



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Radość i sens interpersonalnego współbycia w przestrzeniach szkoły i przedszkola. Progres i postęp

Author: Bronisława Dymara

Citation style: Dymara Bronisława. (2013). Radość i sens interpersonalnego współbycia w przestrzeniach szkoły i przedszkola. Progres i postęp. "Cieszyński Almanach Pedagogiczny" T. 2 (2013), s. 70-82



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Bronisława Dymara

Radość i sens interpersonalnego współbycia w przestrzeniach szkoły i przedszkola Progres i postęp

Innowacje a meandry dydaktycznej poprawności

Liczne badania codziennych działań nauczycieli związanych z procesem dydaktyczno-wychowawczym wskazują, że znaczna część stara się zmieścić w regułach domniemanej poprawności, opartej na własnym doświadczeniu, wzbogaconym wiedzą z zakresu pedagogiki ukłasyfikowanej, szczególnie sklasyfikowanej. Ideałem wielu realizatorów dyrektyw pedagogicznych staje się tzw. wyśrodkowanie, „uśrednienie poziomu nauczania i wymagań” w klasie szkolnej, co powoduje tworzenie sztucznych scenariuszy dopasowywania się do wzoru, zatwierdzonego przez najwyższy urząd. Sytuacja, o której mowa, nie byłaby jednak tak niepokojąca, gdyby owe wzory spływające do odległych szkół i szkółek nie ulegały w drodze rażącej deformacji, gdyby na najniższym szczeblu instruowania nie zabijano w nich ducha pedagogiki i twórczości. Lepsza sytuacja jest w przedszkolach. Więcej w nich wolności!

Termin: „**poprawnie prowadzić lekcję**” staje się więc prawie niemożliwy do zdefiniowania, zależy bowiem od zbyt wielu zmiennych, tkwiących we wzorach, koncepcjach pedagogicznych, warunkach pracy, nauczycielach, uczniach oraz różnorodnych czynnikach znajdujących się poza zasięgiem szkoły. Nic więc dziwnego, iż w potocznym rozumieniu zapis pohospitacyjny typu: lekcja prowadzona poprawnie, zgodnie z programem – prawie niczego nie wyjaśnia i **nie jest też komplementem pod adresem ocenianego**.

Zwróćmy też uwagę na fakt, iż różnorodne oceny lekcji, sporządzone nawet wnikliwie i dokładnie, mijają się z tym, co najważniejsze. Dość wiele można się dowiedzieć z nich o przebiegu zajęć, doborze treści, stosowanych metodach i środkach dydaktycznych, a więc o działaniach nauczyciela; **enigmatyczne lub wręcz nieobecne są zapisy dotyczące wysiłków dziecka, jego zmagania, radości, prób, błędów i sposobów reagowania, jego twórczych propozycji, współudziału w lekcji, bierności czy też agresji**. Już w szkołach Deweya dziecko miało być

słońcem, ale jeszcze teraz niestety bywa tłem poprawnych czynności pedagogicznych, natomiast klasa szkolna jest nierzadko sceną jednego aktora, próbującego wzruszyć swym rzemiosłem niesfornych i niewdzięcznych widzów.

Przed bardzo wielu laty T. Tomaszewski – nie tylko w swej książce *Ślady i wzorce*, lecz i w innych wypowiedziach – dowodził¹, iż sztuka nowoczesnego nauczania nie polega na operowaniu wiedzą pewną i sprawdzoną, lecz także na posługiwaniu się informacjami, wymagającymi sprawdzenia i odkrywania brakujących elementów. Jego myśli są wciąż ważne, aktualne.

Odkrywanie wiąże się z nowym, a lęk przed nieznanym, niechęć do ryzyka są stałymi cechami ludzkiej natury. W umysłach wielu nauczycieli, wskutek małej skuteczności niektórych reform oświatowych, zakorzenił się pogląd, iż „lepszy wróbel w garści niż orzeł na dachu”. Postawa ta, aczkolwiek ochronna i zabezpieczająca spokojne funkcjonowanie na przeciętnym poziomie motywacji, zapewne dolega niekiedy nawet najbardziej zatwardziałym przeciwnikom innowacji. Wobec nacisków antypedagogiki i pedagogiki krytycznej², wobec pojawiania się szkół konkurencyjnych dla szkół państwowych, nauczyciele będą się zmieniać. Podatność na zmiany jest ważna dla efektywnego nauczyciela wychowawcy³ gdyż z samej istoty definicji wychowania wynika, że jest ono zawsze alternatywnym wyborem.

