

Joanna Górecka

No Bell Instytut Innowacji Dydaktycznych

Izabella Gorczyca

No Bell Instytut Innowacji Dydaktycznych

O „bez-dialogach” polskiej szkoły

Wprowadzenie

Michał Bachtin twierdził, że „postępowanie człowieka to potencjalny tekst. Można je rozumieć (jako aktywność ludzką, nie zaś – działanie fizyczne) jedynie w dialogowym kontekście czasu, w którym ono przebiegało (jako replikę, postawę znaczeniową, system motywów)”¹. Zrozumieć człowieka, zdaniem rosyjskiego myśliciela, można jedynie „w kontekście”, „w relacji”, w „obcowaniu z drugim”. Każdy wytwór naszego działania jest efektem takiej współ-twórczości, która stanowi podstawę rozwoju ludzkości. Nikt z nas nie jest samodzielną monadą, która w wyizolowanym przez siebie świecie dokonuje aktu kreacji. Nie ma też chyba lepszej instytucji przewidzianej do kształtowania w nas umiejętności dialogu niż właśnie szkoła. To tutaj po raz pierwszy w życiu, na tak dużą skalę, dziecko spotyka się z Innymi: kolegami i koleżankami, nauczycielami, rodzicami, pracownikami szkoły. Niestety tradycyjne metody, koncepcje, formy kształcenia, podawczość oraz jednokierunkowość transmisji wiedzy nie tworzą sprzyjającego kontekstu dla dialogu w szkole. Jak w ten bez-dialog szkoły systemowej wprowadzić twórczą przestrzeń, jak wykorzystać potencjał ludzi? Na pewno należy dostrzec miejsce i rolę całej społeczności szkolnej: „Społeczności nauczycieli, rodziców i uczniów to podstawowe zbiorowości skupione w szkołach i placówkach oświatowych lub wokół nich, między którymi relacje, a w szczególności ich rodzaj i częstotliwość, stanowią o wartości, jakości i efektywności

¹ M. Bachtin, *Problem tekstu w lingwistyce, filologii i innych naukach humanistycznych*, w: tegoż, *Estetyka twórczości słownej*, oprac. E. Czaplejewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986, s. 409.

ich funkcjonowania. Są oni jednocześnie pierwszymi realizatorami idei współpracy i partnerstwa zdolnymi do rozwiązywania wspólnymi siłami większości problemów oświatowych oraz przełamywania ograniczeń, barier występujących w szkole, jak i kształtowania właściwej wokół spraw oświatowych atmosfery”².

Zdaniem autorów raportu *Uczyć się – bez granic* innowacyjne uczenie się można opisać za pomocą następujących kategorii: rozumienie, konstruowanie znaczeń, uczenie się uczestniczące, partycypujące, uczenie się w interakcjach społecznych, uczenie się kontekstowe, uczenie się antycypacyjne, uczenie się twórcze, kierowanie się wartościami, umiejętność dostrzegania konfliktów³. Czy można mówić o interakcjach społecznych albo uczeniu się uczestniczącym, jeśli nadal odbywa się ono zgodnie z podawczym modelem nauczania? O jakiej relacji między uczniem a nauczycielem, albo uczniem a uczniem, możemy mówić w kontekście pedagogiki opresyjnej, kontrolującej, w której nauczyciel jawi się jako „pracodawca”⁴.

Konieczne zatem jest wskazanie kierunku zmian edukacyjnego systemu oraz zrozumienie, że „Dzieci grzecznie siedzące w ławkach i wsłuchane w głos nauczyciela (...) to już przeszłość”⁵. Niniejszy tekst stanowi zatem przyczynek, jest swoistą etiudą koncentrującą się wokół zagadnienia otwierania przestrzeni dialogu w szkole. Etiudą skomponowaną w oparciu o doświadczenia zebrane w trakcie kilkunastoletniej pracy w No Bell Szkole Podstawowej Montessori.

