



ROZWÓJ KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH I TWÓRCZYCH UCZNIÓW JAKO WYZWANIE DLA OŚWIATY XXI WIEKU

Opracowanie:

Weronika Stępniaik

Małopolski Instytut Kultury w Krakowie

Kraków, 2018

Niniejszy tekst powstał w ramach działań diagnostycznych Programu „SYNAPSY – Program rozwoju edukacji kulturowej w Małopolsce”, którego realizatorem jest Małopolski Instytut Kultury w Krakowie. Projekt realizowany jest w ramach Programu Bardzo Młoda Kultura Narodowego Centrum Kultury.

WPROWADZENIE

Podczas Światowego Forum Ekonomicznego, które odbyło się w Davos w 2018 roku, Jack Ma, chiński biznesmen, filantrop, człowiek sukcesu, nawoływał do konieczności zmiany sposobu edukacji na świecie. W jego opinii obecny system oświaty, który powstał dwa stulecia temu, nie odpowiada na wyzwania, jakie stawia postęp technologiczny. Spostrzegł, że człowiek ukształtowany przez współczesne szkoły nie ma szans w pojedynku z mądrzejszymi, niezawodnymi i przewidywalnymi maszynami. Prognozuje on, że w niedalekiej przyszłości przejmą one setki milionów miejsc pracy. Sztuczna inteligencja nie jest jednak w stanie konkurować z kompetencjami twórczymi i społecznymi ludzi. Zdaniem Jacka Ma – to na nich powinien się skupić system edukacji¹.

Przywołana wypowiedź spowodowała ponowne zwrócenie uwagi społeczeństwa na konieczność redefinicji sposobu nauczania młodego pokolenia. Jack Ma osadza w XXI-wiecznych realiach znany już od kilku dekad postulat zwiększenia miejsca w oświacie na rozwój kompetencji miękkich (np. empatii, otwartości, odpowiedzialności, współpracy, kreatywności, podejmowania decyzji, krytycznego myślenia, wyrażania myśli, uczenia się, asertywności). Zawarty został on między innymi w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 2006 roku, omawiających szczegółowo zagadnienie kompetencji kluczowych, czy w słynnym raporcie Delorsa z 1996 roku „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”, omawiającym cztery filary edukacji ustawicznej. Pomimo wielu opracowań naukowych, ustaw, reform oświaty czy oddolnych działań zdaje się, że współcześnie niewiele krajów może pochwalić się progresywnym systemem edukacji. Jak zatem zmienić tradycyjny model nauczania wypracowany na początku XIX wieku? Jaki potencjał do zmiany anachronicznych struktur edukacji mają nauczyciele? Co mogą zrobić ci, którym leży na sercu dobro dzieci wchodzących w nieznaną dla nich świat dorosłych, o którym nie dowiedzą się z podręczników? Czy edukacja kulturowa może stać się remedium na bolączki współczesnego systemu oświaty?

Szukając odpowiedzi na te pytania, przeprowadziliśmy wywiady z dziewięcioma nauczycielami wyróżniającymi się na tle swojej grupy zawodowej. Charakteryzuje ich mocne zaangażowanie w życie szkół i uczniów, stała chęć poszerzania swoich horyzontów, wychodzenie poza utarte schematy znamienne dla tradycyjnego modelu nauczania. Co więcej, tak jak my – instytucja kultury prowadząca Program SYNAPSY dotyczący edukacji kulturowej – upatrują w kulturze i sztuce traktowanych jako narzędzia szansy na poprawę jakości kształcenia. Rozwijają one u dzieci i młodzieży kompetencje do życia w społeczeństwie, współtworzenia go, bycia za nie odpowiedzialnym, przystosowuje do wymagań stawianych przez nowoczesny rynek pracy, pozwalają lepiej zrozumieć szybko zmieniającą się

¹ Davos 2018: Jack Ma's Keys to Success: Technology, Women, Peace and Never Complain (<https://www.youtube.com/watch?v=-nSbkywGf-E>, dostęp 13 marca 2018 r.).

rzeczywistość i siebie samych, a także jednostkę. Respondenci udowodnili nam, że pomimo sztywności systemu oświaty wiele da się zrobić inaczej.

