

0

EDUKACJI

OD

POCZĄTKU

NAM EDUKACJA PO CO

SEMINARIUM I



Seminarium „0 edukacji od początku”

Spotkanie I

PO CO NAM EDUKACJA?

Wstęp	4
-------------	---

Wystąpienia

Barbara Röhrborn Czego chcemy nauczyć dzieci posyłając je do szkoły?	5
dr hab. Piotr Laskowski Obietnice edukacji i projekt pedagogiki alternatywnej	7
dr hab. prof. UW Małgorzata Żytka Dwa światy	10

Głosy w dyskusji

Między poczuciem mocy a wyścigiem po sukces	12
Szacunek i zaufanie	14
Wyjątkowe nauczycielki i nauczyciele, wyjątkowe szkoły	15





Zapraszamy do lektury publikacji podsumowującej pierwsze seminarium z cyklu „O edukacji od początku” realizowane przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego we współpracy z Rzecznikiem Praw Dziecka.

W ramach seminaryjnych spotkań chcemy zapoczątkować dyskusję o założeniach, jakie leżą u podstaw edukacji: Jakie są jej cele? Kim są w naszym rozumieniu dziecko i nauczyciel? Co to jest wiedza? Jak się uczymy? Na jakich wartościach powinna być oparta edukacja? Czym są wartości dla dziecka? Czym są wartości dla dorosłego?

W Europie, zwłaszcza „starej”, na temat edukacji małych dzieci pisze się mnóstwo i dyskutuje zawzięcie. Chcemy taką dyskusję rozpocząć także u nas. Uważamy, że rozmowa o edukacji jest bardzo ważna dla przyszłości nie tylko dzieci, ale nas wszystkich i dlatego nie chcemy ograniczać jej do kręgu ekspertów – pedagogów. Chcemy zapraszać do dyskusji osoby znaczące w polskiej przestrzeni publicznej i mające wpływ na nasze życie społeczne i intelektualne.

Pierwsze seminarium z cyklu odbyło się 21 lutego 2013 roku w Biurze Rzecznika Praw Dziecka w Warszawie. Dyskutowaliśmy o tym, po co jest edukacja i czego chcemy nauczyć dzieci posyłając je do przedszkola i szkoły. Filmowy zapis spotkania jest dostępny dzięki uprzejmości Fundacji Wspomagania Wsi pod adresem <http://www.org.pl/strona.php?p=3460>.

Serdecznie zapraszamy do lektury i udziału w kolejnych seminariach!

Zespół Fundacji Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego

Barbara Röhrborn (Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego)

CZEGO CHCEMY NAUCZYĆ DZIECI POSYŁAJĄC JE DO SZKOŁY?

Socjalizacja a autonomia

Po co jest edukacja? Po co posyłamy dzieci do przedszkola i szkoły? Najprostsza odpowiedź na to pytanie brzmi: po to, żeby przygotowały się do dorosłego życia, nabyły wiedzę i kompetencje konieczne w dorosłym życiu. W dyskusji o celach edukacji możemy mówić o dwóch biegunach. Pierwszy to socjalizacja – przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie, bycia obywatelem, pracownikiem, wytwórcą dóbr – materialnych lub intelektualnych. Takie podejście obarczone jest niebezpieczeństwem traktowania człowieka jako narzędzia; co z tymi którzy z różnych przyczyn nie mogą tworzyć dóbr przydatnych innym, np. osobami z głębokim upośledzeniem umysłowym? Ale też: co z geniuszami? – znamy przykłady genialnych artystów i wynalazców, którzy zostali docenieni dopiero po śmierci. Takie podejście zakłada, że tylko normalność, rozumiana jako średnia, przeciętność zapewnia człowiekowi bycie docenionym i traktowanym jak ktoś godny szacunku.

Na drugim biegunie znajdujemy autonomię. Celem edukacji jest wtedy wspieranie indywidualnych potrzeb i zdolności dziecka. Ale i tu mamy problem, bo co z wartościami takimi jak wspólnota? W obecnym świecie wszyscy jesteśmy w pewien sposób zależni od siebie nawzajem i zależności tych nie da się wykluczyć. Możemy powiedzieć, że **to kontinuum to napięcie między potrzebami jednostki a społeczeństwa.**

Ukryty program

„Ukryty program” to pojęcie, które zostało sformułowane pod koniec lat 60-tych w Stanach Zjednoczonych przez Neila Postmana i Charlesa Weingartnera, ale było później adaptowane i omawiane przez różnych badaczy zajmujących się edukacją. **Ukryty program to wszystko to, co przekazujemy uczniom i uczennicom – kompetencje, umiejętności, wzorce zachowań, wartości i postawy nabyte podczas pobytu w szkole, ale przyswojone poza programem formalnym.** Do tych przytoczonych przez Postmana i Weingartnera chciałabym się teraz odwołać, jednocześnie pytając o to, gdzie jesteśmy w naszym myśleniu o edukacji:

- Czy edukacja powinna stymulować aktywne budowanie wiedzy czy też uczniowie i uczennice są „białymi tablicami”, które dopiero muszą zostać zapisane przez tych, którzy już wiedzę posiadli?
- Czy dzieci są zachęcane do poszukiwania odpowiedzi, czy też dowiadują się, że na każde pytanie istnieje jedyna, właściwa odpowiedź, którą należy znać? Czy uczymy dzieci konfrontowania się z niepewnością?
- Czy oczekujemy od uczniów i uczennic tak zwanego logicznego myślenia – umiejętności stawiania pytań, poddawania krytycznej analizie – czy też zakładamy, że powinni zaakceptować i przyswoić wiedzę, którą mamy im przekazać?
- Czy w projektowaniu procesu edukacyjnego bierzemy pod uwagę, że dziecko jest istotą emocjonalną, a doświadczenia o charakterze emocjonalnym są bardzo ważnym elementem bycia w świecie? Czy dajemy dzieciom przestrzeń na przeżywanie, okazywanie emocji, uczenie się refleksji nad nimi, rozumienia emocji innych?
- Czy dostrzegamy, że oprócz kompetencji intelektualnych, takich jak umiejętność czytania i pisanie, znajomości nauk ścisłych i humanistycznych, dzieci mają też ciało, które nie pojawia się tylko w chwili kiedy zaczyna się lekcja w-f?