Dialog w przestrzeni

Przestrzeń szkoły jest podobna do ubrania – jeśli nie będzie skrojona na miarę, może uwierać czy też odstraszać wyglądem. To kolokwialne porównanie doskonale obrazuje pejzaż architektoniczny szkół. Pracownie zostały uszyte tylko według jednego, obowiązującego szablonu realizującego potrzebę układu feudalnego z wyraźnym podziałem ról. Biurko nauczyciela – niegdyś katedra – zajmuje w tym modelu prymarne miejsce, a ławki uczniów w rzędach

² A. W. Maszke, *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli*, w: A. Karpińska (red.) *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2002, s. 70.

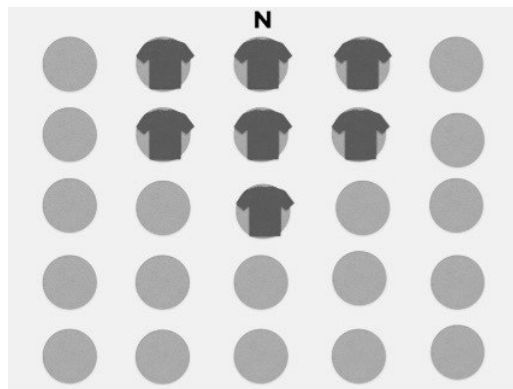
³ J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, w: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymańska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 29.

⁴ Por. D. Lufenberg, *Przedmowa* w: P. Ripp *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie się było fascynującą podróżą?* Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2017, s. 15.

⁵ Tamże, s. 14.

dopełniają schematycznej reszty: plecy za plecami – głowy za głowami, posegregowane i gotowe do „odbioru wiedzy i władzy”. Czy tak przygotowane otoczenie może implikować i skłaniać do dialogu? Retoryczność pytania desygnuje odpowiedź o pejoratywnej konotacji – nie. Jak w takim układzie przestrzennym realizować ideę dialogu – „dialogu jako działania mownego służącego przede wszystkim nawiązaniu interakcji między jego uczestnikami. Interakcja ta prowadzić ma z kolei do aktu komunikacyjnego o konkretnym wymiarze lokucyjnym, illokucyjnym i perlokucyjnym”⁶? Wszak tutaj tylko jedna osoba mówi, a kilkudziesięcioro uczestników tego „quasi-aktu dialogu” biernie słucha, od czasu do czasu odpowiadając na pytania?

Sformalizowane otoczenie powoduje formalizację kontaktów interpersonalnych, trudno tutaj o wielość interakcji. Raymond Adams i Bruse Biddle, autorzy pracy *Realities in Teaching*, już w 1970 roku zauważyli, że najbardziej aktywni uczniowie znajdowali się w tej części sali lekcyjnej, którą uczeni nazwali „strefą działania”⁷. Do tych uczniów kierowane było 64% pytań nauczycieli. Wpływ na to miał także fakt, że większość nauczycieli prowadziła lekcje stojąc z przodu klasy (mniej więcej na środku). „Skupisko” najbardziej aktywnych uczniów determinuje w ten sposób orientację uwagi nauczyciela, który nie jest w związku z tym w stanie dostrzec innych uczniów i ich potrzeb (rycina 1). Jak więc w takim przypadku mówić nie tylko o zawiązywaniu się relacji społecznych, ale i o rozwoju osobistym?



Ryc. nr 1. Strefa działania nauczyciela. Opracowanie własne na podstawie R.M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 397.

⁶ A. Rejter, *Rozmowa poetycka*. <http://uranos.cto.us.edu.pl/~rozmowa/rejter.htm>, z dn. 23.01.2018.

⁷ Podajemy za: R. M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 397-398.

Zapominamy, że „uczenie się jest to zespołowe przedsięwzięcie. Umiejętność i tożsamość danej osoby rozwija się w interakcji z innymi; ludzie są tworzeni przez środowisko, w którym żyją, tak jak i przyczyniają się do jego kształtowania”⁸. W szkole, jak mówi Józefa Bałachowicz, chodzi o kształtowanie prawdziwego mikrokosmosu składającego się z osób będących na różnych poziomach wiedzy, dysponujących odmiennymi kompetencjami i umiejętnościami. A my „umieszczamy dzieci w sztucznym środowisku i oczekujemy, że będą spędzać czas pod kierunkiem osób dorosłych, siedząc w ławce, słuchając lub czytając o rzeczach, które ich nie interesują, i odpowiadając na pytania, których same nie zadały. Dajemy im mniej czasu i mniej swobody do zabawy, poznawania świata i rozwijania prawdziwych zainteresowań”⁹. Słowa Petera Greya stanowią celną ilustrację systemu nadzoru, bo trudno w tym przypadku mówić o systemie edukacji.