Wybieranie narzuca konieczność intensywniejszej pracy umysłu, twórczego zaangażowania, krytycyzmu, słowem wielu cech innowacyjnego działania. **Zatem otwartą, innowacyjną postawę nauczyciela czynimy niezbędnym warunkiem rozwoju dziecka, jego wychowania i samowychowania w toku uczenia się.** W literaturze przedmiotu istnieje kilkadziesiąt definicji pojęcia innowacji i nowatorstwa, zatem sięgniemy tylko do kilku z nich, aby „dopełnić element brakujący”, odnieść je do postawy i działalności nauczyciela. Według Zbigniewa Pietrańskiego: „Innowacje są to zmiany celowo wprowadzane przez człowieka lub zaprojektowane przez układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składających się w sumie na postęp”⁴.

Wielu badaczy tego zagadnienia traktuje wężiej pojęcie innowacji, odnosząc je do oświaty, szkoły, pedagogiki. Tu najbardziej interesują nas określenia tych ostatnich. Wincenty Okoń stwierdza: „Innowacja pedagogiczna jest zmianą

¹ *Sztuka nowoczesnego nauczania*. Wywiad H. Polaskiewicz z prof. T. Tomaszewskim. „Głos Nauczycielski” 1977, nr 30.

² Por. opinie o szkole i nauczycielu: *Edukacja w wolności*. Red. W. ŚLIWERSKA, B. ŚLIWERSKI. Kraków: Impuls, 1991; T. SZKUDLAREK, B. ŚLIWERSKI: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Impuls, 1992.

³ H. MUSZYŃSKI: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976.

⁴ Z. PIETRASIŃSKI: *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970, s. 9.

strukturalną danego systemu pedagogicznego jako całości lub niektórych ważnych jego składników w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym⁵. Roman Schulz, zajmujący się szczególnie szeroko tą problematyką, pisze: „Innowacje pedagogiczne, to celowe zmiany w programie i (lub) procesie pedagogicznego działania, zorientowane na (i prowadzące do) osiągnięcia nowych i lepszych rezultatów wychowawczych, zaspokajających adekwatne, edukacyjne potrzeby zbiorowości⁶. Danuta Rusakowska natomiast, pisząc o innowacjach⁷, zaznacza, że można przez nie rozumieć zarówno zmiany „zaprojektowane odgórnie”, np. reformy obejmujące cały ustrój szkolny bądź dotyczące tylko niektórych typów szkół lub dziedzin życia szkoły, jak i przeobrażenia dokonujące się wewnątrz systemu szkolnego, których autorami są nauczyciele praktycy.

Można by cytować jeszcze wiele wypowiedzi na podjęty temat, lecz odnieśmy się do sformułowań już przytoczonych i określmy ich charakterystyczne cechy. Po pierwsze, we wszystkich definicjach w sposób jawny i ukryty (Z. Pietrański) eksponuje się pojęcie zmiany. Po drugie, mają one szeroki zakres, dotyczą zmian całego systemu lub znaczących struktur, decydujących o funkcjonowaniu większej całości. Zarówno w cytowanych definicjach, jak i wielu innych opracowaniach jest mało wiedzy o konkretnych cechach sprawców innowacji, choć oczywiście w sposób pośredni pewna dynamika sprawstwa bywa przedmiotem wnikliwych opracowań. Możemy, czytając o rezultatach innowacji, domyślić się, iż wynikają one ze zmian w zakresie: doboru treści, metod, form pracy, organizowania pracowni, wprowadzania lokalnych studiów telewizyjnych, internetowych itp.

Autorzy zajmujący się innowacjami wnoszą dość wiele w zakresie omawiania pojęć pokrewnych, dokonują też ich różnorodnej klasyfikacji. Można je podzielić następująco:

1. **Usprawnienie** – racjonalizacja dotycząca „mikroelementów”, takich jak: efektywne wykorzystanie czasu pracy, ekonomizacja wysiłku, intensyfikowanie procesów nauczania i wychowania.

2. **Modernizacja** – unowocześnienie pracy pedagogicznej; wiąże się z przechodzeniem od form dawnych, przestarzałych, do bardziej nowoczesnych, lepiej odpowiadających wymaganiom współczesności (modernizacje przyczyniają się do zwiększenia atrakcyjności instytucji oświatowo-wychowawczych⁸).

3. **Nowatorstwo** – najbardziej złożona działalność innowacyjna, polega na samodzielnym przygotowaniu przez nauczyciela projektu zmian, a także na re-

⁵ W. OKOŃ: *Szkola współczesna: przemiany i tendencje rozwojowe*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1979, s. 322.

⁶ R. SCHULZ: *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980, s. 111.

⁷ D. RUSAKOWSKA: *Działania innowacyjne nauczycieli*. „Nowa Szkoła” 1978, nr 2.