Zdaniem Rolanda Meighan, Iram Siraj-Blatchford, badaczy z University of London, ukryty program uczy, że:

- współzawodnictwo jest ważniejsze niż współpraca,
- czytanie, pisanie i matematyka są ważniejsze niż rozmawianie, myślenie i tworzenie,
- dorośli są ważniejsi niż dzieci,
- mężczyźni są ważniejsi niż kobiety,
- biali są ważniejsi niż inne grupy etniczne,
- świat Zachodu jest bardziej rozwinięty niż reszta świata.

CZEGO CHCEMY NAUCZYĆ DZIECI POSYŁAJĄC JE DO SZKOŁY?

Dostęp do edukacji

Kolejny wymiar problemu to dostęp do edukacji. Czy rzeczywiście jest tak, że dla wszystkich jest on równy? Że wszyscy mają dostęp do edukacji takiej samej jakości? Ralf Dahrendorf, niemiecki socjolog i politolog, uważał że właśnie ten problem stanowi puls demokracji. Rozmowa o edukacji nie jest rozmową o czymś niepoważnym, nieistotnym; jest rozmową o samym sednie, zasadach, które rządzą naszym społeczeństwem, systemem politycznym.

Partycypacja

Aby rzeczywiście poważnie dyskutować o tym problemie, powinniśmy do dyskusji włączyć uczniów i uczennice, czyli osoby, których on dotyczy. Stoi przed nami wyzwanie jak to zrobić. W wielu krajach europejskich istnieją struktury umożliwiające konsultowanie dzieci w sprawach, które ich dotyczą.

W przeprowadzonych ostatnio przez Fundację Komeńskiego badaniach, gdzie rozmawialiśmy z dziećmi, 4-5 latki zazwyczaj z wielkim zapałem mówiły o pójściu do szkoły i bardzo czekały na ten moment. Czy rzeczywiście musi tak być, że po kilku latach chodzenia do szkoły, nie będą już mówić o niej z takim entuzjazmem?

dr hab. Piotr Laskowski (Wielokulturowe Liceum Humanistyczne im. Jacka Kuronia w Warszawie, UJ)

OBIETNICE EDUKACJI I PROJEKT PEDAGOGIKI ALTERNATYWNEJ

Obietnica edukacji: równość

Zacznijmy od przypomnienia obietnicy związanej z prawem do edukacji (czy też, jak raczej dziś nań patrzymy – obowiązkiem szkolnym). System, który mamy, zrodził się z liberalnej czy oświeceniowej obietnicy, która brzmiała tak: dajmy każdemu dziecku dostęp do szkoły, do edukacji, a wtedy ono rozwinie swoje indywidualne talenty i będziemy mieli społeczeństwo bardziej równe niż nierówne, a w każdym razie sprawiedliwe, bo szkoła stanie się narzędziem zmniejszania nierówności: żadne dziecko nie będzie pozbawione szansy na rozwój ze względu na pochodzenie społeczne, status ekonomiczny, czy jakkolwiek inną przyczynę – jego społeczna pozycja zależeć będzie od indywidualnej pracy i starań. Będziemy też mieli społeczeństwo bardziej otwarte, zdolne do pogłębionej refleksji (także politycznej, niezbędnej w demokracji), i bardziej wolne – dające jednostkom szerokie możliwości życiowych wyborów, bo szkoła będzie wprowadzała wszystkich ludzi w kulturę, w świat wiedzy.

Dość szybko okazało się, że system edukacyjny nie spełnia żadnej ani jednej, ani drugiej obietnicy. Przede wszystkim nie likwiduje nierówności i nie jest sprawiedliwy. Wystarczy wspomnieć badania Pierre'a Bourdieu, czy Ivana Illicha i jego bardzo radykalny program odszkolnienia społeczeństwa. Te prace sprowadzają się właściwie do jednej obserwacji: szkoła jest mechanizmem radykalnie selekcyjnym i utrwalającym (a nawet pogłębiającym) istniejące nierówności. Jej podstawową funkcją jest selekcja, to znaczy udzielanie przepustki do życia udanego dla nielicznych, a skazywania na niepowodzenie tych bardziej licznych. Przypadek Illicha jest tu dość szczególny, ponieważ był nauczycielem w środowiskach bardzo ubogich, a potem został doradcą edukacyjnym krajów w Ameryce Południowej, które przyjęły paradygmat podobny do polskiego: zainwestujmy w edukację, to będzie dla nas wstęp do modernizacji i budowy społeczeństwa dobrobytu. I im więcej inwestowały, tym bardziej się okazywało, że to do niczego nie prowadzi, nierówności w ogóle nie maleją. Utrwalają się, a nawet rosną. Maszyna szkolna jest dużo bardziej bezwzględna niż jakkolwiek inna maszyna, jeśli chodzi o ustanawianie fundamentalnej bariery pomiędzy tymi, którym się udało, a tymi, którzy przegrali.