Paradoksalnie transformacja modelu nauczania nie wymaga kształtowania szeregu nowych, złożonych kompetencji nauczyciela czy podejmowania skomplikowanych strategii działania. Nie jest to także proces uwarunkowany czynnikami materialnymi. Warto zwrócić uwagę, że przeciwdziałać skupieniu uwagi nauczyciela i uczniów w jednym centralnym punkcie sali można na co najmniej kilka sposobów. Po pierwsze, warto być bliżej uczniów i z nimi, a nie przewodzić im. Miejsce nauczyciela nie jest przy tablicy, a przy dzieciach/młodzieży. Ten fakt implikuje drugie rozwiązanie: ławki wcale nie muszą być ustawione z rzędach. Można równie dobrze pracować w grupach, w kole, w półokręgu. Chodzi o to, aby uczniowie stali się wspólnotą, mogli ze sobą nawiązać kontakt wzrokowy – zobaczyli się wzajemnie. Bez kontaktu wzrokowego nie może bowiem być mowy o realnym zawiązaniu się jakiegokolwiek więzi. Po trzecie, jeśli tylko nauczycielowi starczy odwagi, można porzucić ławki, odważyć się oddać przestrzeń swoim podopiecznym, którzy mogą pracować na podłodze czy na parapecie. W idealnej sytuacji zarówno podłoga, jak i parapety mogą być do takich działań przystosowane (jak ma to miejsce w No Bell). Pomieszczenie szkolne nie musi mieć instytucjonalnego charakteru, warto je nieco ocieplić na przykład pufami czy miękkimi poduszkami i stworzyć wygodne, przyjazne środowisko, w którym proces uczenia się będzie dzięki temu znacznie przyjemniejszy, a co za tym idzie efektywniejszy.

⁸ J. Bałachowicz, *Szkola jako przestrzeń budowania przyszłości*, w: *Zrozumieć uczenie się...*, dz. cyt., s. 93.

⁹ P. Gray, *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* Wydawnictwo MIND, Podkowa Leśna 2015, s. 15.

Środowisko pracy ucznia powinno stymulować go do pracy, zachęcać do różnych aktywności, wyzwalać jego potencjał. Warto więc w sali wydzielić strefy nauki. Określony podział pracowni może wspomagać aktywność uczniów, a przy okazji służyć realnej indywidualizacji pracy. Daniel Webster twierdził, że edukacja jest „mądrym i liberalnym systemem nadzoru, który chroni własność i pokój”¹⁰. Tę gwarancję pokoju i własności wypracowuje się nigdzie indziej, jak właśnie w szkolnych salach. Warto więc zadbać o ów podział przestrzeni, jej czytelny i przejrzysty (dla ucznia!) układ. Wbrew pozorom tradycyjny system rzędów ławek generujących sytuację, w której uczeń widzi plecy kolegi, wcale przejrzysty nie jest – ani dla ucznia, ani dla nauczyciela. Ten pierwszy nie widzi nic poza nauczycielem (pod warunkiem, że nie siedzi gdzieś na szarym końcu), podręcznikiem i plecami kolegi. Nauczyciel natomiast nie ma szans dostrzeżenia wszystkich uczniów, którzy są „poukładani” niczym talia kart. Dopiero prawdziwe otwarcie przestrzeni daje szansę nie tylko na zwiększenie efektywności pracy, zaangażowania uczniów, lecz także stanowi pierwszy krok do oddania im „części władzy” w procesie edukacji. Nasze doświadczenia z No Bell pokazują, że im więcej owej władzy nad przebiegiem nauczania nauczyciel zdecyduje się przekazać w ręce swoich podopiecznych, tym większą aktywnością będą się oni wykazywali, tym lepsze wyniki będą osiągać, a co ciekawe, tym większym poczuciem odpowiedzialności za własny rozwój będą się charakteryzować. Jeżeli przyjmiemy stanowisko, że przestrzeń jest podstawowym przedmiotem doświadczenia człowieka w wymiarze mentalnym, a jednocześnie stanowi klucz do rozumienia świata, to otworzymy szkołę na prawdziwy dialog. Do tego nie wystarczy jednak wprowadzenie kilku rozwiązań architektonicznych czy organizacyjnych. Zmiana, której oczekujemy i którą sami realizujemy w przestrzeni No Bell, wymaga gruntownego przeorganizowania metod i form pracy.

