli i nauczycielek, wspomagających młodych ludzi, którzy ze swoimi indywidualnymi doświadczeniami oraz dysponując różnymi kapitałami społecznymi i kulturowymi, stają wobec, z jednej strony, podstawy programowej, a z drugiej – współczesnych wyzwań lokalnych, krajowych i globalnych.

Nie jest tak, że ucząc w szkole, nie można poruszać bieżących tematów i problemów politycznych, gospodarczych, społecznych, ekologicznych itp. Dobrze sformułowane cele edukacyjne pozwalają – bez oglądania się na podręczniki czy plany wynikowe – uczynić np. problem płonących lasów Amazonii motywem wiodącym zajęć, analizując go z perspektywy przedmiotu lekcji, np. język angielski – słownictwo; geografia – wpływ człowieka na środowisko; chemia – spalanie, czynniki sprzyjające; wiedza o społeczeństwie – polityka państw Ameryki Południowej, problemy społeczne regionu.

Łatwiej zapamiętujemy nowe treści, jeśli towarzyszą temu emocje. Wprowadzanie do edukacji aktualnych wydarzeń, do których uczniowie mają osobisty stosunek, albo zagadnień z przestrzeni zainteresowań uczniów, pozwalają zbudować relację między uczącym się a treściami, które ów poznaje.

Częstym argumentem za nieporuszaniem trudnych tematów na lekcjach jest potencjalne ryzyko konfliktu między uczniami, obawa ujawnienia braku wiedzy nauczyciela, naruszenia neutralności (np. politycznej) szkoły. Tymczasem gotowość nauczyciela do rozmowy na trudne tematy to ważny krok w budowaniu w szkole

Sylwia Żmijewska-Kwiręg – w przeszłości nauczycielka wiedzy o społeczeństwie, teraz autorka, trenerka, pracowniczka i działaczka środowiska NGO. Dyrektorka programowa i członkini zarządu Centrum Edukacji Obywatelskiej, gdzie współtworzy i redaguje publikacje Centrum. Pracuje przy tworzeniu oferty programowej dla szkół oraz uczeniu się organizacji. Współpracuje m.in. z Centrum Nauki Kopernik, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Europejskim Centrum Solidarności, Teatrem Powszechnym, Stowarzyszeniem Era Nowe Horyzonty, Fundacją Szkoła z klasą, Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Uniwersytetem Dzieci.

demokratycznego środowiska wrażliwych ludzi, mądrego dialogu, współpracy i zaangażowania. Każdy trudny temat doskonale nadaje się do rozmowy o wartościach – dla nauczycieli to nieograniczony zasób do wychowawczej pracy z uczniami i uczennicami.

Rola, jaką przyjmie nauczyciel, to samodzielny wybór, na ile w inicjowanym procesie edukacyjnym chce być fasilitatorem, moderatorem, mediatorem, ekspertem, adwokatem diabła, równym uczestnikiem rozmowy itp. Bez względu na przyjętą rolę sięganie po trudne tematy wymaga wyjścia poza własny horyzont, otwartości na pytania, umiejętności popełniania błędów i przyznania się do niewiedzy. Jednocześnie pozostając w zgodzie ze sobą. Źródłem tematów są sami uczniowie i uczennice. To oni wskażą zagadnienia, które ich emocjonują, angażują, nie pozwalają pozostać obojętnymi.

Dyskusja będzie wymagała zmiany języka podręcznikowego na język dialogu – dialogu nauczyciela z uczniem, ale i ucznia z uczniem. Niezbędne jest zapewnienie bezpiecznej przestrzeni do wyrażania myśli, odkrywania, dociekania oraz krytycznego podejścia wobec narzucanych społecznie wizji, łatwych interpretacji, czy emocjonalnych osądów. Na równi z nauczycielami i nauczycielkami za budowanie takiej przestrzeni odpowiedzialni są dyrektorzy i dyrektorki, rodzice oraz sami uczniowie i uczennice.

Świetnymi narzędziami w tych dyskusjach są, pozwalające być krok za (a nie przed) uczniami i uczennicami, interdyscyplinarne projekty edukacyjne realizowane w pozaszkolnych przestrzeniach, we współpracy z NGO-sami, centrami nauki, uniwersytetami itp.

Czemu powinna służyć podstawa programowa?

– moderator dyskusji Jarosław Pytlak

Począwszy od końca lat 90. podstawa programowa definiuje zarówno cele kształcenia, treści nauczania, jak i sposób pracy nauczycieli. W obecnym kształcie podstawa jest powszechnie krytykowana – zbyt obszerna, zbyt szczegółowo definiowane treści obowiązkowe, brak powiązań pomiędzy nauczanymi przedmiotami. Niewolniczo realizowana przez nauczycieli, w wyższych klasach szkoły podstawowej pod presją zbliżającego się egzaminu ósmoklasisty, nakłada na uczniów i uczennice ogrom obowiązków, odbierając nauce charakter przynagody na rzecz monstrualnego wysiłku intelektualnego.