Obietnica edukacji: uczestnictwo w kulturze

Wiąże się z tym niespełnienie drugiej obietnicy, to znaczy projektu szkoły jako takiego miejsca, w którym człowiek zaczyna uczestniczyć w kulturze. Jeżeli szkoła jest mechanizmem selekcyjnym, to właśnie to, co się w niej robi, staje się podstawą społecznej selekcji. I to ma dwie dość istotne konsekwencje. Po pierwsze **już na wstępie mamy do czynienia z radykalną nierównością szans, którą szkoła pogłębia a nie niweluje, to znaczy ustanawiając pewien kanon i wymagając jego przyjęcia natychmiast faworyzuje tych, którzy kanon znają z domu, którzy w tym kanonie po prostu czują się dobrze. Natomiast absolutnie odbiera czy unieważnia głos tych, którzy mają doświadczenia niekanoniczne.** W Polsce oczywiście w mniejszym stopniu dotyczy to imigrantów, bo imigrantów jest tu mało – choć także ich dotyczy. Każdy, kto kiedykolwiek uczył imigrantów doskonale o tym wie. Ale obecny jest tu też wymiar klasowy, w sensie klas społecznych. To, co jest dla jednych rzeczą doskonale znaną, dla innych jest odrębnym światem, światem obcym, w którym bardzo trudno się rozpoznać – zwłaszcza, gdy patrzy się na koleżanki i kolegów, którzy swobodnie w nim się odnajdują. Taka sytuacja rodzi frustrację, zniechęcenie – bo jak długo można się ścigać ze świadomością, że bardzo trudno jest dogonić tych, którzy dostali wielkie fory na starcie. Dla części uczniów język tekstów omawianych w szkole jest absolutnie niezrozumiały. Jeśli ktoś nie rozumie nawet słów jakiegokolwiek tekstu, jak długo może wysłuchiwać nauczycielskich wezwań: „zawalcz, postaraj się, próbuj”. Jak długo może walczyć, gdy ma poczucie, że zawsze przegra? Co więcej, **w wielu młodych ludziach szkoła buduje przekonanie, że to co oni wnoszą do szkoły jest kompletnie bezwartościowe, ich doświadczenia, ich kultura, to co oni wiedzą nie ma absolutnie żadnej wartości z punktu widzenia tej instytucji.** Ostatecznie więc szkoła staje się miejscem odpychającym, powoduje całkowite wycofanie się i uznanie własnej klęski. Mamy tu do czynienia z systemem bezwzględnym, ponieważ nadaje on następujący komunikat: jeśli ci się nie udało, to jest to wyłącznie twoja wina, bo szansę miałeś/miałaś.

Jest jeszcze drugi powód, dla którego szkoła nie wprowadza w kulturę – alienacja wiedzy. Wiedza w szkole nie jest autoteliczna i nawet jeśli ktoś się w kanonie rozpoznaje, to ten kanon jest niczym innym, jak tyl-

OBIETNICE EDUKACJI I PROJEKT PEDAGOGIKI ALTERNATYWNEJ

ko środkiem, pewnym kapitałem, który trzeba zakumulować a potem wykazać się jego posiadaniem. Nie idzie o to, by się w tekstach kultury rozpoznać, odnieść je do życia, wykorzystać do analizy rzeczywistości. Ostatecznie to, co się czyta, nikogo nie obchodzi, chodzi o przyswojenie pewnych treści, żeby je później odtworzyć na standaryzowanym egzaminie i zająć wysoką pozycję na drabince, pozycję wyznaczoną sumą zdobytych punktów. To oczywiście skutecznie obrzydza każdy tekst, no bo nie można żyć tekstem i jednocześnie używać go jako narzędzia do wygranej w społecznym wyścigu. To są dwie kompletnie różne sprawy. Szkoła jest tak naprawdę jednym z najbardziej zniechęcających do uczestnictwa w kulturze mechanizmów.

Pedagogika alternatywna

Mamy krytykę, mamy również już dość wiekową alternatywę, która funkcjonuje pod nazwą „pedagogiki zwróconej ku dziecku”, niekiedy „nowej pedagogiki”, „alternatywnej pedagogiki”. Nie obejdzie się tu bez nazwiska Korczaka, zwróćmy wszakże uwagę, że pedagogika korczakowska nie jest pocziwa, jest społecznie radykalna. W Polsce dostrzegła to tylko jedna znana mi osoba, czyli Stanisław Brzozowski. I to zanim jeszcze Korczak zaczął pedagogiczną działalność, Brzozowski w 1907 roku napisał recenzję z powieści Korczaka „Dziecko salonu”, gdzie stwierdził, że oto mamy do czynienia z rewolucyjnym myślicielem społecznym. I Korczak do końca życia taki był. Jego działalność pedagogiczna wiązała się z radykalną krytyką społeczną, z niezgodą na nierówności, które szkoła – jak widzieliśmy – reprodukuje. Charakterystyczną cechą nowej pedagogiki jest próba pomyślenia szkoły autonomicznej, unieważniającej hierarchię władzy i hierarchię wiedzy – tak w relacji nauczyciel-uczeń, jak w relacjach wewnątrz grupy uczniowskiej. Jest słynna anegdota o Jacku Kuroniu, który rozmawiał z Aleksandrem Kamińskim, wielkim twórcą harcerstwa polskiego. To był moment, kiedy walterowcy postanowili zrobić szkołę radykalną – bez klas i lekcji. Kamiński mówi: „Nie ma pan szans wygrać, jak pan się w ogóle może tego nie bać?”, na co Kuroń odpowiada: „Wielka mi rzecz, ja wojuję z systemem politycznym.” Kamiński: „Niech pan zobaczy ile

już upadło systemów politycznych, a system klasowo-lekcyjny trzyma się i nie upadnie”.

Spółeczność

Wydolna i prawdziwie emancypacyjna działalność wychowawcza i edukacyjna możliwa jest tylko w społeczności – **najsilniej wierzę w to, że jeśli szkoła w ogóle jest dziś możliwa, to jest możliwa jako społeczność**. Oczywiście trzeba pomyśleć tę społeczność – szkolną, przed-szkolną, uniwersytecką jako maksymalnie egalitarną, równościową. Co miałoby to znaczyć? Możemy mówić tu o dwóch planach – pierwszym, związanym z kształtem społeczności, sposobem jej zorganizowania, i drugim – odnoszącym się do programu nauczania.