Dialog a instytucja podręcznika

„Uczyć się, aby wiedzieć to przede wszystkim rozumieć globalne problemy świata i środowiska. Wiedzieć to także rozumieć siebie i kształtować twórczo swoje zdolności zawodowe i siebie. Uczyć się, aby działać to zdobywać nowe umiejętności, kompetencje, które pozwalają przekształcać świat. Uczyć się, aby żyć wspólnie to uczestniczyć i współpracować z innymi. Związane jest ono z nabyciem umiejętności spotkania w dialogu. Uczyć się,

¹⁰ Cyt. za: C. F. Kaestle, *Legacy of Common Schooling*, w: *History of education. Major Themes. Education in Its Social Context*, ed. R. Lowe, London 2000.

aby być to zwiększanie zdolności do autonomii, osądu i osobistej odpowiedzialności”¹¹.

Nie sposób nie zgodzić się z przywołanymi powyżej postulatami. Brzmiały one bardzo aktualnie, nowatorsko, zgodnie z oczekiwaniami współczesnego świata. Warto jednak przyjrzeć się rzeczywistości szkolnej i zadać sobie pytanie: czy uczniowie te wszystkie wymienione wyżej kompetencje są w stanie zdobyć dzięki nauce z podstawowym narzędziem edukacyjnym, jakim jest podręcznik? Po pierwsze, w dużej mierze, podręcznik stanowi uśrednione pensum wiedzy na określony temat. Jest on także „rezultatem połączonego działania wielu czynników. Niektóre z nich mają charakter oddziaływań związanych z funkcjonowaniem systemu politycznego i ekonomicznego państwa, za którymi podążają instytucjonalne rozwiązania oświatowe. Inne są wynikiem różnorodnych uwarunkowań kulturowych i tradycji historycznej”¹². Jak w kontekście powyższych rozstrzygnięć ująć to narzędzie dydaktyczne jako artefakt służący dialogowi, skoro jest głównym instrumentem odgórnie regulującym i schematyzującym proces nauczania. Wiadomości i umiejętności, które ma zdobyć uczeń przy pomocy podręcznika, są „płaskie” i mają charakter streszczający, wręcz dogmatyzujący wiedzę. Z tym stanowiskiem korespondują słowa Anieli Szycówny, która już w roku 1917 roku pisała, że „dziecko zdobywa wiedzę przede wszystkim bezpośrednio przez własne doświadczenie i pośrednio przez rozmowę z ludźmi i czytanie książek”. Na tym szczeblu rozwoju powinno ono poznawać otaczający świat głównie bezpośrednio, a nie przez podręczniki. Podobny pogląd w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej prezentowała Ludwika Jeleńska, która poza książką do czytania i ćwiczeń ortograficznych wręcz zabraniała stosowania innych podręczników na tym szczeblu nauczania. Z kolei Mieczysław Ziemnowicz, wychodząc z założeń „nowego wychowania”, perorował, że podręcznik to „środek pomocniczy, który stanowi podporę pamięci pożyteczne repetytorium po pewnym okresie czasu nauki”¹³. Uczeń

¹¹ M. Żmudzka, *Od zmiany w nauczycielu do zmiany w uczniu*, w: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, red. A. Karpińska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2002, s. 83.

¹² G. Okła, *Współczesne podręczniki historii – uwagi o kryteriach oceniania*, w: „KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012, t. 21, nr 2, s. 93.

¹³ Zob.: D. Drynda *Podręcznik szkolny w poglądach pedagogów i dydaktyków Drugiej Rzeczypospolitej: próby poszukiwania teorii podręcznika*. <http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r1998-t2/Chowanna-r1998-t2-s72-83/Chowanna-r1998-t2-s72-83.pdf>, z dn. 01.03.2018.

powinien pracować głównie „źródłowo” i być „poszukiwaczem wiedzy”¹⁴. Niestety w XXI wieku podręcznik ma się dobrze i nic nie wskazuje, by został on relegowany z murów szkoły.