W toku debaty dyskutanci nie podważyli sensowności istnienia podstawy programowej jako dokumentu wyznaczącego wspólny mianownik dla całego systemu oświaty. Zwrócili jednak uwagę, że podstawa programowa powinna zyskać zupełnie inny kształt niż obecnie. W szczególności powinna określać ogólne cele kształcenia oraz pewien zakres obowiązkowych treści dla poszczególnych przedmiotów nauczania, pozostawiając uczącym możliwość gospodarowania czasem zajęć i korzystaniem z posiadanych kompetencji. Zagadnienia nauczane w ramach różnych przedmiotów powinny być powiązane w bloki tematyczne, dzięki czemu uczniowie i uczennice mogą pojmować otaczającą ich rzeczywistość w całej jej złożoności.

Obowiązująca podstawa programowa to nakłada sztywne ramy, nie ma w niej miejsca na kreatywność nauczycieli i nauczycielek. Trudno zatem oczekiwać, by ludzie, którym wzbrania się działań kreatywnych, mieli szansę wykształcić kreatywną młodzież przygotowaną do nowych wyzwań, potrafiącą współpracować i tworzyć innowacyjne rozwiązania – co wydaje się być najważniejszym celem współczesnego systemu edukacji.

Jarosław Pytlak – nauczyciel biologii i chemii, pracownik naukowy Wydziału Biologii UW i dyrektor szkoły społecznej. W 1999 roku, wraz z zespołem dziesięciu nauczycieli, został wyróżniony Nagrodą Ministra Edukacji Narodowej za „Jednolity program nauczania blokowego”, uznany za jeden z ośmiu najlepszych programów przygotowanych na potrzeby reformy systemu oświaty. Odznaczony Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Srebrnym Krzyżem „Za zasługi dla ZHP”, Złotą Odznaką Społecznego Towarzystwa Oświatowego oraz Nagrodą Miasta Stołecznego Warszawy.

Określone przez państwo cele kształcenia powinny zachęcać placówki oświatowe do wychodzenia poza samą dydaktykę. Do tego jednak niezbędna jest autonomia programowa, której obecny kształt podstawy programowej stanowi całkowite zaprzeczenie.

Nauczycielki i nauczyciele przedmiotów humanistycznych – zbędne ogniwo współczesnej edukacji?

– moderator dyskusji Arkadiusz Walczak

Od dwóch lat polska edukacja przechodzi proces głębokiej zmiany organizacyjnej i programowej. Zmiany kontrowersyjnej, wywołującej protesty ze strony różnych środowisk. Padają pytania, czemu ta zmiana ma służyć, jakie naukowe przesłanki uzasadniają demontaż istniejącego systemu szkolnego. Według twórców reformy przywrócenie czteroletniego liceum miałoby być powrotem do dawnego, solidnego kształcenia. Do programu powróci kanon literacki składający się na fundament polskiej tradycji i kultury, historia Polski odzyska należne jej miejsce. Nie ma nic o nowych mediach, potrzebach nowoczesnego społeczeństwa, wyzwaniach współczesnego świata, jest za to tęsknota za nieco mitycznym klasycznym, humanistycznym wykształceniem.

Czy w świecie zdominowanym przez nowe technologie i dyktat wolnego rynku jest jeszcze miejsce na humanistyczną edukację i jak w ogóle definiować tzw. humanistyczne wykształcenie? Do czego ten język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, filozofia, plastyka, muzyka?

W dyskusji nauczyciele i nauczycielki definiowali wykształcenie humanistyczne nie jako znajomość pewnego kanonu lektur, pojęć, faktów, ale przede wszystkim jako dyskusję o człowieku w wielu przejawach jego aktywności. Nowoczesna edukacja humanistyczna powinna być przede wszystkim oparta na stawianiu pytań i poszukiwaniu odpowiedzi. Uczniowie i uczennice muszą być równoprawnymi partnerami w takiej dyskusji. Są młodzieńczo zapalczywi, ale należy ich uważnie słuchać, bo mają dużo do powiedzenia.

Współczesna szkoła, zdaniem części uczestników debaty, to instytucja opresyjna, podporządkowana bieżącej polityce i służąca indoktrynacji. Przemoc państwa wobec nauczycieli jest przenoszona przez nauczycieli na uczniów i rodziców. Ci ostatni mają być potulnymi pomocnikami przemocowych nauczycieli i w przyszłości strażnikami więziennymi wobec własnych dzieci, tresowanych do rywalizacji i konformizmu. Wobec takiej sytuacji niektórzy uczestnicy i uczestnicy dyskusji formowali radykalne postulaty. Pojawiały się głosy o konieczności odebrania politykom kontroli nad edukacją, podobnie jak kulturą i mediami publicznymi. Zarządzaniem edukacją młodych Polaków miałyby się zająć niezależne społeczne gremia. Dopóki tak się nie stanie, nauczyciele powinni odejść z pracy, by zaprzestować przeciwko systemowi opartemu na przemocy.