Organizacja szkoły powinna opierać się na fundamentalnej zasadzie koedukacji społecznej. Koedukacja społeczna oznacza dbanie o to, żeby środowisko szkolne było różnorodne ekonomicznie i kulturowo. Normą w polskiej szkole jest selekcja już na bardzo wczesnym poziomie. Szkoła nie tylko selekcjonuje na wyjściu, ale także wewnątrz i na wejściu. Egzamin jest kryterium przyjęcia na kolejny poziom edukacyjny. Tworzy się klasy dobre i klasy, które sami uczniowie tych klas nazywają „zsy-pami”. Z jednej strony klasy dla bogatych, z dodatkowym angielskim, z drugiej – klasy „trudne”, nielubiane.

Druga sprawa, to kwestia niehierarchicznej organizacji wewnątrz szkoły. To znaczy, mówiąc po spinozjańsku – sprawstwa, mocy, którą mają uczniowie. Jakby to miało wyglądać?

OBIETNICE EDUKACJI I PROJEKT PEDAGOGIKI ALTERNATYWNEJ

Hierarchiczny model, oparty na dyscyplinującej, instytucjonalnej władzy nauczycielskiej, odbiera możliwość pocucia się w szkole jak u siebie, pocucia, że ona jest moja i że coś ja w niej mogę zrobić, że mogę w niej jakoś działać. Niektórzy, zwłaszcza czytelnicy Michela Foucault, żywią przekonanie, że odeszliśmy już od takiego hierarchicznego, dyscyplinarnego modelu, że teraz mamy model nowoczesnego zarządzania, gdzie system kontroli zostaje zinternalizowany i obywateli się bez tradycyjnych środków przymusu. Foucault zauważa jednak, że oba modele się wspierają wzajemnie i model dyscyplinarny wcale nie zanikł. Szkoła jest nadal systemem właściwie karceralnym. Kluczowym pojęciem jest tu pojęcie bezpieczeństwa, w zasadzie paranoiczny lęk o zapewnienie maksymalnego bezpieczeństwa. W efekcie uczeń czy uczennica nie może nawet wyjść w czasie lekcji do toalety – bo znajdując się poza nauczycielskim nadzorem może ulec wypadkowi. Tym bardziej młody człowiek nie może wyjść ze szkoły – i tak szkoły stają się więzieniami. A więc jest struktura dyscyplinarna, jest struktura hierarchiczna, jest dyscyplina ciał, na którą nakłada się dopiero zekonomizowane zarządzanie wiedzą – oparte o zinternalizowany przymus rywalizacji, o kategorię indywidualnego sukcesu.

Takiej instytucji przeciwstawić możemy wspólnotę opartą na przyjaźni i darze – bezinteresownym dzieleniu się, wspólnym dociekaniu, wzajemnej trosce.

To prowadzi nas do następnej kwestii, kwestii programu. Tu moglibyśmy sformułować dwa postulaty:

Po pierwsze, przywróćmy poznawaniu, dowiadrywaniu się jego samostanną wartość, pozwólmy cieszyć się myśleniem bezinteresownym, wolnym od przymusu egzaminacyjnego, wolnym od pytania, jak ono się przyda na rynku pracy. Dajmy uczennicom i uczniom cieszyć się myśleniem, rozmową, współpracą.

Po drugie, zainspirowani książką Ranciere'a „Le maitre ignorant” – „mistrz, który nie wie”, „mistrz niewiedzący”, zrezygnujmy z przekonania, że istnieje jakieś kwantum wiedzy, to „coś”, co posiadają nauczyciele i czego uczniowie nie posiadają, do czego muszą dorosnąć, co muszą przyswoić. Ranciere przekonująco wskazuje, że jeśli zaczniemy od

nierówności, zawsze będziemy na nierówności kończyć. Otwórzmy się, jako nauczyciele i wychowawcy, na doświadczenia uczennic i uczniów, na ich język. Szukajmy wspólnie drogi do tekstów, podejmujmy razem trud lektur – nie po to, by coś przekazać, lecz po to, by wspólnie myśleć, by odkrywać razem teksty kultury, by dokonywać naukowych eksperymentów.

Nasze prawdziwe sukcesy wychowawczo-edukacyjne to sukcesy naszych uczniów. Tylko gdy oni wzajemnie się wspierali, zachęcali i inspirowali – tylko wtedy szkoła stawała się miejscem, w którym Szekspir czy Mickiewicz zaczynali być interesujący, także dla tych, którzy nie sądzili, że cokolwiek interesującego może ich w szkole spotkać. Działo się tak, bo lektura stawała się wspólną przygodą, a nie walką o sukces i pozycję w wyścigu. A zatem kwestie programowe łączą się z kwestiami społecznymi, ze sposobem w jaki funkcjonuje społeczność ucząca się. Ludzie wychowują się ostatecznie sami. My możemy tylko starać się ich zapalać, zachęcać, wskazywać własnym życiem ważne dla nas sprawy.

dr hab. prof. UW Małgorzata Żytka (Wydział Pedagogiczny UW)

DWA ŚWIATY

Postępuję przykładem, który pokazuje nam dość istotne problemy wczesnej edukacji, która rozpoczyna się na etapie klas początkowych szkoły podstawowej. Sytuacja w klasie pierwszej, nauczycielka prosi dzieci o to, żeby podały jakąś liczbę. Jedno z dzieci podnosi rękę do góry i pyta „Proszę pani a można podać liczbę pozaszkolną?”. Nauczycielka, lekko zaskoczona, odpowiada: „No tak, można, spróbuj”, więc chłopiec mówi: „135”, następny mówi: „250”, trzeci: „345”. Dzieci w klasie pierwszej, zgodnie z podstawą programową, liczą w zakresie 20. I inna sytuacja, gdy nauczycielka podczas warsztatów mówi: „Proszę Państwa, ja wiem, że te dzieci więcej potrafią, ja nawet bym chciała z nimi coś więcej zrobić, no ale ta podstawa programowa, która mnie ogranicza. Ktoś przyjdzie i mi powie, że ja robię coś nie tak.”

