

## Zamiast wstępu

*Szkoły są po to – się pomyślało – żeby było łatwiej żyć. Do szkoły chodzi się po to, żeby się samemu za dużo nie nauczyć. Bo gdyby nie chodzić do szkół, to można by dużo więcej samemu się nauczyć, za dużo więcej, i wtedy już zupełnie nie można by było żyć wśród ludzi i ich szkolnych problemów.*

(Edward Stachura)

*Do szkoły chodzi się po to, żeby się samemu za dużo nie nauczyć... Czy taki jest cel edukacji? Czy szkoła, mimo zmian, pozostaje miejscem wszechstronnego ograniczania rozwoju ucznia? Teksty zamieszczone w książce mogą świadczyć o tym, że tak być nie musi, że szkoła może wspierać ten rozwój.*

Większość tekstów napisali nauczyciele-słuchacze studiów podyplomowych „Pedagogika ucznia w centrum – technologia informacyjna – zmiana w edukacji”<sup>1</sup>, którzy swoje działania i pomysły na edukację przedstawili na III Dolnośląskiej Konferencji Naukowo-Metodycznej „Nauczyciel z pasją – szansą edukacji?”, zorganizowanej przez Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego i Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

Teksty świadczą o tym, że nauczyciele, dostosowując się do wymagań „nowej szkoły” przewartościli wiele elementów swojego warsztatu; są przykładem tego, że powoli „pedagogika klasy szkolnej” zostaje zastępowana przez „pedagogikę ucznia w centrum”. Dowodem na taką zmianę jest ograniczenie obszarów panowania nauczycieli<sup>2</sup> nad: (1) czasem, (2) przestrzenią edukacyjną, (3) komunikacją oraz (4) obrazem świata.<sup>3</sup>

---

1 Studia (informacje o programie studiów zamieszczono na ss. 15-20) są składową dolnośląskiego programu wspierania szkoły w kształceniu dla społeczeństwa informacyjnego, realizowanego w ramach „Forum Edukacyjnego Społeczeństwa Informacyjnego” (FESI), inicjatorem powołania którego jest Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego (patrz. artykuł Z. Tagowskiego, *U początków FESI*, s. 11).

Platforma FESI jest umieszczona na stronie Dolnośląskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu (patrz: <http://www.fesi.dodn.wroc.pl/>).

2 Por. np. I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*. Impuls, Kraków 1996.

3 W literaturze pedagogicznej można znaleźć wiele interesujących opisów rozwiązań metodycznych, z których dowiadujemy się, co należy zrobić. I tak, postuluje się np.: (1) stosowanie w nauczaniu „metody projektów”, dzięki czemu uczniowie mają możliwość pracy nad konkretnym zagadnieniem w długiej perspektywie czasowej, (2) organizowanie lekcji „w terenie”, podczas których uczniowie mogą samodzielnie prowadzić różnego rodzaju obserwacje i badania środowiska przyrodniczo-kulturowego i dopiero wyniki własnych badań i obserwacji opracowywać w klasie szkolnej, (3) uwolnienie dyskursu między uczniami poprzez pracę w małych grupach i świadome ograniczenie swojej roli w komunikacji, czemu sprzyja wprowadzenie nowego systemu ocen i egzaminów preferującego umiejętności międzyprzedmiotowe uczniów, a nie realizację poszczególnych tematów przedmiotowych, (4) wprowadzanie nowych modeli lekcji (konstruktywistycznego oraz tzw. kreatorskiego), które z uczniowskich obrazów świata czynią podstawowy element organizowania lekcji.

Nauczyciele, których teksty zamieszczono w tym tomie pokazują, jak to zrobić oraz o tym, że można. Na czym więc polega problem zmiany paradygmatu nauczania? Problem tkwi w nas, nauczycielach. Zostaliśmy wćwiczeni w inną kulturę i wćwiczymy w nią swoich uczniów, nie zastanawiając się nad celowością stosowanych rozwiązań, także formalnych. Po prostu uznajemy, że nie może być inaczej.

Wszelkie, nawet drobne odstępstwa od stereotypu, wydają nam się trudne do zaakceptowania. Jesteśmy zadziwiająco odporni na zmiany.

Kształcenie specjalizacyjne, któremu byliśmy poddani, zorganizowane było wokół „zamkniętych”, ściśle określonych przedmiotów nauczania i sprzyjało kształtowaniu poglądów przedmiotowocentrycznych. Postawa, w której dominuje centryzm poznawczy charakteryzuje się tym, że poglądy są formułowane z zachowaniem granic poszczególnych dziedzin ludzkiej działalności. Tendencja taka, operująca zamkniętymi treściami nauczania, zwana trafnie „typem kolekcji”<sup>4</sup>, z punktu widzenia ucznia prowadzi do tego, że „w miarę jak stajesz się starszy, wiesz coraz więcej o bardziej ograniczonym zakresie zjawisk” lub inaczej „w miarę jak stajesz się starszy, coraz bardziej odróżniasz się od innych”. W tym tkwi niewątpliwie przyczyna trudności, np. w realizacji ścieżek międzyprzedmiotowych w szkole. Nie jesteśmy tolerancyjni poznawczo. Postawa taka wymusza na nas bowiem to, że świadomie rezygnujemy ze stawiania ostrych granic między przedmiotami szkolnej edukacji i podejmujemy działania poprzepredmiotowe.<sup>5</sup>