Powracającym tematem była autonomia nauczyciela, którego nie mogą krępować zbyt sztywne, przetładowane i archaiczne podstawy programowe. **Szkoły muszą otworzyć się na teksty kultury, które dla młodych ludzi są ważne. Paradoks polega na tym, że dzisiaj młódzież więcej pisze i czyta niż ich rówieśnicy dwadzieścia lat temu, jest to jednak inny rodzaj pisania i czytania – pióro i książkę zastąpiły smartfon, tablet, komputer. Rolą nauczyciela powinno być przygotowanie ucznia do dostrzegania zależności między tymi nowymi tekstami kultury, ważnymi dla młodych ludzi, a tradycją kulturową i literacką, z której te teksty wypływają i do której się odwołują.**

W zgodnej opinii uczestników i uczestniczek debaty to właśnie rola nauczyciela jest tu kluczowa. Niezależnie od tego, jak ułożony jest szkolny program, jaka jest struktura oświaty, prowadzący lekcje nauczyciel musi być dla młodych ludzi wspieranym przewodnikiem po życiu, przewodnikiem, którego pamięta się po latach.

Arkadiusz Walczak – historyk, kulturoznawca, edukator, trener edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka, superwizor zajęć edukacyjnych. Dyrektor Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Spotecznych i Szkoleń. Autor licznych publikacji i programów doskonalących dla nauczycieli. Specjalista w zakresie edukacji o historii i kulturze Żydów, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki wykorzystania filmu w edukacji o Holokauście. Twórca i realizator programu nauczania historii i propedeutyki filozofii w klasie o profilu humanistycznym liceum ogólnokształcącego oraz programu nauczania historii i edukacji europejskiej w klasie o profilu europejskim liceum ogólnokształcącego.

Zakończenie i rozpoczęcie

Kończąc podsumowanie tegorocznej konferencji, myślimy już nad przyszłorocznym tematem. Artykułem prof. Fatygi chcemy więc rozpocząć dyskusję o tych, dla których projektujemy działania edukacyjne.

Młodzież i jej wybory aksjologiczne: jak pasują do systemu edukacyjnego?

prof. dr hab. Barbara Fatyga

W Polsce, w myśleniu dorosłych o młodzieży, tytułowe pytanie jest uprzedmiotawiające, ale ma demaskatorski potencjał¹, ponieważ dorośli rzadko konsekwentnie traktują młodzież podmiotowo.

Również wielu badaczy podziela pogląd, iż dzieci i ryby głosu nie mają. Wśród socjologów młodzieży są na przykład tacy, którzy szukają dowodów, że młodzież „niewiele się zmienia w przeciągu lat”² (poszukiwacze stałości), i tacy, którzy uważają, że „zmienia się szybko, a zmiany mają znaczenie”. Dla pierwszych fetyszem jest porównywalność danych w kolejnych okresach; dla drugich – opis różnicowań. Jedni szukają trendów, ujmując i tłumacząc różnice w kategoriach „obiektywnych” cech położenia społecznego (płci, wielkości miejscowości zamieszkania, typu szkoły, wykształcenia rodziców, poziomu dochodów rodziny, deklarowanej liczby książek w domu itp.); drudzy szukają różnicowań – starając się uwzględnić własne kategoryzacje młodych ludzi. Autorka należy do tej drugiej grupy badaczy. Obu grupom argumentów zaś dostarcza jedyne regularnie powtarzane polskie badanie pt. „Młodzież”, realizowane przez CBOS od 1988 r.³ Pod nazwą „młodzież” kryją się starsze nastolatki (w wieku 17–19 lat). Dyskusja nad wynikami badań najczęściej dotyczy interpretacji wartości, które grupa poszukiwaczy trendów przedstawia jako sugerujące stabilność „hierarchie”, natomiast grupa poszukiwaczy różnicowań jako dynamiczne, sytuacyjnie zmienne „układy”.

Układy wartości-celów życiowych opisane przez CBOS umożliwiają m.in. ocenę funkcjonowania badanej młodzieży w systemie edukacji oraz ocenę jej planów edukacyjnych i życiowych. (Pomijam dyskusję nad zestawem tych wartości – np. *miłość, przyjaźń* to tu jedna wartość). Przyjrzyjmy się zatem, jaki obraz wyłania się z wyników sondażu „Młodzież 2018” i z jego wcześniejszych edycji. Trzecia z najliczniej wskazywanych wartości w badaniu z 2018 roku to „ciekawa praca, zgodna z zainteresowaniami”. (Znów, warto się przyjrzeć, jak ta wartość została nazwana, bo czy aby młody człowiek nie potraktuje tego sformułowania jako pleonazmu? Co pomyśli o badaczach? Jak to wpłynie na chęć udziału w badaniu i rzetelność odpowiedzi?). Ciekawą pracę badani wskazali najczęściej w 1994 roku