⁸ EADEM: *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1986, s. 10.

alizowaniu tego projektu; ten rodzaj innowacji charakteryzuje się niestereotypowością stosowanych rozwiązań, elastycznością form i metod.

Podane przykłady określeń usprawnienia i modernizacji są dość przestarzałe. Przylegają jedynie do sztywnego gorsetu pedagogiki ściśle sklasyfikowanej. Mówiąc na przykład o efektywnym wykorzystaniu czasu, autorzy niezmiennie łączą go z ogniwami lekcji; tzw. ekonomizacja wysiłku polega głównie na rytmicznym wtłoczeniu w umysły wychowanków zaplanowanej porcji wiedzy. Wynika to z kultu asocjacionizmu i przekonania, iż wiedza aplikowana małymi kęskami jakoś się sama zintegruje. Takie rozumienie racjonalizacji nie uwzględnia ubocznych skutków w przeżyciach wychowanków i motywacyjnej sferze uczenia się.

Pedantyzm naukowy w poziomej strukturze uczenia się uwzględnia niestety tylko jedną stronę wychowania – zamierzenie. Choć więc wiemy, iż są innowacje ustrojowe i programowe, metodyczno-organizacyjne i systemowe, ponadto oryginalne. Z tych holistycznych opisów wyłania się pewien obraz działań innowacyjnych, w których najsłabiej określony jest ich inspirator – nauczyciel. Obszary nowych kontaktów wychowawczych uczniów z nauczycielami otwiera od dawna Stanisław Bortnowski, pisząc m.in.:

1. Zerwać z lekcją nudną i monotonną.
2. Przeciwstawić się rutynie, czyli dominacji nauczyciela i jednorodności metod.
3. Uaktywnić na lekcji uczniów.
4. Bawić się poezją i z poezją.
5. Pokazać, że poezja jest przede wszystkim rozmową z nami – czytelnikami, nie zaś naukowym narzędziem.
6. Bronić odpowiedzialności za słowo, ale i za swobodę⁹.

Tego rodzaju apelatywne odniesienie się do nauczycieli ma swą tradycję w nauce. Dwadzieścia rad dotyczących twórczego myślenia znajdujemy w pracy E.P. Torrance'a, dziesięć przykazań dla nauczycieli w książce Georga Poly'a, sporo podobnych w formie, choć różnych w treści zaleceń u Allaina Kaufmanna i innych¹⁰.

Spróbujmy wyrazić podobne tendencje w nieco inny sposób, nawiązując do niektórych prac z zakresu pedeutologii¹¹. W gruncie rzeczy **innowacyjność**

⁹ S. BORTNOWSKI: *Jak uczyć poezji?* Warszawa: Briccius, 1991, s. 5.

¹⁰ Znajdujemy je w następujących publikacjach: Z. PIETRASIŃSKI: *Myślenie twórcze*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969, s. 136–139; G. POLY: *Odkrycie matematyczne. O rozumieniu, uczeniu się i nauczaniu rozwiązywania zadań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, 1975, s. 308; A. KAUFMANN, M. FUSTIER, A. DREWET: *Inwentyka: metody poszukiwania twórczych rozwiązań*. Tłum. M. WOŁODŹKO. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, 1975.

¹¹ Nawiązuje się tu do wielu dawnych, dość znanych prac z zakresu pedeutologii, takich jak: J. KUCHTA: *Typologia nauczyciela*. „Miesięcznik Pedagogiczny” [Cieszyn] 1931; S. HESSEN: *Pedagog. „Ruch Pedagogiczny”* 1947, T. 48, z. 1; S. DOBROWOLSKI: *Wychowanie i wychowawca. Rodzic – nauczyciel – mistrz*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1948; *Osobowość nauczyciela*. Oprac. i wstęp

w szkole jest możliwa jedynie dzięki nauczycielowi. Najbardziej nowatorskie pomysły dzieci, ich oryginalne, wręcz fantastyczne projekty nigdy nie mogłyby zaowocować w klasie szkolnej i uzyskać społecznego oddźwięku, gdyby wychowawca nie stworzył jakiejś okazji do ich ujawnienia. Spójrzmy zatem na nauczyciela z tej właśnie strony – zbliżenia się do dziecka jako współtwórcy innowacyjnych projektów, ich użytkownika, wykonawcy i popularyzatora. I podkreślmy, że jest to możliwe w **każdej grupie wiekowej, także w przedszkolu.**

Cechy działań nauczyciela, sprzyjające wychowaniu, autokreacji i współbiciu dzieci oraz dorosłych

Na jakiej podstawie dokonuje się próby zarysowania cech nauczyciela sprzyjających wychowaniu i samowychowaniu uczniów? Czy jest to możliwe w tak krótkim opracowaniu? Czy adekwatne do tematu: innowacyjne koncepcje uczenia się a wychowanie?