Mamy dwa światy. Mamy świat szkoły, który jest oddzielony od rzeczywistości – dzieci mają wiedzę szkolną i mają też wiedzę pozaszkolną. Dzieci są wprowadzane w pewne schematy, ograniczone sposoby funkcjonowania. Tę tezę opieram na wynikach badań, które prowadziłyśmy i które prowadzimy od dobrych kilku lat na dużej, ogólnopolskiej próbie. To są badania trzecioklasistów, które pozwalają odpowiedzieć na pytanie „Czego uczy szkoła?”. Okazuje się że, dzieci potrafią znacznie lepiej to, czego szkoła z nimi nie przerobiła. To jest jedna z konkluzji, które nasuwają się po analizie wyników badań dotyczących umiejętności językowych dzieci. Dzieci, które przychodzą do szkoły z entuzjazmem, z chęcią uczenia się, wprowadzane są stopniowo w schematyczne i ograniczone myślenie. Przyzwyczajane są do rozwiązywania zadań, które nie wymagają krytycznego i twórczego myślenia. Codzienność szkolna łamię naturalne możliwości i zainteresowania dzieciaków, ich samodzielność myślenia i wprowadza je w pewne schematy, które bardzo trudno będzie potem zmienić. Badania pokazały też możliwości dzieciaków, sprawdzając ich umiejętność wyjaśnienia jak doszły do rozwiązania zadania. Ponad 25% dzieci potrafiło sformułować takie wyjaśnienie, a nawet pewną regułę. Jest to przykład na możliwości dzieci, które w nich tkwią i których my w dużym stopniu nie wykorzystujemy. Nie korzystamy i mamy takie poczucie, że szkoła jest jedynym miejscem zdobywania wiedzy, tymczasem szkoła już dawno przestała nim być. Ignorowanie faktu, że dzieciaki często wiedzą więcej z różnych innych źródeł, jest nagminnym błędem.

Model edukacji i sylwetka absolwenta

Szkoła jest częściej miejscem działalności odtwórczej niż twórczej. Szkoła nie uczy współpracy, tworzenia społeczności, którą łączą wspólne cele. W psychologii używa się pojęcia „tutoring rówieśniczy”, kiedy rówieśnik jest nie tylko partnerem w rozwoju społecznym, ale i poznawczym. Praca w grupach w nauczaniu początkowym jest bardzo rzadka. Mimo wielu działań i teoretycznych konstrukcji, ciągle daleko nam do takiego paradygmatu dotyczącego wczesnej edukacji, który wiązałby się z podejściem konstruktywistycznym czy poznawczym czy społecznym. **Daleko nam do wizerunku absolwenta szkoły, który wchodzi w nurt emancypacyjno-krytyczny – potrafi w sposób krytyczny podejść do rzeczywistości, ma swoje zdanie, potrafi tego zdania bronić, argumentować.** To w szkole się niszczy i nie ma racji bytu. My mamy raczej do czynienia z behawiorystyczno-transmisyjny modelem edukacji.

Pozostaje jeszcze pytanie – co z nauczycielami? Chcemy, wymagamy, żeby te dzieciaki funkcjonowały tak a nie inaczej, żeby szkoła uczyła twórczego, krytycznego myślenia, pewnej samodzielności i niezależności. Tymczasem podstawa programowa dla wczesnej edukacji nie do końca pokazuje, że tak ma wyglądać absolwent wczesnej edukacji. On ma być raczej adaptacyjny, dostosowany, spokojny, grzeczny, załatwiający sprawy trzema słowami – „proszę, przepraszam, dziękuję”. Moja koleżanka, Pani profesor Klus-Stańska, nazwała ten model absolwenta przedszkola, który się wyłania z podstawy programowej, modelem „ugrzecznionej pensjonarki”.

DWA ŚWIATY

To jest też pytanie o rolę i zadania, które wyznaczamy nauczycielowi. Czy ten nauczyciel ma być twórczym, niezależnym, refleksyjnym praktykiem, a nawet transformacyjnym intelektualistą? Czy raczej jest on takim adaptacyjnym technikiem? Osobą, która w sposób bezrefleksyjny stosuje w praktyce pewne zalecenia, przepisy, działania, które ktoś mu narzuca. Jest to chyba jeden z nielicznych zawodów, w których ktoś próbuje dokładnie wyznaczyć pewne zasady i reguły postępowania, narzucić sposób działania, dając konspekty, scenariusze, podręczniki. Lekarzowi nie możemy zlecić działania w ten sposób. To jest też kolejny punkt wyjścia do refleksji: dlaczego ten nauczyciel tak a nie inaczej funkcjonuje? Dlaczego nie udaje się przebić tej bariery, takiego często ograniczonego funkcjonowania w tych ramach narzuconych z zewnątrz?

MIĘDZY POCZUCIEM MOCY A WYŚCIGIEM PO SUKCES

Monika Rościszewska-Woźniak (Instytut Komeńskiego)

dr hab. Piotr Laskowski

Popatrzyłabym na edukację od strony potrzeb dzieci. Przytoczę listę potrzeb dzieci, które wymienia Lilian Katz. Jest tam mowa o potrzebie optymalnego bezpieczeństwa – pytanie co kto rozumie pod pojęciem „optymalne”? Inaczej „optymalne” rozumie SANEPID, inaczej „optymalne” rozumie rodzic, który pozwala dziecku na eksperymentowanie z różnymi rzeczami w domu. Dziecko ma swoje pomysły odnośnie bezpieczeństwa. Kolejna potrzeba, akceptacji, również optymalna: nie zachwyty, nie tworzenia narcyzów, nie mówienia „jesteś najzdolniejszy w klasie” czy „jesteś najpiękniejszą dziewczynką w grupie”. To akceptacja oparta na pewności siebie.