– 52%, a najrzadziej w 2010 roku – 39%. W roku 1996 odsetki wyborów tej wartości spadają, w 1998 jeszcze nieco spadają, w roku 2003 minimalnie rosną, w 2008 – spadają, w 2010 spadają, aby osiągnąć wspomniany najniższy poziom. W roku 2013 – rosną, w 2016 nieco spadają i utrzymują się na tym samym poziomie. Czy to już trend w sensie socjologicznym? Nie da się tego stwierdzić bez zbadania poczucia bezpieczeństwa ekonomicznego młodych ludzi, ich wizji przyszłości oraz perspektyw zdobycia wykształcenia. By dowiedzieć się czegoś sensownego o układach wartości młodzieży należy nie tylko przeformułować zestaw wartości z listy CBOS, ale i krytycznie przyjrzeć się ukrytym założeniom, które towarzyszą interpretacjom tego zestawu wartości.

Mimo imponującej tradycji porównywalnych badań już od dawna nie dowiadujemy się z nich, co ceni młodzież, ale raczej, jak dorośli wyobrażają sobie, co ceni młodzież oraz – w jeszcze większym stopniu – co cenić powinna.

Usypiający ton Cebosowskich interpretacji („niewiele się w gruncie rzeczy zmienia”) zamyka nam oczy na fakt, iż pod powierzchnią deklaracji o wartościach mogą bużować zjawiska aksjologiczne o własnej logice i porządku. Czy wartości młodzieży pasują do tych wpisanych w system edukacyjny? Na to pytanie trudno wyczerpująco odpowiedzieć bez badania uwzględniającego: a) wartości deklarowane w systemie edukacyjnym (czego się nie bada); b) wartości deklarowane przez młodzież (CBOS bada tylko te deklaracje); c) wartości faktycznie realizowane w systemie edukacyjnym; d) wartości realizowane przez młodzież.

Od 2013 roku w badaniu „Młodzież” CBOS pyta o przyszłe „łączenie pracy ze studiami”, wskazało je wówczas 33% badanych uczniów, w roku 2016 – 26%, a w roku 2018 – 32%. W badaniu GUS z 2018 roku (uwzględniono łącznie uczniów i studentów) wskazano 2188 tys. „uczących się lub studiujących i zarazem pracujących”⁴. Zaś w raporcie „Student w pracy 2017” podano, że na 1,4 mln studentów pracowało 61%, a spośród nich stałą pracę miało 65%, przy czym aż 70% z nich razem studiowało stacjonarnie. 72% badanych wskazało, że „pracuje, by zarobić pieniądze”, a nie np. w celu uzyskania doświadczenia⁵, co wiele tłumaczy, jeśli idzie o jakość takiego studiowania, ale również jakość takiej pracy (nie jest to dla nich „ciekawa praca”). Większość tych studentów pracuje na ¾ etatu, więc jest zbyt zajęta lub zmęczona, by posiedzieć nad lekturą, pomyśleć, pobrać się i ponudzić.

W badaniu „Młodzież” optymizm co do dostania się na wybrany kierunek mierzy odpowiedź: „będę studiować na wybranym kierunku studiów”. Najwyższy poziom ów optymizm miał w latach 2003 i 2008 (59% wskazań), najniższy w latach 2013 i 1992, 1994 (odpowiednio: dwa razy 26% i raz 27%). Jak działa tu swoista predystynacja edukacyjna – czyli jak typ szkoły wpływa na wybory dotyczące kontynuacji nauki oraz jak te wybory mają się

do samooceny młodych ludzi w kontekście ocen szkolnych? W badaniu z 2018 roku 88% uczniów liceów ogólnokształcących deklaroowało chęć dalszej nauki, z czego 86% „na studiach”. 60% uczniów techników i liceów profilowanych, zawodowych i technicznych deklaroowało, że „będzie się uczyć dalej”, z czego 54% „na studiach”, 3% „w szkołach pomaturalnych, policealnych”.

Spośród uczniów zasadniczych szkół zawodowych dotarcie do studiów przewidywał 1% badanych, 38% zamierzało uczyć się w technikum lub liceum, a 1% chciał uczyć się dalej w szkole pomaturalnej, policealnej. Łącznie chciało się dalej uczyć 40% uczniów! Co zatem zrobiliśmy w zakresie wspomagania i rozwoju aspiracji edukacyjnych uczniów zasadniczych szkół zawodowych?

I jak się to ma do dyskursu edukacyjnego o potrzebie „uczenia się przez całe życie” oraz dyskursu o modernizacji kraju?

Nie jestem zwolenniczką tezy, że każdy może i powinien studiować. Wielokrotnie jednak pisałam i mówiłam o tym, że młodzież pragnąca, z różnych powodów, jak najszybciej kończyć naukę, usamodzielniać się i wchodzić na rynek pracy, nie powinna być wykluczana z tych dyskursów. Potrzebne są różne ścieżki edukacyjne dla osób dłużej wędrujących w systemie edukacji.