---

4 B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*. PWN, Warszawa 1990.

5 Różnice między postawą przedmiotowocentryczną i postawą tolerancji poznawczej rozpatrzymy na przykładzie:

(1) Centryzm poznawczy (przedmiotowy)

*Przykładowa wypowiedź nauczyciela:*

„Na lekcjach przedmiotów przyrodniczych w szkole uczniowie nie powinni zajmować się malarstwem, czy poezją. Od tego są takie przedmioty, jak np. plastyka. Omawianie każdego problemu jest twórcze i rozwijające, pod jednym wszakże warunkiem, że są to problemy na miejscu. Na lekcjach przedmiotów przyrodniczych nie ma miejsca na rozważanie problemów niemalże filozoficznych (światopoglądowych). Czy nie od tego jest etyka?

Dla nauczania przedmiotów przyrodniczych omawianie tego rodzaju problemów nie ma absolutnie żadnej wartości dydaktycznej. Na lekcjach filozofii czy języka polskiego – być może.”

(2) Tolerancja poznawcza

*Przykładowa wypowiedź nauczyciela:*

„Jeżeli od początku będziemy ucznia kształcić nie „przedmiotami”, a bardziej blokami tematycznymi, to wyrobi on sobie własne zdanie na świat, pewną praktyczną wiedzę (a tego się nie zapomina). Dziecko już w szkole podstawowej powinno się dowiedzieć, że innymi oczami widzi świat przyrodnik, inaczej muzyk, czy też malarz lub poeta. Dobrze że podejmuje się próby uzmysłowienia dzieciom, że ten sam problem można widzieć z różnych perspektyw.

Uczeń musi wiedzieć, że przyrodnik patrzy na świat inaczej, niż np. artysta, i że nie jest to lepszy sposób patrzenia na świat, ale często pożyteczny.”

W pierwszej postawie nauczycielskiej dominuje treść nauczania, o tożsamości drugiej – decyduje uczeń.

Aby tak się stało nauczyciel musi pokonać w sobie charakterystyczne dla postawy centrycznej „zamiłowanie do ogólności” – jak to formułuje L. Wittgenstein<sup>6</sup> – za którym kryje się często „pogardliwy stosunek do szczegółowych przypadków” – poza tym jednym, któremu przypisać jesteśmy skłonni cechy ogólności. Podstawową cechą dobrego nauczyciela jest zdolność do przekształcania struktury swoich wiadomości i umiejętności w zależności od rzeczywistości szkolnej. <sup>7</sup> Nie tylko młodych nauczycieli zawodzi umiejętność decentracji<sup>8</sup>. Bez umiejętności wyobrażenia sobie punktu widzenia ucznia trudno mówić o przekładalności (warunek konieczny) szkolnej wiedzy naukowej na formę stosowną dla uczącego się<sup>9</sup>.

Sądzymy, że nauczycielom, których teksty publikujemy w książce to się udało.<sup>10</sup>

Co jeszcze łączy te teksty. Każdy z nich jest przykładem stosowania technologii informacyjnej w sytuacjach dydaktycznych.<sup>11</sup> Dobrze zaplanowane „podróże w sieci” w celu zebrania odpowiednich materiałów potrzebnych do wykonania zadań postawionych przez nauczyciela, dokumentowanie własnej pracy przez uczniów, w których wykorzystują multimedia może przyspieszyć zmianę w edukacji, może sprawić, że do szkoły uczniowie zaczną chodzić po to, żeby więcej się nauczyć, by łatwiej było żyć wśród ludzi.

*Andrzej Krajna, Krystyna Sujak-Lesz*

---

6 L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*. PWN, Warszawa 1972.

7 Zachęcamy do lektury artykułów zamieszczonych w niniejszym tomie (A. Chybicka, J. Piskorz, „Być nauczycielem...”. *Notatki do wykładu Profesor Brzezińskiej*, s. 193; A. Krajna, E. Małkiewicz, K. Sujak-Lesz, *Wiedza potoczna ucznia i jej wykorzystanie w edukacji*, s. 197; M. Fankanowski, *Rozwój osobowy człowieka w perspektywie aksjologicznej*, s. 209). *Warto przeczytać*: A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. WSiP, Warszawa 1999; D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. WSiP, Warszawa 1988.

8 Por. M. Donaldson, *Myślenie dzieci*. PWN, Warszawa 1986, s. 19.

9 Por. J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. PWN, Warszawa 1978, s. 230-273.

10 Teksty zamieszczone w tym tomie są jedynie wyborem. Dorobek nauczycieli-słuchaczy studiów podyplomowych „Pedagogika ucznia w centrum – technologia informacyjna – zmiana w edukacji” jest znacznie bogatszy. Planujemy wydanie tomu drugiego, w którym zostaną opublikowane kolejne, równie ciekawe i wartościowe, prace.

11 Zachęcamy do lektury artykułu A. Chybickiej, *Uzależnienia od multimediów*, s. 121.