Jaki jest podstawowy efekt pracy z tym narzędziem? Uczniowie pozyskują uśrednioną wiedzę poprzez ściśle zaprogramowaną (jedną!) ścieżkę rozwoju. Nie mają szansy na praktyczne zdobywanie i testowanie swojej wiedzy (chyba, że w ramach jakiegoś prostego zestawu ćwiczeń). Docelowo otrzymują sztywny obraz nauki, danego problemu czy zagadnienia, bez jakiegokolwiek choć impulsu, który miałby ich skłonić do samodzielnego postawienia danej kwestii, być może od zupełnie innej strony. O dialogu w takiej sytuacji również być nie może, podręcznik zakłada bowiem konieczność odtworzenia treści przekazanych w danym rozdziale, bez zbyt rozbudowanej drogi wątpliwości, wypełnionej hipotezami i ich weryfikacją. Odpowiedź na pytanie stawiane przez Daniela Greenberga, „co jest nie tak z naszym systemem kształcenia, że uczniowie i studenci nie rozwijają w sobie rzeczywistego zainteresowania, którym kierowaliby się przy wyborze dalszej ścieżki rozwoju”¹⁵, wydaje się coraz jaśniejsza. Nie mamy prawa oczekiwać od uczniów samodzielności, decyzyjności, zaangażowania, jeśli od samego początku zamykamy im drogę do kształtowania i rozwijania tych kompetencji. Taki model edukacji nie kształtuje poczucia odpowiedzialności za własną edukację, prawdziwego (a nie sztucznie podtrzymywanego za pomocą systemu kar i nagród) zaangażowania w zdobywanie wiedzy i poszerzanie własnych doświadczeń, umiejętność wskazywania dróg rozwoju i kolejnych celów. Nowej szkole potrzebna jest przestrzeń, w której uczeń będzie mógł dokonywać samodzielnych obserwacji, testować, tworzyć i weryfikować hipotezy, popełniać błędy (sic!). Przestrzeń wolności w działaniu, którą – nie ma co ukrywać – podręcznik odbiera tak nauczycielowi, jak uczniowi.

Jak słusznie zauważa Anna Witkowska-Tomaszewska, „uczniowie rozpoczynając naukę w placówce oświatowej, nieświadomie poddają się wpływowi, jaki posiada na nich: program nauczania, działania kadry pedagogicznej czy organizacja procesu nauczania. Dzieje się tak często bez wiedzy i zgody zarówno ucznia, jak i rodzica. Szkoła wpaja uczniom konkretną wizję rzeczywistości. Kształtuje światopogląd młodych ludzi, zakorzeniając w ich głowach gotowe koncepcje odnoszące się do otaczającego świata. Proces wtlaczania tego rodzaju wiedzy, bezrefleksyjnie przyjmującym ją wychowankom, opiera się na symbolicznej agresji. Jest to bowiem działanie

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Cyt. za: P. Gray, dz. cyt., s. 111.

uniemożliwiające dokonywanie dobrowolnego wyboru. Uczeń jest zmuszany do przyjmowania wiedzy, którą przekazuje mu nauczyciel¹⁶.

Podręcznik, traktowany jak centrum lekcji wyznaczające jej kolejne etapy, będzie tylko jednym z narzędzi takiego opresyjnego nauczania, którego głównym celem jest realizacja określonej partii materiału i związanej z nim podstawy programowej. Podobnie sprawa się ma z pracami domowymi. Nadmierna ich ilość, powtarzające się zestawy ćwiczeń zmuszające do mechanicznego ich wykonywania, brak elementu angażującego emocje i kreatywność – to wszystko sprawia, że prace domowe zamiast być ciekawą przygodą stają się zniechęcającym rytuałem, który niewiele wnosi do procesu dydaktycznego. Jeśli przestaniemy myśleć, że prace domowe to jakiś wymóg biurokracji, kolejny punkt na liście wymagań dydaktycznych, obowiązkowa pozycja w wykazie form i metod pracy, to mamy szansę dostrzec prawdziwą wartość zadań domowych. Jeśli potraktujemy je jako pole do twórczej i kreatywnej pracy, to mamy szansę zaangażować dzieci do aktywnego ich wykonywania, bez żadnej dodatkowej zachęty lub przymusu.