A fakt, że ktoś marzy by zostać fryzjerką lub kucharzem – to akurat przykłady modne i często przedstawiane w kulturze popularnej – nie powinien wykluczać z awansu cywilizacyjnego ani odbierać możliwości rozwoju i korzystania z dorobku kulturowego. Richard Florida, naukowy biznesmen i celebryta, w wywiadzie z 2015 roku, mówi: „Myślę też, że niestuszenie postrzegamy grupy uprzywilejowanej jako jedyne, które można określić mianem kreatywnych. Prawda leży gdzie indziej. Walcząc o przetrwanie, społeczeństwo wykluczone i zagrożone wykluczeniem generują nieograniczone pokłady działania twórczego, na którym można budować niesamowite rzeczy – możemy je wykorzystać”⁶.

Jeśli prawdą jest, że zasoby pracy nieuchronnie się kurczą, to należy wyposażać młodzież w umiejętności i rozwijać pasję, które zapewnią jej godziwą egzystencję w okresach życia, gdy pracy nie będzie. Młodych ludzi trzeba oswajać z myślą, że raz zdobyte i certyfikowane wykształcenie nie gwarantuje

utrzymania do końca życia i stale trzeba się będzie uczyć nowych rzeczy.

To trudne, bo przywilej takiego uczenia się był dotąd zarezerwowany dla elit, a teraz jego potrzeba (konieczność!) demokratyzuje się i upowszechnia w skali globalnej. Wielu decydentów sprawnie deklamujących tego rodzaju prawdy jednocześnie robi wszystko, by nic („niewiele”) w istocie się „zmieniło”! Reakcje na te ważne zmiany cywilizacyjne u wielu młodych ludzi są odruchowe i lękowe. Najwyższy czas, by je ośwoić, uświadomić i zrationalizować. Wszyscy rodzice tego nie zrobią, bo wielu z nich jest „emigrantami w czasie”⁷; pragnącymi zapewnić dziecku bezpieczeństwo, ciągle symbolizowane przez „pracę na etacie”. Musi to robić szkoła! Trudno też pocieszać się, że jakkolwiek wiele zawodów może zniknąć, to będą pojawiać się nowe. Ponieważ te nowe już nie będą stabilne oraz będą wymagały innych kwalifikacji i kompetencji niż nabywane w istniejącym systemie edukacyjnym, nastawionym głównie na indywidualistyczne strategie życiowe (kompetencje poznawcze i rywalizację)⁸. Nadmierny nacisk na te strategie najprawdopodobniej będzie skutkować zjawiskiem, które nazwałam „puszką Floridy”. W cytowanym wywiadzie mówi on: „Myślę, że klasa kreatywna jest klasą posiadającą, w rozumieniu Marksa – napędza ekonomię, jest w niej głęboko osadzona, więc zmienia ją, wpływając tym samym na społeczeństwo, kulturę, normy. Od czasów, kiedy napisałem pierwszą książkę o niej, przekonałem się, że gospodarka kreatywna pogłębia istniejące podziały społeczne. Struktura naszych społeczeństw sprawia, że wzmacnia ona segregację i separację ludzi. Podnosi jakość życia w mieście, w wybranej dzielnicy, ale tylko mieszkańców należących do klasy kreatywnej. To odkrycie to mój wielki zawód.”⁹.

Z drugiej strony, system edukacyjny to główny aktor tzw. pracy z młodzieżą i na rzecz młodzieży (w tym pracy pozalekcyjnej), kształtujący kolektywistyczne strategie życiowe. Niestety, obecnie ich główne składowe to: nastawienie na ludyczność (edukacja musi być łatwa, lekka i przyjemna, nie może jej być za dużo),

nastawienie na ciasną (empatyczną dla swoich) wspólnotę i na celebrację symboli przynależności (narodowych i regionalnych).

Inny wymiar predestynacji edukacyjnej to samoocena. W badaniu „Młodzież” z roku 2018 pytano, na jakim poziomie chcieliby ukończyć edukację uczniowie oceniający się w szkole ponadpodstawowej jako:

– **dwójkowi – studia licencjackie – 19%, magisterskie – 33%, doktoranckie – 0%;**

– **trójkowi – studia licencjackie – 9%, magisterskie – 44%, doktoranckie – 5%;**

– **czwórkowi – studia licencjackie – 10%, magisterskie – 51%, doktoranckie – 7%;**

– **piątkowi i szóstkowi – studia licencjackie – 5%, magisterskie – 54%, doktoranckie – 13%.**

Największa grupa niezdecydowanych i/lub niepewnych własnej przyszłości to uczniowie

dwójkowi (48%), najmniejsza grupa to piątkowi i szóstkowi – 28%.