Chcąc sprostać podjętemu zadaniu, traktujemy nauczyciela bardziej jako osobę uprawiającą sztukę bycia nauczycielem niż jako wyuczony i nudno wykonywany zawód. Próbujemy dotrzeć nie tyle do cech, które wiążą się z perfekcyjną organizacją działań pedagogicznych i merytorycznym przygotowaniem w zakresie wyuczonej dyscypliny, ile do czegoś więcej, co stanowi istotny rys, niekiedy „aurę”, styl, urok, sposób bycia, swoistą **smugę światła** lub **cienia**, emanującą na innych.

Najbardziej chodzi więc o to, co wymyka się często badaniom empirycznym, gdyż jest trudno uchwytnie w kwestionariuszu, obserwacji, analizie dokumentów. Próbując zapełnić pewne luki, sami ich nie unikniemy, aczkolwiek w podjętych poszukiwaniach zostanie uwzględniona gorąca wiedza doświadczenia, a także nauka i sztuka.

Pierwszym terenem odniesień czyni się rozważania własne o miejscu i przestrzeni jako wartości. Tam bowiem znajdują się liczne przykłady i uzasadnienia wskazujące, że utrwalone w pedagogice koncepcje uczenia się (plan daltoński, system Freineta itp.) sprzyjały rozwojowi kontaktów społecznych i autorefleksji, były więc sposobem poszerzenia indywidualnego obszaru dziecka i szansą roz-

W. OKOŃ. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962. Nowsze ujęcia problematyki zawarte w rozprawach i artykułach: K. DENEK: *Przywrócić edukacji sens wartości*. „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 2; *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*. Red. F. ADAMSKI. Kraków: Uniwersytet Jagielloński. Zakład Pedagogiki Dorosłych IP, Krakowski Dom Kultury „Pałac pod Baranami”, 1991; W. KOJS: *Praca zawodowa nauczyciela i studia pedagogiczne – kierunki zmian*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 4, s. 23–33; B. DYMARA: *Sztuka bycia nauczycielem*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 3–4, s. 33–47.

woju jego osobowości. Odnosimy się też do licznych w ostatnim ćwierćwieczu publikacji¹², akcentujących nowe potrzeby cywilizacyjne, wymagania rodziców i wychowanków wysuwane pod adresem szkoły oraz ich niektóre konsekwencje dla funkcjonowania nauczycieli wychowawców. Wychowawcy – jak sądzę – muszą wyjść poza profesjonalną poprawność i funkcjonować w roli konsultantów oraz inspiratorów twórczej działalności uczniów w szkole i domu, służącej rozwojowi ich zainteresowań, pasji, indywidualności, innowacyjnych postaw oraz umiejętności bycia wśród ludzi i w świecie przyrody.

Główną jednak podstawą dla zarysowania kilku strategii sprzyjających wychowaniu i samowychowaniu jest opracowana przed laty **konceptja kompleksowego nauczania**¹³, która w sposób integralny i całościowy ujmuje istotne zależności między uczeniem się a wychowaniem.

Treść prezentowanych strategii jest z jednej strony sposobem migawkowego ukazania tego, co w nauczaniu – uczeniu się kompleksowym jest ważne dla wychowania, z drugiej stanowi progresywny obraz działań, zgodnych z tendencjami edukacyjnymi, preferowanymi dopiero teraz, szczególnie intensywnie w ciągu ostatniego dziesięciolecia, choć mają one swe korzenie w pedeutologii i wielu koncepcjach dydaktycznych XIX i pierwszej połowy XX wieku.

¹² Poza radykalnymi publikacjami antypedagogów (por. przypis 2) można tu wymienić takie prace, jak: H. RYLKE, G. KLIMOWICZ: *Szkola dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983; R. ŁUKASZEWICZ: *Do góry czy do przodu?* Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza, 1985; D. BARNES: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Przeł. J. RADZICKI. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988; A. JANOWSKI: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989; M.R. KOPMEYER: *Praktyczne metody osiągnięcia sukcesów*. Przeł. W.J. WOJCIECHOWSKI. Warszawa: Bellona, 1990 (w poszczególnych częściach (tomikach) tej książki jest mowa o zdobywaniu fortuny, urzeczywistnianiu marzeń, źródłach inspiracji i potędze myśli); T. GORDON: *Wychowanie bez porażek*. Tłum. i wstęp A. MAKOWSKA, E. SUJAK. Warszawa: Pax, 1991; J. GĘSICKI: *Jak nie zwariować w szkole*. Warszawa: Interium, 1992; S. BORTNOWSKI: *Nauczycielu, bądź sobą!* Warszawa: Wydawnictwo Bricius, 1992.