Dialog z innymi i dla innych

Peter Gray podkreślał wielokrotnie, że „sukces naszego dziecka w życiu zależy od niego samego, a nie od nas. Przede wszystkim to ono, a nie my, powinno zdefiniować, co jest dla niego sukcesem, a co porażką. Świat jest pełen nieszczęśliwych prawników, lekarzy czy prezesów wielkich firm oraz wielu szczęśliwych, spełnionych i dobrych urzędników i dozorców¹⁷”.

Pomoc innym mogą nieść ludzie otwarci. Zmieniać świat na lepszy mogą tacy, którzy potrafią zaakceptować, że ich świat nie jest jedynym; że otoczenie, w którym żyją, może wyglądać zupełnie inaczej; że sytuacja, w której czasami znajduje się człowiek, nie zawsze zależy od niego. Aby wychować tak myślących i działających członków społeczeństwa, szkoła powinna być polem nieustannej nauki wrażliwości, działania i dzielenia się z innymi czasem, w którym uczymy się akceptacji istnienia różnych oblicz świata, przy jednoczesnym dążeniu do jego poprawy. Tylko wtedy możemy opanować sztukę bycia z innym i dla innego.

Jan Fazlagić zauważa, że „Na tle innych krajów europejskich Polska jest krajem o niskim kapitale społecznym. (...). Można jednak wiele zdziałać w następujących obszarach: 1. Polskie szkolnictwo. Polska gospodarka

¹⁶ A. Witkowska-Tomaszewska, *W stronę paradygmatu uczenia się...*, w: *Zrozumieć uczenie się...*, dz. cyt., s. 131.

¹⁷ P. Gray, dz. cyt., s. 263.

skorzystałaby bardziej na położeniu większego nacisku na naukę współpracy, zabawy zespołowe, gry edukacyjne, jak jednostka może skorzystać, gdy jest obdarzona zaufaniem ogółu, i jak ogół może stracić, gdy jednostka sprzeniewierzy się jej zasadom¹⁸. Tradycyjny plan nadzoru dyrektorskiego w szkole pejoratywnie wpływa na jakość relacji społecznych, dyrektywność nie akcentuje wspólnoty, tworzy bariery pomiędzy członkami społeczności szkolnej: nauczycielami, uczniami i rodzicami. Praca zespołowa oraz odejście od pionowej struktury zarządzania, hierarchiczności na pewno przyniosą korzyści w zakresie relacji społecznych oraz jakości pracy szkoły. Angażowanie nauczycieli, rodziców oraz uczniów do wzięcia odpowiedzialności za przeprowadzenie szkole buduje nową, demokratyczną i dialogiczną tkankę szkoły¹⁹. Deifluentyzacja służy „formowaniu” umiejętności funkcjonowania w świecie społecznym, rozwija kompetencje w zakresie samopoznania i sterowania własnym rozwojem oraz jest szansą na innowacyjne i efektywne zarządzanie. Barbara Kozusznik podkreśla także, że zachowania oparte na regulacji własnego wpływu należą do istotnych czynników stymulujących efektywność zespołów w organizacji²⁰. Rodzi się w tym miejscu pytanie, jak osiągnąć efekt, o którym mowa powyżej, jeśli społeczność szkolna to konglomerat grup, które raczej się od siebie dystansują, aniżeli ze sobą współpracują? Skoro badania pokazują, że „szkoły stają się bardziej efektywne, kiedy wielu członków personelu jest chętnych do przyjęcia różnych ról przywódczych, kiedy władza i autorytet są dzielone na przeróżnych członków organizacji w środowisku, gdzie przywództwo nie należy do jednostki, ale do grupy ludzi²¹. Możliwe jest także wypracowanie standardów współdziałania i takiej organizacji szkoły, by uczniowie, rodzice i nauczyciele stali się równorzędnymi podmiotami. W No Bell podjęliśmy inicjatywy synergicznego funkcjonowania i „oddawania władzy”, takie jak na przykład:

- rodzice prowadzą rozmaite zajęcia, na przykład w ramach cyklu „Spotkanie z ciekawym człowiekiem”, dzielą się swoimi

¹⁸ A. J. Fazlagić, *Zarządzanie wiedzą. Szansa na sukces w biznesie*, Wydawnictwo WSHM Millenium, Gniezno 2006, s. 29.