Dalej są takie potrzeby, które bardzo zahaczają o dorosłych. Lilian Katz mówi, że dziecko potrzebuje poczucia sensu życia. Czyli potrzebuje tego, żeby jego życie było wartościowe i prawdziwe, czyli nie stworzone sztucznie przez dorosłych. Mówimy tu już o dzieciach żłobkowych, dwulatkach, które chcą, żeby ich życie było prawdziwe i wolą się bawić prawdziwymi, a nie plastikowymi garnkami. Następna potrzeba to potrzeba zrozumienia własnych doświadczeń i tu jest niezbędny mądry dorosły, który stworzy takie doświadczenia, żeby dzieci lepiej rozumiały to, co już umieją, żeby lepiej rozumiały rzeczywistość. Potrzebę rozumienia doświadczeń zapewniają też dziecku rówieśnicy – widzimy to od najmłodszych lat, jak dzieci sobie nawzajem tłumaczą świat. Dziecko potrzebuje też autorytetów. I tu jest bardzo ważna rola rodzica i nauczyciela. Dzieci potrzebują, żeby dorośli wiedzieli, czego chcą i wiedzieli, co jest dobre a co złe. Potrzebują przewodnika; musi to być osoba, która jednocześnie spełnia wszystkie poprzednie warunki. Nie wyłącznie ten, co karze i zabrania, ale ten, który stworzy takie warunki, żeby dzieci mogły spełniać swoje potrzeby. I jeszcze ostatnia rzecz, mianowicie moc. Bardzo mi się podoba poczucie wartości; które mówi: nie – „Jestem najlepszy!”, tylko – „Mam moc!”. Moc ma dziecko w żłobku, które może powiedzieć: „Nie chcę teraz jeść!” albo: „Nie bawię się!”. To jest ta sama moc, którą ma nastolatek mówiący: „Interesuje mnie co innego i będę robić to, co postanowiłem.”

Pojęcie mocy, ważne filozoficznie i społecznie, powinniśmy przenosić na grunt szkoły. Tylko – uważajmy na kreatywność! Faza kapitalizmu, w której jesteśmy, w specyficzny sposób docenia kreatywne jednostki. Ona już wcale nie potrzebuje dyscypliny wyłącznie fabrycznej, do której archaiczna szkoła socjalizowała, którą my jakoś jeszcze dziedziczymy. Bardzo ważna jest różnica między kreatywnością pozbawioną mocy, czyli ponurym, indywidualistycznym dopasowywaniem się do potrzeb CV i korporacyjnej kariery, a właśnie twórczością. Przecistawmy kreatywności twórczość, która daje moc, która wyrasta z jakiejś mocy. Ta moc płynie z relacji międzyludzkich, w które wchodzi dzieci, z doświadczenia radości myślenia. One się wzajemnie inspirują i tworzą społeczność. Stawia to przed nami pytanie, na ile możemy pomyśleć system szkolny, który nie socjalizuje do potrzeb rynku? A także – na ile możemy dzieciom taką alternatywę proponować? Myśląc o Korczaku, trzeba powiedzieć, że świat nie zmienia się od pojedynczych szkół. Absolwenci Korczaka, gdy dorastali, bardzo źle czuli się w okrutnym, złym świecie. Nie byli zahartowani. Rodzi się więc pytanie, na ile mamy prawo wybierać za dzieci, jaki świat jest lepszy. Możemy wierzyć, że oddając im spontaniczną moc tworzenia, przygotowujemy je, by wytwarzały świat między sobą, wchodziły w bardziej satysfakcjonujące relacje z innymi, żyły szczęśliwiej, nawet w tym paskudnym świecie. Czy jednak nie powinniśmy hartować ich do wyścigu, w którym inaczej skazujemy ich na porażkę? Czy powinniśmy myśleć o szkole jako autonomicznej społeczności czy jako o narzędziu zmiany społecznej? A może powinniśmy myśleć o zmianie w zupełnie innym planie, zakładając, że dopiero jak będziemy mieli inne społeczeństwo, będziemy też mieli inną szkołę?

MIĘDZY POCZUCIEM MOCY A WYŚCIGIEM PO SUKCES

Gert Röhrborn (Polska Fundacja im. Roberta Schumana)

Ważne jest pytanie, według jakich kryteriów wybieramy nauczycieli? Jakich młodych ludzi zapraszamy, żeby poznawali metody nauczania? Jakich metod ich uczymy?

Chciałbym odwołać się do wspomnianej kategorii „mocy”, a raczej „przemocy”. Ukryty program pokazuje uczniom, że każdego rodzaju przemocy wolno używać w szkole, w życiu, w społeczeństwie aż do momentu, gdy nauczyciel czy policjant czy państwo czy jakiś autorytet to zauważy. Wszystko jest dozwolone i tego doświadcza każde dziecko, od pierwszego momentu w szkole. Wyścig szczurów oznacza, że będąc szczurem decyduję czy chcę zabić czy zdobywać pieniądze. Po co nam edukacja, jeżeli nadal chcemy być szczurami? Zachęcam do większej odwagi i do tego, żebyśmy nadal chcieli zmieniać świat.

Ewa Żuławnik (Fundacja Wspomagania Wsi)

To nie jest tak, że ludzie chcą być szczurami, tylko w procesie przechodzenia przez szkołę oni nie wiedzą, że nie trzeba być tylko szczurem, ale można być też czymś innym w tym życiu. Dla nich albo jesteś szczurem albo zdychasz z głodu. Bo to jest przyjęty wzorzec bycia na świecie. Wszystkie inne ścieżki to jest jakieś wypaczenie, coś dziwnego, co należy tępić i czym prędzej obciąć. W teledysku Pink Floyd „The Wall” widzimy maszynę edukacyjną, w którą wpadają poszczególne dzieci, ale wychodzą już tacy sami ludzie. Może da się zrobić tę maszynkę w drugą stronę, gdzie ze szkoły każdy wychodzi w inną stronę i każdy jest zupełnie inny.