¹³ Nauczanie kompleksowe zostało szczegółowo przedstawione w niepublikowanej pracy doktorskiej mojego autorstwa, pisanej pod kierunkiem H. MUSZYŃSKIEGO: *Nauczanie kompleksowe języka polskiego i jego dydaktyczno-wychowawcza efektywność*. [Uniwersytet im. A. Mickiewicza]. Poznań 1980, s. 647 oraz artykułach i rozprawach, np.: *Próba kompleksowego nauczania w szkole średniej*. „Życie Szkoły” 1975, nr 59; *Współudział uczniów w samokontroli i samoocenie w toku kompleksowego nauczania*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Cz. 3. Red. J. KRAM, E. POLAŃSKI. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1980; *Kompleksowe uczenie się jako działanie*. W: *Problemy działań dydaktycznych*. Red. W. KOJS. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1988, s. 87–122.

Ten niekonwencjonalny sposób pisania o niekonwencjonalnej pedagogice umysłu i serca, pedagogice nadchodzących czasów, można wzmocnić przykładem, korzystając z książki R. Łukaszewicza, który zaznacza: „[...] w języku Indian peruwiańskich było tylko jedno słowo: *hamavec* dla określenia poety i wynalazcy [...]. Pokrewieństwo owego wdzięku i powagi wykracza znacznie poza obszar symbolu, w którym poezja staje się nosicielką odmiennych idei celu i przeznaczenia życia człowieka, a wynalazczość – siłą pozwalającą wyróżnić wartości o istotnym znaczeniu dla rozwoju ludzkiego”¹⁴.

Zbliżenie tego, co jawne i poklasyfikowane w pedagogice, do tego, co ukryte w pedagogii, w wewnętrznych planach życia człowieka – staje się ważnym zadaniem dla nauczyciela wychowawcy. Ale jeśli wychowawcę z ducha nazwiemy po indiańsku: *hamavec* – to także z innego powodu. Sądzi my bowiem, że powinien on po trosze być i poetą, i wynalazcą.

Strategie i sensy radosnego współbycia

Strategia pierwsza: MOJE I NASZE CELE

Potrzeby. Cele. Zainteresowania. Pasje. Marzenia. To tylko sygnały. Potoczne, a zarazem bardzo ludzkie ujęcie tego, co ważne dla wszystkich. **Nauczyciel musi mieć swe ulubione cele, aby z siłą i wytrwałością związku z celami kształtować je u innych.**

Jak odróżnić siłę od namiętności i agresji? (*Nie mogę, być gorszy od niego. Muszę mieć więcej niż Iksiński. Gdybym nawet miał się całkiem „wytracić”, odbiorę, co moje*). To bełkot rozpasanej witalności, dla której obojętne lub nieznane są cele i wartości wyższego rzędu: estetyczne, moralne, poznawcze, religijne itd.

Idealy. Bliskie i dalekie cele wychowania. Cele instrumentalne i kierunkowe. Cele nadrzędne i operacyjne. Cele dotyczące siebie samego, innych ludzi, kultury, nauki, przyrody, idei naczelných. To język teleologii – nauki o celach wychowania.

Sięgnijmy i do innego sposobu mówienia o celach:

Siedzi ptaszek na drzewie i ludziom się dziwuje,
 Że najmędrszy z nich nie wie, gdzie się szczęście znajduje...

Adam Asnyk

Dwa i dwa równa się cztery
 Cztery i cztery to osiem
 Osiem i osiem szesnaście

¹⁴ R. ŁUKASZEWICZ: *Do góry czy do przodu?...*, s. 142.

Powtórz mówi nauczyciel...
Ale oto ptak pojawia się na niebie
A DZIECKO ŚPIEWA
A NAUCZYCIEL KRZYCZY
KIEDY WRESZCIE PRZESTANIESZ SIĘ
WYGLUPIAĆ...

Prevet

Oto, jakże inny jest język sztuki! Co zrobić z innością? Z tak różnie formułowanymi celami? Jak pogodzić ścisłość i emocje? Jak zbliżyć szkolne, oficjalne cele do celów twórczych nauczyciela, do celów dziecka wymówionych w pośpiechu, w obawie.

Zachować bogactwo i różnorodność celów to znaczy: organizować lekcje poświęcone zadawaniu pytań. Prowadzić zajęcia poświęcone formułowaniu celów: marzeń, pragnień, nadziei, oczekiwań, celów: beznadziejnych, nierealnych, kosmicznych, małych, odległych, bliźniutkich; celów: szalonych, bezpiecznych, przerażających, codziennych, ostatecznych. Niech nauczyciel pobudza dzieci do pytania.