Od 2014 roku sama nie zrealizowałam terenowego, ilościowego badania młodzieży, a wyniki badania „Młodzież” CBOS-u, jak starałam się to pokazać, budzą coraz więcej wątpliwości teoretycznych i metodologicznych. Czy odważyłabym się więc stanowczo twierdzić jaka jest współczesna polska młodzież? Poza pozornie tylko banalną tezę, że jest zróżnicowana, niewiele mogę dzisiaj orzec¹⁰. Zaś omawianie innych badań siłą rzeczy łączy się z analizą ich założeń (jawnych i ukrytych). W standardzie akademickim z reguły prowadzi do dyskusji metodologicznej, a to zmienia sens samego pytania.

prof. dr hab. Barbara Fatyga – kulturoznawczyni, socjolożka młodzieży, antropolożka współczesności. Zajmuje się: problematyką stylów życia, badaniami młodzieży, teorią kultury, metodologią badań ilościowych i jakościowych. Pracuje przy praktycznym wykorzystywaniu nauk społecznych, przygotowując diagnozy, ekspertyzy, szkolenia, ewaluacje oraz inne działania społeczno-kulturowe.

Bibliografia:

¹ A. Podgórecki uważał funkcję demaskatorską za jedną z najważniejszych funkcji socjologii, por. tegoż, *Pięć funkcji socjologii*, [w:] „Studia socjologiczne” nr 3 (22), 1966

² W cudzysłowie przytaczam uogólnione sądy charakterystyczne dla rozumu potocznego oraz cytaty z omawianego badania

³ Dane porównywalne w latach 1994-2018, (zmiana zasad doboru próby, por. <https://www.cinn.gov.pl/porta-l?id=166545> (dostęp: 20.09.2019)

⁴ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/> (dostęp: 22.09.2019)

⁵ <http://www.rekomendowanypracodawca.pl/rynek-pracownika-dla-studenta-raport-student-pracy-2017/> (dostęp: 22.09.2019)

⁶ <https://publica.pl/teksty/florida-do-diabla-z-klasa-kreatywna-53182.html> (dostęp: 22.09.2019)

⁷ Margaret Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1972

⁸ Barbara Fatyga (red.), *Praca z młodzieżą i na rzecz młodzieży diagnoza stanu na rok 2019*, Warszawa [w przygotowaniu do publikacji]

⁹ Wywiad z Richardem Floridą, *op.cit.*

¹⁰ W cytowanym badaniu z 2019 roku sporo aktualnej wiedzy uzyskaliśmy natomiast na temat tego, co szkoły, inne instytucje i organizacje robią z młodzieżą i jakie wzorce strategii życiowych jej wpajają – por. przypis 8.

Komitet Programowy Konferencji

prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska – kierownik Zakładu Badań nad Dzieciństwem i Szkołą na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Zatożyła i w latach 1994–2002 prowadziła eksperymentalną Autorską Szkołę Podstawową „Żak” w Olsztynie. Inicjatorka i redaktorka naczelną naukowego czasopisma „Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education”. Wiceprzewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

prof. dr hab. Ewa Filipiak – pedagożka, profesor zwyczajny Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, kierownik Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji, kierowniczką i pomysłodawczynią Laboratorium Zmiany Edukacyjnej – Centrum Badań nad Učeniem i Rozwojem. Animatorka pedagogii Celestyna Freineta w Polsce. Od wielu lat prowadzi badania ukierunkowane na podnoszenie jakości pracy szkoły oraz sprawuje opiekę naukową nad innowacjami – prowadzi nowatorskie badania wdrożeniowe związane z tworzeniem nowych kontekstów dla edukacji dzieci i młodzieży oraz pedagogów i nauczycieli.

Magdalena Swat-Pawlicka – nauczycielka języka polskiego, praktyczka oceniania kształtującego. Wykładowczyni, tutorka i dyrektorka ds. programowych w Szkole Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego i Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności. Trenerka w Instytucie Spraw Publicznych na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz w Centrum Edukacji Obywatelskiej. W Instytucie Badań Edukacyjnych uczestniczyła w pracach nad przygotowaniem Bazy Narzędzi Dydaktycznych. W ramach hobby współzałożycielka i organizatorka Warszawskiej Ligi Debatanckiej.

Sylwia Żmijewska-Kwiręg – dawniej nauczycielka wiedzy o społeczeństwie, teraz autorka, trenerka, pracowniczka i działaczka środowiska NGO, od 2001 roku związana ze Centrum Edukacji Obywatelskiej (obecnie na stanowisku Dyrektorki Programowej). Współautorka i redaktorka programu nauczania i podręcznika do wiedzy o społeczeństwie, programu nauczania do ekonomii w praktyce, publikacji metodycznych dla nauczycieli realizujących projekty edukacyjne, scenariuszy zajęć,

programów warsztatów i artykułów o tematyce obywatelskiej. Od wielu lat współpracuje z różnymi instytucjami, którym z edukacją jest po drodze.

Jakub Rozenbaum – socjolog, specjalista ds. badań edukacyjnych w Centrum Nauki Kopernik. W CNK prowadzi badania i realizuje projekty edukacyjne we współpracy ze szkołami i instytucjami edukacyjnymi. Interesuje się politykami edukacyjnymi i przemianami modelu edukacji w Polsce i na świecie.