Najważniejsze w edukacji jest pokazanie, że są różne sposoby na życie. Z przytaczanych tutaj wypowiedzi uczniów widać, że rozróżniają oni dwa światy – szkolny i ten pozostały. Całe szczęście, że nie są tylko na edukację szkolną skazani i mogą się rozwijać poza szkołą. Trzeba pokazać uczniom, że ten jeden model nie jest obowiązkowy, że można tak żyć, jeśli ktoś chce pracować dla korporacji, to bardzo dobrze, ale to nie jest jedyna możliwość i nie jest to na zasadzie, że albo się żyje tak albo w ogóle nie ma się prawa być sobą ani żyć ani być szczęśliwym.

Teresa Ogrodzińska

(Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego)

Zastanawiam się jak powinna wyglądać edukacja dzieci na obszarach z wysokim bezrobociem, co zrobić, żeby dzieci niepracujących rodziców nie powielaty tych doświadczeń. Myślę też o dzieciach mieszkających na terenach wiejskich. Rodzice wierzą, że wykształcenie zapewni ich dzieciom lepsze życie. Jeśli jednak szkoła nie przygotowuje do wyzwań rynku, nie wyposaża w najważniejsze dzisiaj kompetencje to znaczy, że nie spełnia swojego zadania. Tu widzę wielkie pole działania dla organizacji pozarządowych i nieformalnej edukacji, która powinna być alternatywą dla tradycyjnej szkoły.

SZACUNEK I ZAUFANIE

Małgorzata Synowiec (pedagożka)

Jestem pedagogiem z ponad 30-letnim stażem pracy. Chcę opowiedzieć o swoich doświadczeniach w dwóch gminach w województwie łódzkim, gminie Głuchów i Rawa Mazowiecka. Gdy myślę o edukacji i swoim doświadczeniu szkolnym i o tym, co się dzieje w tych dwóch gminach, to uświadamiam sobie, że zmiana w edukacji nie nastąpi bez szacunku. Szacunku na każdym poziomie.

Moje wcześniejsze doświadczenia szkolne były takie, że dobry rodzic to taki, który realizuje pomysły nauczyciela. Natomiast nauczyciele zatrudnieni w gminie w ramach programu „Gdy nie ma przedszkola” realizowanego przez Fundację Komeńskiego, rozpoczęli współpracę z rodzicami. Uczyliśmy się i uczymy się do dzisiaj jak ją doskonalić. Przełamywane były różnego rodzaju bariery i opory ze strony nauczycieli i ze strony rodziców. Myślę, że wydarzyło się to z szacunku, ale też z pokory. To, co przerabiamy przez ostatnich kilka lat to zaufanie, że stowarzyszenia mogą przejąć oświatę w tych dwóch gminach. Nie było to łatwe, poczynawszy od nauczycieli, poprzez dyrektorów szkół. W tej chwili grupy przedszkolne i jedna ze szkół prowadzone są przez rodziców, około jedenastu grup w jedenastu wsiach, gdzie mamy dziecięce stowarzyszenia. To działa właśnie poprzez szacunek i zaufanie. Przy opracowywaniu strategii rozwoju oświaty w gminach zaangażowani byli rodzice. Z ogromną przyjemnością patrzę, jak nasze przedszkolaki i uczniowie chodzą do dyrektorów szkół i zgłaszają swoje różne potrzeby, na przykład co do placu zabaw albo w jakich wydarzeniach chcieliby brać udział w szkole, i w jaki sposób.

Krystyna Smolińska (Przedszkole 51 „Misia Czarodzieja”)

Przejdźcie od starych metod, a przede wszystkim od starego myślenia, wcale w przedszkolach nie było łatwe i jeszcze napotyka duże trudności. Żeby w przedszkolu był klimat i dzieci mogły się rozwijać swobodnie, konieczne jest zaufanie – dziecka, rodzica i nauczycieli. Zbudować zaufanie i klimat jest rzeczą niezwykle trudną, przede wszystkim potrzebna jest szczerłość. W przedszkolu słuchamy dziecka, rozmawiamy, dajemy mu możliwości działania, dłubania, przekręcania, otwierania, zamykania, i nie musimy wiele robić, żeby dziecko się świetnie rozwijało.

Małgorzata Kopp (Dyrektor przedszkola)

W przedszkolu jest cenne to, że my się tym małym dzieciom nie przeciwstawiamy. Najlepiej byłoby, chociaż to pewnie nierealne, żeby każdy nauczyciel obserwował edukację na wszystkich poziomach, od żłobka aż do liceum. Jeśli część nauczycieli przejdzie z przedszkola do szkoły – co dzieje się teraz w związku z reformą oświaty – może nastąpi jakaś zmiana.

WYJĄTKOWE NAUCZYCIELKI I NAUCZYCIELE, WYJĄTKOWE SZKOŁY

Ewa Brańska (kwartalnik „Przed szkołą”)

Dużo mówimy o przedszkolach, mówimy o tym, że w przedszkolu jest tyle możliwości otwarcia się i na dziecko i na rodziców i robienia czegoś po swojemu. Natomiast w szkole zaczyna się instytucjonalne wychowanie. Szkoła ogranicza już swoją budowę, nawet strukturą budynku, podziałem na klasy, korytarze, miejsca, gdzie można wyjść i poczuć się swobodnie lub mniej swobodnie. Czy nie można przenieść do szkoły doświadczeń przedszkoli tworzonych z potrzeby nieformalnej, w których spotkają się dzieci i ludzie, którzy chcą z nimi pracować? Należałoby stworzyć taką podstawę programową, która pokazałaby ciągłość edukacji, tak aby nauczyciele też mieli świadomość, że im więcej wolno.