Niech tydzień pracy zaczyna się od pisania dziecięcych celów-projektów, celów-nadziei, celów-marzeń. Niech co pewien czas dzieci piszą wypracowania typu:

- *Piszę o tym, co dla mnie najważniejsze...*
- *Piszę o tym, co ważne dla wszystkich...*
- *Piszę o tym, co ważne dla naszej klasy, a także dla mnie...*
- *Piszę o tym, co może ważne jest dla X, Y, Z...*
- *Piszę o tym, dlaczego nie wiem, co jest dla mnie w życiu ważne.*

Niech w przedszkolu o tym rozmawiają lub wyrażają swe myśli i uczucia w plastyce.

Strategia druga: TREŚCI NAUCZANIA A WZRASTANIE DUCHOWE

Udźwignąć worek z programowymi treściami nauczania po wyrzuceniu wielu z nich na odległe wysypisko. Zastosować zasady selekcji zdroworozsądkowej. Radzić się uczniów, co i dlaczego może się przydać. Co jest nieodzowne, konieczne i możliwe do poznania. Pośmiać się razem z uczniami z faktu, iż w podręcznikach szkoły podstawowej jest jedenaście tysięcy czterdzieści terminów, które dotyczą różnych przedmiotów nauczania.

Dążąc do racjonalnej selekcji informacji, odnajdywać coraz to trwalsze motywy uczenia się, przewycięzania trudności, pokonywania oporu. **Korzystać z gorącej wiedzy doświadczenia. Poszukiwać skutecznych integratów wiedzy.** Pamiętać, że mogą być nimi zarówno zdarzenia bezpośrednio towarzyszące uczeniu się, jak i heurystyczne skojarzenia odległe.

Eksperci, specjaliści jednej dziedziny rzadko są odkrywcami. Aby być odkrywcą, wynalazcą, twórczym człowiekiem, poznającym złożoność świata (jakiś

jego element) w nagłym błysku intelektualnego olśnienia, trzeba niekiedy długo błędzić, powracać, powtarzać, wykreślać; biec myślowym trawersem; przeska-kiwać; ryzykować; narażać się odwagą dyletanctwa; mieć czas na marzenie i oczarowanie, odhamowanie i rozplynięcie się w nieskończoności..., bunt, nostalgia i życie na niby. Spróbować sięgnąć głębiej, cytując niespodziewanie treści, pozornie odległe od programowej rutyny. Mieszać prawdziwe z prawdopodobnym i niemożliwym, lecz niekiedy realnym.

Sprawdzać siebie samego. Pytać siebie, jakim się jest nauczycielem wychowawcą? Z dystansem studiować wzory i modele utrwalone w pedeutologii¹⁵. Obserwując nauczycielską społeczność, sprawdzać, czy ma rację autor, gdy pisze: „Nauczyciel nastawiony na przekazywanie jest skłonny do gorliwej obrony granic swego przedmiotu, a także do odrzucania poglądów niespecjalistów. Nauczyciel nastawiony na interpretację jest w większym stopniu skłonny do traktowania swej wiedzy w sposób bardziej elastyczny i do uznania, że wiadomości zdobyte przez jego uczniów poza szkołą, nie są pozbawione pewnego znaczenia”¹⁶.

Wychowaniu i samowychowaniu uczniów sprzyja: kontaktowość nauczyciela, jego poznawcza dociekliwość, skłonność do refleksji oraz umiejętność stosowania wielowariantowej interpretacji tego samego zjawiska, problemu, zdarzenia.

NAUCZYCIELU! WYCHOWAWCO! Zanim zaczniesz wymagać wnikliwej interpretacji jakiegoś tekstu od swoich uczniów, warto samemu się zastanowić np. nad zdaniem, które uzasadnia niejako sens nazwania naszej informacyjnej strategii. Oto jego treść: „Fenomen ducha nie jest czymś w rodzaju krótkotrwałej błyskawicy rozjaśniającej noc, lecz odzwierciedla on stopniowo i systematycznie przechodzenie od nieświadomości do świadomości i od świadomości do samoświadomości. Jest to zmiana stanu w skali kosmicznej [...]. Innymi słowy, z naukowego punktu widzenia nie ma w świecie duchów, lecz istnieje duch, którego można empirycznie określić jako pewne napięcie świadomości na powierzchni Ziemi”¹⁷.

Duchowe i intelektualne wzrastanie uczniów powinno odbywać się w atmosferze odprężenia, przyjemności, pasji. Pamiętaj więc, że operowanie informacjami w klasach młodszych szkoły podstawowej może przebiegać w formie zabawy, która pełni rozległe funkcje. Jest więc między innymi:

¹⁵ Por. przypis 11.