Anna Dziama – z wykształcenia hydrołożka, absolwentka Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego. Przez ponad dwadzieścia lat związana ze środowiskiem warszawskiej oświaty. Od 2010 pracuje w Centrum Nauki Kopernik. Początkowo w Dziale Edukacji i Komunikacji Naukowej potem jako kierowniczka Pracowni Edukacji rozwijała współpracę Centrum z różnymi środowiskami edukacyjnymi. Odpowiadała m.in. za tworzenie autorskich zestawów edukacyjnych, warsztaty dla nauczycieli promujące aktywne metody nauczania, konferencję Pokazać-Przekazać, sieć Klubów Młodego Odkrywcy, program edukacji kosmicznej ESERO.

Monika Jędrzejewska – absolwentka Wydziału Chemii Uniwersytetu Warszawskiego, przez wiele lat nauczycielka pasjonatka (chemia, fizyka), dyrektorka szkół społecznych. Od 2012 związana z Pracownią Edukacji Centrum Nauki Kopernik, w latach 2013-2015 koordynatorka merytoryczna projektu „Nowa Pracownia Przyrody”, współtwórczyni kilku zestawów edukacyjnych. Obecnie kierowniczka w Pracowni Edukacji w obszarze nowych narzędzi i metod edukacyjnych.

Aleksandra Prońko – ukończyła studia na Wydziale Polonistyki, jest także absolwentką Szkoły Edukacji. W przeszłości nauczycielka języka polskiego i retoryki w liceum im. Miguela Cervantesa w Warszawie oraz mentorka wspierająca rozwój studentów, dziś specjalistka w Pracowni Edukacji. Współpracuje z lokalnym środowiskiem nauczycieli i edukatorów na rzecz przybliżenia wartości edukacyjnej wystaw. Jest koordynatorką konferencji Pokazać – Przekazać.

Warsztaty

Do współpracy przy przygotowaniu oraz prowadzeniu warsztatów zaprosiliśmy badaczy i praktyków, którzy wprowadzili uczestników w świat nauczania przez dociekanie i odkrywanie.

„Wspieranie dociekliwych umysłów”
dr Sharon Friesen
Wydział Edukacji Werklund na Uniwersytecie w Calgary

„Klasa myśląca (matematycznie)”
Magdalena Jurewicz i Katarzyna Andrejczuk
Szkoła Edukacji PAFW i UW

„Testowane na nauczycielach”
dr Paweł Bernard
Zakład Dydaktyki Chemii, Wydział Chemii, Uniwersytet Jagielloński

„Sam odkrywaj przez dociekanie”
dr Dagmara Sokołowska
Wydział Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej, Uniwersytet Jagielloński

„Jak zobaczyć widma, czyli budujemy spektroskop”
dr Witold Zawadzki,
Wydział Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej, Uniwersytet Jagielloński

„Jak wam się podobało? O informacji zwrotnej od uczniów”
Michał Szczepanik
Centrum Edukacji Obywatelskiej

„Pytania do zbadania”
Alicja Olesiejuk i Karolina Grzegorzak
Exploratorium i Pracownia Edukacji Centrum Nauki Kopernik

„Lekcja myślenia”
Joanna Lilpop
Pracownia Dydaktyki Wydziału Biologii UW, Szkoła Edukacji PAFW i UW

„Motywacja 3.0”
Maja Osińska i Zofia Magier
Pracownia Edukacji Centrum Nauki Kopernik

„Woda i Powietrze”
Magdalena Aszer i Jakub Rozenbaum
Modułowe Pracownie Przyrodnicze, Centrum Nauki Kopernik

„Warsztaty z odrzutem”
Joanna Olejniczak i Sebastian Kwiatkowski
ESERO, Centrum Nauki Kopernik

Partnerzy konferencji

Partnerzy akademicy

- Pracownia Dydaktyki Wydziału Biologii Uniwersytetu Warszawskiego**
- Zakład Dydaktyki Chemii, Wydział Chemii, Uniwersytet Jagielloński**
- Wydział Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej, Uniwersytet Jagielloński**

Instytucje i programy edukacyjne

Centrum Edukacji Obywatelskiej

Centrum Edukacji Obywatelskiej jest największą polską organizacją pozarządową działającą w sektorze edukacji. Od blisko 25 lat zmienia polską szkołę i konsekwentnie pracuje na rzecz tego, by młodzi ludzie uczyli się mądrzej i ciekawiej, a praca nauczycieli i nauczycielek oraz dyrektorów i dyrektorek była bardziej efektywna i satysfakcjonująca. CEO wprowadza do szkół nowe metody nauczania oraz ocenianie kształtujące. Prowadzi programy, które młodym ludziom pomagają zrozumieć świat, rozwijają krytyczne myślenie, wiarę we własne możliwości, uczą przedsiębiorczości i odpowiedzialności, zachęcają do angażowania się w życie publiczne i działania na rzecz innych.

Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń

Placówka doskonalenia nauczycieli, której zadaniem jest wspieranie środowiska edukacyjnego m.in. przez doradztwo metodyczne i organizację różnych form doskonalenia. Swoje działania kieruje do dyrektorów, nauczycieli, pracowników socjalnych, rodziców i młodzieży.

Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego

Szkoła Edukacji to pierwsze w Polsce miejsce oferujące bezpłatne dzienne studia podyplomowe dla przyszłych nauczycieli. Szkoła powstała w 2015 roku na mocy porozumienia zawartego pomiędzy Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności i Uniwersytetem Warszawskim, a jej celem jest przygotowywanie wszechstronnie wykształconych nauczycieli, posiadających zarówno przedmiotową wiedzę dydaktyczną, jak i praktyczne przygotowanie do pracy z dziećmi i młodzieżą. Działania Szkoły Edukacji mają charakter niekomercyjny i nastawione są na poprawę jakości edukacji w Polsce.

Federacja Inicjatyw Oświatowych

Powołana w 1999 roku Federacja wyrosła z ruchu społecznego – ogólnopolskich spotkań rodziców, nauczycieli, przedstawicieli organizacji pozarządowych, szkół, samorządów, rządu i parlamentu. FIO jest związkiem stowarzyszeń i fundacji, działających przede wszystkim na rzecz środowiska wiejskiego, których celem jest wspieranie aktywności obywatelskiej i przemian w oświacie.

Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci

Fundusz prowadzony jest z myślą o młodych ludziach, którzy chcą rozwijać zainteresowania i zdolności, pracując nad naprawdę trudnymi zagadnieniami i mierząc się z prawdziwymi problemami naukowymi. Dzięki Funduszowi młodzi podopieczni zyskują dostęp do laboratoriów, bibliotek i archiwów, mają możliwość podejmowania pracy badawczej pod kierunkiem znakomitych specjalistów, koncertują i wystawiają prace plastyczne, biorą udziału w warsztatach prowadzonych przez wybitnych artystów.

Grupa „Trampolina”

Założyciele wybrali bycie nauczycielami. Uczą dzieci, młodzież i dorosłych. Myślą o szkole i o jej doskonaleniu. Sądzą, że dziś szkoła jest bardziej niż kiedykolwiek miejscem spotkania światów, miejscem, gdzie bardzo potrzeba tłumaczy, którzy ułatwią rozmowę pokoleń. W „Grupie Trampolina” zeszły się drogi ludzi, którzy uczą i chcą się uczyć, którzy zmagają się ze swoją rolą tłumaczy „między światami” i w tym zmaganiu gotowi są towarzyszyć innym. Z radością.

Pracownia Edukacji CNK

Pracownia Edukacji tworzy i upowszechnia wartościowe rozwiązania edukacyjne we współpracy z nauczycielami, edukatorami, naukowcami, badaczami, instytucjami pozarządowymi. Wspiera społeczności edukacyjne w wykorzystaniu nowych metod i narzędzi, rozwija sieci współpracy edukatorów i partnerów. Tworzy przestrzeń do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem oraz dyskusji na temat rozwoju edukacji. Pracownia Edukacji realizuje ogólnopolskie i międzynarodowe programy i projekty m.in. Klub Młodego Odkrywcy, ESERO, Konstruktorzy Marzeń, Modułowe Pracownie Przyrodnicze.

Centrum Nauki Kopernik

ul. Wybrzeże Kościuszkowskie 20
00-390 Warszawa
www.kopernik.org.pl

 CentrumNaukiKopernik

 cnkopernik

 CentrumNaukiKopernik

Podstawy prawne

Podstawy prawne Umowa z dnia 1.06.2005 r. o utworzeniu wspólnej instytucji kultury pn. Centrum Nauki Kopernik wraz z aneksami z dnia 21.06.2006, 26.07.2010, 24.06.2014 i z 3.11.2015 r.

Statut instytucji kultury pn. Centrum Nauki Kopernik z dnia 1.06.2005 r. wraz ze zmianami z dnia 21.06.2006, 26.07.2010, 24.06.2014 i z 3.11.2015 r.

Ustawa z dnia 25.10.1991 r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej

Zespół merytoryczno-organizacyjny konferencji:

Aleksandra Prońko
Monika Jędrzejewska
Małgorzata Ratkowska
Anna Antos
Marta Polsakiewicz
Ina Boruszevska

Projekt graficzny:

Maria Szyprzak

Autorzy zdjęć:

Wojciech Surdziel, Jerzy Gumowski

Organizatorzy CNK



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

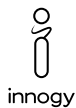


Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Partnerzy
Wspierający CNK

Partner
Strategiczny CNK

plus



SAMSUNG

Partnerzy Medialni Konferencji

MIĘDZYNARODOWY KONFERENCJA KADRY OŚWIATOWEJ
DYREKTOR SZKOŁY

głosnauczycielski