Beata Sobocińska (Biuro Rzecznika Praw Dziecka)

Najlepiej ułożona podstawa programowa i najlepsze programy nie zastąpią mądrego nauczyciela. Chciałabym powołać się na przykład szkoły pani Starczewskiej na Bednarskiej, która działa w oparciu o taką samą podstawę programową, jak inne szkoły. Zdarza się, że trafiają do niej uczniowie, którzy nie mogli się odnaleźć w innych szkołach (sprawiali kłopoty wychowawcze), a tu nabierają pewności siebie, zaczynają swobodnie myśleć i właściwie funkcjonować w społeczności szkolnej. Pani Starczewska stworzyła możliwość pokazywania dzieciom, że istnieją problemy, które jednak można rozwiązywać – dzieci uczą się od siebie wzajemnie, wzajemnie na siebie oddziałują i to dopiero tworzy bardzo dobre warunki rozwoju (choć nie „cieplarniane”).

Postawiłabym zatem na odpowiednie przygotowanie nauczycieli do wykonywanego zawodu i to jest absolutnie najważniejsze. Jeśli nauczyciel będzie się źle wywiązywał z nałożonych na niego zadań, to nie będzie żadnego pożytku ze szkoły, niezależnie od jakości samej podstawy programowej.

Dominik Kmita (Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego)

Mamy szkołę taką jak Jacka Kuronia, jak Bednarska, gdzie jest ta sama podstawa programowa jak w szkołach publicznych, ale bardzo różne podejścia do człowieka, bardzo różne wizje człowieka – co jest w człowieku dorosłym takiego, że nie udaje się tego modelu szerzej upowszechniać? Dlaczego są takie wyjątkowe miejsca i możemy ich wymienić 10, 15, 20 ale nie jest ich 10 tysięcy?

Magdalena Lepianka (Przedszkole „Milusin”)

Jedno z moich pierwszych doświadczeń jako nauczyciela to kiedy podczas obiadu namawiałam dziecko, żeby spróbowało szpinaku. Dziecko grzecznie odmówiło: „Nie, dziękuję”. Zachęcam je, mówiąc: „Spróbuj, nie jadłaś”. „Jadłam w domu”. „Ale, kochanie, ten jest inny”. Na to siedząca obok dziewczynka powiedziała: „A skąd wiesz?”. I ja się wtedy zastanowiłam, skąd ja wiem? Bo ja przecież nie wiem, czy ten jest inny, to było moje poznanie. Ważna jest wiedza, którą nabyłam na studiach, ale o wiele istotniejsza jest wiedza i doświadczenie, które zdobywam, to czego uczę się od dzieciaków na co dzień.

Mój syn w drugiej klasie szkoły podstawowej dostał takie zadanie: „opisz zwierzę, które zapada w sen”. Mój syn opisał niesporczaka – jest to takie żyjątko, które może przetrwać wybuch atomu ale jak jest bardzo zimno, to zapada w letarg. Nauczycielka nie uznała tej pracy, bo to nie było żadne znane zwierzę. Mój syn, wtedy ośmiolatek, powiedział: „Wiesz, już nigdy nie zrobię żadnej dodatkowej pracy”. Wielu nauczycielom w szkołach podstawowych wydaje się, że oni są mistrzami i mają czeladników. Nie uczymy dzieci tego, żeby mówiły: „Nie podoba mi się!” i „Nie chcę!”.

WYJĄTKOWE NAUCZYCIELKI I NAUCZYCIELE, WYJĄTKOWE SZKOŁY

dr hab. prof. UW Małgorzata Żytko

Dotykamy problemu rozumienia roli nauczyciela, który jest wykonawcą jakiegoś fragmentu, natomiast nie widzi całości. To jest kwestia odpowiedzialności za to, że szkoła jest pewną społecznością. Myślę, że pojęcie „kultury szkoły” i to, że szkoły się różnią, jest elementem rzeczywistości, która zaczyna się kształtować.

Chciałabym nawiązać do pojęcia „intelektualisty” w ujęciu profesora Baumana. Niestety, nauczyciela w tym rozumieniu nie do końca można do grona intelektualistów zaliczyć. Dlaczego? Dlatego, że Bauman rozumie intelektualistę jako człowieka, który spełnia pewną rolę społeczną, który ma misję. Nauczyciel w takim ujęciu odpowiadałby nie za wąski kawałek nauczania języka polskiego, ale za odpowiadanie na różne potrzeby uczniów, dostrzeganie kontekstu społecznego ich funkcjonowania, czułby się odpowiedzialny za to, co robi.

W naszym społeczeństwie i w naszym myśleniu o edukacji jeszcze ciągle uważa się, że dorośli wie lepiej co będzie dobre dla dzieci. Nie słuchamy dzieci, bo to dzieci mają nas słuchać, dzieci mają reagować na działania, które my im proponujemy. Powinno być inaczej, to my powinniśmy słuchać dzieci. Organizowanie procesu edukacyjnego jest badaniem mechanizmów uczenia się, które wspomagałyby zmianę rozwojową. Ale żeby to robić, musimy nauczyć się słuchać. I wtedy dzieci też będą nas słuchały. Najciekawsze w pracy nauczyciela jest stwarzanie okazji, w których dzieci mogą być aktywne, w których mogą działać i podglądanie ich, przyglądanie się im, podstuchiwanie. Jest to kwestia kształcenia nauczycieli i położenie nacisku na tego typu umiejętności, a nie tylko techniczne przygotowanie do wykonywania zawodu.



Kontakt

Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego

www.frd.org.pl

www projektu: http://www.frd.org.pl/programy/aktualne/seminaria_o_educacji_od_poczatu

email: Barbara Röhrborn, broehrborn@frd.org.pl



RZECZNIK PRAW DZIECKA

O
EDUKACJI
OD
POCZĄTKU

Projekt graficzny i opracowanie:
Lukasz Hahn, www.smARTcal.pl