¹⁶ D. BARNES: *Nauczyciel i uczniowie...*, s. 190.

¹⁷ T. de CHARDIN: *Człowiek i inne pisma*. Wybór M. TAZBIR, przeł. J. i G. FEDOROWSCY, W. SUKIENICKA, M. TAZBIR. Warszawa: Pax, 1984, s. 158 i 156.

- wytchnieniem dla zmęczonego organizmu,
- sposobem wyładowania energii,
- ćwiczeniem czynności i ruchów potrzebnych w życiu,
- formą duchowego wlotu i oczyszczenia,
- kształceniem funkcji życia umysłowego,
- intencjonalną przyjemnością¹⁸.

Zaścienie informacyjne, a więc nadmiar informacji, jest równie ważnym problemem wychowawczo-dydaktycznym, jak ich brak. Aby nie osaczać uczniów informacyjnym szumem, aby nie odebrać im radości życia w świecie terazniejszego, musimy zmierzać do racjonalnego korzystania z zasobu wiedzy gotowej, ujętej przez naukę w odpowiednie dyscypliny i struktury. Racjonalność **nie może obejść się bez primatu samokształcenia i samowychowania**.

Wyposażyć ucznia w zdolność dostrzegania struktur wiedzy naukowej, jej związków z gorącą wiedzą doświadczenia oraz wiedzą zawartą w sztuce – to najistotniejsze zadania współczesnego wychowania, stwarzające szansę dla autokreacji i duchowego wzrostu, którego dróg do końca nie znamy.

Strategia trzecia: BARWY DIALOGU I JEGO KONTEKSTY

Porozumienie odbywa się za pomocą języka i innych sygnałów. Podstawą pracy wychowawcy efektywnego powinno być porozumienie. Językowa komunikacja nie jest wolna od różnych zasadzek. Niemożność porozumienia się wynika nie tylko z różnicy przekonań, lecz i z ubóstwa, spodrzednienia, wulgaryzacji języka. Nie bez powodu mistrz słowa-faktu Cyprian Kamil Norwid stwierdził: „Gdy wszyscy mówią, mało kto się spyta, jaki jest cel słowa, jak słowo się czyta w sobie samym [...]”¹⁹.

Jeszcze dobitniej o różnych funkcjach języka, jego barwach, wypowiedział się niegdyś Melchior Wańkowicz, pisząc: „Myślę o nim [czyt. o języku – B.D.] jak w najcięższych chwilach ten niezauważalny towarzysz podbiega z rozstrzygającą pomocą: słowem-patosem, że nagle, gdzie by powstał zgiełk, staje cisza; słowem-komikiem, który rozrzedził patos [...]; słowem-ciosem, przechowywanym w czełusciach zgrzebnego języka; słowem z lamusa jeszcze na ten raz wydobytym jak zardzewiały brzeszczot, słowem wyzwaniem, słowem żądającym, słowem-wytrychem; słowem tylko dla ciebie [...]”²⁰.

¹⁸ *Sztuka bycia nauczycielem*. Red. B. DYMARA. Cieszyn: Wydawnictwo Filii UŚ, 1993, s. 42–43.

¹⁹ Por. H. MARKIEWICZ, A. ROMANOWSKI: *Skrzydlate słowa. Wielki słownik cytatów polskich i obcych*. T. 1–2. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2012.

²⁰ *Ibidem*.

Słownik wyrazów bliskoznacznych zawiera wiele metafor i porównań związanych z językiem; wydano też opasły tom pod tytułem *Skrzydlate słowa*, zawierający istotnie atrakcyjne, „zdolne do myślowego lotu zwroty”, wymyślone przez wielu pisarzy i uczonych świata. W praktyce językowej porozumienie bywa powierzchniowe wskutek niemożności wydobywania mocy słowa. Zatem istotą dialogu jest nie tylko sam jego przebieg merytoryczny oraz sytuacyjny kontekst, któremu często towarzyszą ważne sygnały pozawerbalne, lecz i poziom językowy. Standardowość języka, jego „szarość” i spodrzednienie stanowią istotną barierę dla porozumienia.

W samej definicji dialogu uwypukla się już fatyczną funkcję języka, określając go jako proces, „przez który przechodzą dwa podmioty, używając słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje i dzięki któremu dochodzą do zbliżenia swych punktów widzenia i właściwego sobie sposobu bycia”²¹.