¹⁹ J. M. Fischer, J. Taylor, *Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji*, w: *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 235.

²⁰ B. Kozusznik, *Wpływ społeczny w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 36 [i] 183.

²¹ Ch. Bezzina, *Odkrywanie ludzkiego wymiaru przywództwa*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, (red.), S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, ABC Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014, s. 75.

pasjami lub czytają dzieciom w ramach akcji „Cała Polska Czyta Dzieciom”;

- pokój nauczycielski – dzięki przeszklonym drzwiom to pomieszczenie otwarte, do którego uczniowie mogą wejść, kiedy chcą;
- wicedyrektor szkoły jest dostępna codziennie, zarówno dla dzieci, jak i dla rodziców;
- dyrektor szkoły nie ma stałych godzin dyżurów, spotyka się z uczniami i rodzicami na bieżąco;
- starsi uczniowie przygotowują i prowadzą zajęcia dla uczniów młodszych;
- zamiast ogólnych zebrań zostały wprowadzone „tygodnie otwarte” – indywidualne spotkania rodziców, uczniów i nauczycieli;
- rodzice mogą wchodzić do szkoły bez żadnych ograniczeń;
- tradycją jest, że nauczyciele przygotowują przedstawienie dla rodziców i dzieci na rozpoczęcie roku szkolnego, natomiast rodzice na jego zakończenie.

W tak zorganizowanej „inżynierii społecznej” jest miejsce na rozmowy o empatii, samoświadomości, jest miejsce na budowanie definicji dobrego człowieka, wizji człowieka, jakim chcemy być. Te rozmowy z kolei stanowią impuls do wychodzenia z miejsca, do przekraczania granic bezpiecznej przestrzeni, do otwarcia się na nieznaną, na potrzebujących pomocy. Te rozmowy i siła, którą dzięki nim budują w sobie uczniowie, pozwalają im dostrzegać problemy otaczającego ich świata, rozwiązywać je, a w efekcie tworzyć lepszą rzeczywistość.

Podsumowanie

„Na gruncie nauk pedagogicznych problem dialogu i relacji z innością Innego rozpatrywany jest w różnych płaszczyznach i kontekstach teoretycznych. Być może jednym z ważniejszych jest kontekst rozwoju osobowości podmiotu warunkowany doświadczeniem międzyosobowego kontraktu z innym. Możliwość w doświadczeniu Innego ma znamiona aktu antropotwórczego, chociaż teoretycznie jest to problematyczne. Jest to bowiem doświadczenie Innego, który nie jest mną, ale jednocześnie jest to doświadczenie siebie w osobowej relacji z Innym. W dialogu – rozmowie

podmioty zwracają się do siebie z pytaniem, wyczekiwaniem reakcji z nadzieją na potwierdzenie siebie jako wartości”²².

Żeby mógł zaistnieć akt antropotwórczy, o którym mówi Alicja Kotusiewicz, potrzebna jest przestrzeń współpracy, wspólnego działania, przestrzeń, która nie stawia granic ani barier, a zamiast tego jednoczy różne podmioty, które podejmują określone przedsięwzięcia, które dla realizacji swoich celów, dla własnego rozwoju, rozwoju społeczeństwa, otwierają się na swoich współtowarzyszy i razem z nimi podejmują wysiłek budowania lepszego świata. Ta przestrzeń to nowoczesna szkoła, która bez-dialog zamienia na rozmowę, naukę dyskusji, na odkrywanie Innego i siebie zarazem. To szkoła, w której mury są jedynie elementem konstrukcji architektonicznej, w środku bowiem nie ma barier, granic, izolacji. Wtedy pojawia się dialog.