Jak postępować, by dialog szkolny lub przedszkolny przekształcić w porozumienie? Oto **inspiracje i rady**, generujące wychowawczą sferę współbycia:

1. Niech dzieci mają swobodę mówienia.
2. Niech borykają się z językową materią dotąd, dopóki same nie zechcą być poprawiane i pouczane.
3. Niech mówią częściej o sobie i swoich sposobach pracy.
4. Niech organizują spotkania dotyczące wykonywania wspólnej pracy.
5. Niech uczestniczą w projektowaniu lekcji, ocenie i kontroli jej wyników.
6. Niech ucząc się samooceny, proszą o radę kolegów, rodziców i nauczycieli.
7. Niech analizują rozmowy innych ludzi.
8. Niech poznają strukturę dialogu literackiego.
9. Niech biorą czynny udział w pisaniu scenek na tematy akcentujące bogactwo i różnorodność ludzkich styczności, kontaktów i więzi.
10. Niech przedstawiają swój literacki dialog na temat rodzenia się i rozwoju przyjaźni.
11. Niech oceniają list jako specyficzną formę dialogu.
12. Niech uczą się kultury dyskusji i negocjacji.
13. Niech poznają zasady sztuki rozprawiania na kontrowersyjny temat.
14. Niech biorą udział w turniejach krasomówczych.
15. Niech wyjaśniają, na czym polega: porozumienie bez słów.
16. Niech poszukują w dziejach kultur niekonwencjonalnych sposobów porozumiewania się za pomocą słów oraz repertuaru różnorodnych znaków symbolicznych.
17. Niech wielokrotnie określą rolę Internetu w ich życiu i znanych im ludzi.

²¹ J. TARNOWSKI: *Dialog Korczaka z dziećmi*. W: *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*. Red. P. PORĘBA. Lublin: Wydawnictwo TN KUL, 1979, s. 40.

Warto w końcu zapytać: czy takie i inne ćwiczenia w operowaniu językiem i pozawerbalnymi środkami porozumiewania się ukształtują **dyspozycje do zrozumienia tego, o czym myślą partnerzy dialogu, czym żyją na co dzień, jakie mają punkty widzenia oraz własne sposoby bycia**. Pytanie takie, rzecz jasna, musi być stawiane każdorazowo, gdy dokonujemy autorefleksji, ogarniamy rozrastanie się swej indywidualnej przestrzeni i próbujemy określić jej powiązania z różnymi partnerami naszego życia i pracy. Dla uczniów możliwość oceny tych elementów współbycia nie jest łatwym zadaniem, w szczególności kiedy usiłuje się też ustalić swe relacje nie tylko do siebie i innych, ale także do siebie teraz, dawniej i w przyszłości²².

²² Por. obszernie rozważania na ten temat, które zawarto w pracy M. DUDZIKOWEJ: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1985.

Bronisława Dymara

Joy and the Meaning of Interpersonal Coexistence in the Environment
of Schools and Kindergartens
Progress and Development

Summary

The paper discusses the problems relevant to pedagogy as it is generally understood, bearing in mind the child's welfare at all times. It analyses the innovations and meanders of educational correctness and the many variables and issues relating to the proper running of a class, the attitudes of children – their efforts, struggles, joys, their creative suggestions, trials, errors and responses, participation in lessons, passivity or aggression. It also takes up the issue of an open, innovative attitude of a teacher as a prerequisite for the development of children, and their education and self-education in the course of learning. An analysis of the various elements of coexistence indicates the possibility of establishing relationships not only with oneself and others, but also diachronically to oneself in the present, in the past and in the future.

Key words: joy, meaning, interpersonal coexistence, environment, schools, kindergartens, progress, development, open, innovative attitude

Bronisława Dymara

Die Freude und der Sinn des interpersonalen Zusammenseins
in der Schule und im Kindergarten
Fortschritt

Zusammenfassung

Der Artikel handelt über Probleme, die für die Pädagogik im allgemeinen von großer Bedeutung sind, nämlich Innovationen und die Kompliziertheit der didaktischen Korrektheit. Die Verfasserin bespricht die mit einwandfreier Durchführung des Unterrichts verbundenen Variablen, die Einstellung des Kindes zum Unterricht: dessen Anstrengungen, Kampf, Freuden, schöpferische Ideen, Versuche, Irrtümer, Reaktionen, Beteiligung am Unterricht, Passivität oder Aggression. Sie befasst sich auch mit dem Problem der offenen, innovativen Einstellung des Lehrers zu seiner Arbeit als eines unentbehrlichen Entwicklungsfaktors des Kindes. Die Analyse von verschiedenen Elementen des Zusammenseins weist darauf hin, dass man im Stande ist, nicht nur das Verhältnis zu sich selbst und zu anderen Personen, sondern auch das Verhältnis zu sich selbst heutzutage, früher und in Zukunft zu bestimmen.

Schlüsselwörter: Freude, Sinn, interpersonales Zusammensein, Schule, Kindergarten, Fortschritt, Entwicklung, Offenheit, innovative Einstellung