Bibliografia:

- Bachtin M., *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, oprac. E. Czaplewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Bałachowicz J., *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, w: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymańska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 11–91.
- Drynda D., *Podręcznik szkolny w poglądach pedagogów i dydaktyków Drugiej Rzeczypospolitej: próby poszukiwania teorii podręcznika*.
<http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r1998-t2/Chowanna-r1998-t2-s72-83/Chowanna-r1998-t2-s72-83.pdf> , z dn. 01.03.2018.
- Gray P., *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* Wydawnictwo MIND, Podkowa Leśna 2015.
- Fazlagić A. J., *Zarządzanie wiedzą. Szansa na sukces w biznesie*, Wydawnictwo WSHM Millenium, Gniezno 2006.
- Fischer J. M., Taylor J., *Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji*, w: *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s.235–250.

²² A. A. Kotusiewicz, *Dialog i monolog – dwie postawy nauczyciela wobec podmiotu wychowania*, w: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, dz. cyt., s. 135.

- Kaestle C. F., *Legacy of Common Schooling*, w: *History of education. Major Themes. Education in Its Social Context*, ed. R. Lowe, London 2000.
- Kotusiewicz A. A., *Dialog i monolog – dwie postawy nauczyciela wobec podmiotu wychowania*, w: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, red. A. Karpińska, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2002, s. 132-139.
- Kożusznik B., *Wpływ społeczny w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- Lufenberg D., *Przedmowa* w: P. Ripp *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie się było fascynującą podróżą?* Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2017.
- Maszke A.W., *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli*, w: A. Karpińska (red.) *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2002, s. 67-81.
- Nakamura R. M., *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, przeł. Z. Janowska, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Okła G., *Współczesne podręczniki historii – uwagi o kryteriach oceniania*, w: „KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, 2012, t. 21, nr 2.
- Rejter A., *Rozmowa poetycka*. <http://uranos.cto.us.edu.pl/~rozmowa/rejter.htm>, z dn. 23.01.2018.
- Witkowska-Tomaszewska A., *W stronę paradygmatu uczenia się...*, w: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymańska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 97–137.
- Żmudzka M., *Od zmiany w nauczycielu do zmiany w uczniu*, w: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, red. A. Karpińska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2002.

On the „non-dialogues” at polish school

This paper is focused on the issue of absence of dialogue at modern school within the fields of:

- classroom space arrangement (school desk; „chair entrapment”; separateness of the teachers’ room; spatial barriers);
- organisation of the teaching practice (school manual as a limitation of dialogue; the transmissional schema of teaching);

- organisation of the school institution (interpersonal relations between all members of the school community; exclusion of parents; vertical management structure).

Our aim is to point out few significant variables that determine inefficient and ineffective communication within the school institution and particular class. The authors would like to treat the discourse on obstacles and impediments mentioned above as an opportunity to inspire and to initiate paradigmatic changes of the ways of thinking about the idea of dialogue and its representation at modern school. The authors also intend to open the very possibility of a genuine discussion – at the conference and at school itself.

Keywords: dialogue, absence of dialogue at modern school, education, school.

O „bez-dialogach” polskiej szkoły

Tekst koncentruje się na problematyce nieobecności dialogu we współczesnej szkole w obszarach:

- organizacji przestrzennej (ławka, „ukrzesłowanie”, hermetyczność pokoju nauczycielskiego, bariery przestrzenne),
- organizacji pracy (podręcznik jako ograniczenie dialogu, jednotorowość schematu nauczania),
- organizacji instytucjonalnej (kontakt między wszystkimi członkami społeczności szkolnej, wykluczenie rodziców, pionowy schemat zarządzania).

Wskazanie kilku znaczących zmiennych, które determinują niesprawną i nieefektywną komunikację w obrębie instytucji szkoły, jak i klasy, to główny cel referatu. Warto jednak w tym miejscu podkreślić, że autorki pragną, by rozmowa na temat owych „przeszkód” stała się inspiracją i przyczynkiem do zmiany paradygmatu myślenia o idei dialogu i jej reprezentacji w szkole oraz otworzyła pole i przestrzeń na prawdziwą dyskusję – tak akademicką, jak i tę prowadzoną już w praktyce szkoły.

Słowa kluczowe: dialog, nieobecność dialogu we współczesnej szkole, edukacja, szkoła.