TRADYCYJNY MODEL NAUCZANIA A MIEJSCE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH W SZKOŁACH

Zdaniem Rozmówców polskie szkolnictwo powszechnie postrzegane jest w perspektywie stagnacji, oderwania od realiów współczesnego świata, nienadążania za nowoczesnymi technologiami, kształtowania jednostek nieprzystosowanych do życia w społeczeństwie XXI wieku. W przeciwieństwie do skandynawskiej oświaty – przywołanej jako przykład, która już dawno dostrzegła wagę kompetencji społecznych i twórczych w rozwoju psychospołecznym uczniów – polska oświata jest wciąż zdominowana przez wypracowany dekady temu tradycyjny model kształcenia. Na jego postać składa się wiele elementów, wśród których można wymienić między innymi pasywną rolę ucznia w procesie nauczania, jednostronny przekaz wychodzący od nauczyciela, dyscyplinowanie, system nagród i kar, systematyczną weryfikację postępów w nauce poprzez sprawdziany, kartkówki, egzaminy, nastawienie na przekaz wiedzy, niewielki nacisk na twórczą i krytyczną ekspresję, system klasowo-lekcyjny, akcent położony na rywalizację. Choć nie można ich jednoznacznie negatywnie ocenić, ponieważ przynoszą również pozytywne i pożądane efekty, to budzą współcześnie kontrowersje ze względu na ich niedostosowanie do indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych, w tym poznawczych, współczesnego ucznia, a także do zapotrzebowania nowoczesnego rynku pracy. Bezrefleksyjne przywiązanie systemu oświaty do anachronicznego modelu nauczania utrudnia proces jego unowocześnienia, polegający między innymi na ukierunkowaniu kształcenia na rozwój kompetencji kluczowych, a nie głównie transmisję wiedzy. Wymaga to nie tylko stosowania dodatkowych, progresywnych metod i narzędzi, ale także zmiany podejścia nauczycieli w zakresie relacji z uczniami, czyli redefinicji roli pedagoga w kształceniu i wychowaniu młodego pokolenia.

Szczególnej krytyce w swoich narracjach Respondenci poddali bezkrytyczne przywiązanie części kadry pedagogicznej do tradycyjnego modelu nauczania, a tym samym brak otwarcia na nowe rozwiązania. Stanowisko to ich zdaniem wynika z kilku powodów. Po pierwsze, zdaniem Rozmówców edukacja wyższa na kierunkach pedagogicznych przekazuje wiedzę głównie z zakresu wspomnianego modelu, zaś progresywne metody zajmują niewielką jej część. Pokłosiem tak skonstruowanych programów studiów są dzisiejsze problemy pedagogów, którzy nie są odpowiednio przygotowani do pracy z dziećmi XXI wieku. W rezultacie, aby doszło do zmian w zakresie funkcjonowania szkół, równoległe musi zadziać się zmiana na etapie kształcenia kadry nauczycielskiej.

Bezskrytycznemu przywiązaniu edukatorów do tradycyjnego modelu nauczania sprzyja również strach przed zmianą. Gotowość do wprowadzenia nowych elementów w sposobie pracy oraz przeformułowania postawy wobec uczniów związana jest z obawą przed jej nieprzewidywalnymi

efektami, w tym możliwością ośmieszenia się przed uczniami. Część kadry pedagogicznej cechuje również tendencja do umniejszania roli nowoczesnych technologii w życiu dziecka oraz niechęć do nabywania nowych umiejętności i wiedzy w tym zakresie. Pomimo świadomości, że jest to jeden z kluczowych współcześnie kierunków rozwoju społeczeństwa, kadra pedagogiczna niechętnie wykracza poza minimum, czyli korzystanie z e-dzienników i tablic interaktywnych czy wykorzystywanie materiałów audiowizualnych do prowadzenia lekcji. Z drugiej strony, Respondenci zauważali, że na rynku szkoleń rzadko można spotkać ofertę dotyczącą stosowania innowacyjnych metod i narzędzi nauczania. W rezultacie muszą oni we własnym zakresie podejmować się studiowania, sięgając często po przykłady zagranicznych, sprawdzonych praktyk.

Kolejnym zarzutem Respondentów w stosunku do tradycyjnego modelu nauczania jest fetysyzowanie w jego ramach nastawienia na realizację celów edukacyjnych, osiągnięcia i nagrody, któremu towarzyszy brak refleksji nad potrzebami, oczekiwaniami i możliwościami uczniów. Uzyskiwanie wymaganych odgórnie efektów samo w sobie nie jest postrzegane przez Respondentów jednoznacznie negatywnie. Krytyka dotyczy braku równowagi pomiędzy takim nastawieniem a dobrem ucznia. Proces nauczania jest ukierunkowany na konkretne efekty, które można wykazać w raportach i sprawozdaniach, dlatego też szkoły stosują demotywujący i stresogenny system weryfikacji postępów w nauce, polegający na przeprowadzaniu dziesiątek sprawdzianów i kartkówek w semestrze. Rozmówcy upatrują przyczyn w odgórnych zaleceniach organów nadzorczych (zewnątrznych – kuratorium oświaty, Ministerstwo Edukacji Narodowej – oraz wewnętrznych: dyrektorzy szkół), a także organów prowadzących (samorządy terytorialne). Administratorzy szkół wymagają od podwładnych wysokich efektów kształcenia, gdyż sami są z nich rozliczani. Dodatkowo szkoły poddawane są zewnętrznej ocenie nie tylko przez ministerstwo czy władze lokalne, ale także rodziców. Opiekunowie wywierają presję na pedagogach i dyrektorach, aby jakość nauczania ich dzieci była jak najwyższa i efektywna, co związane jest z osiąganiem wysokich, wymiernych efektów – stopni, nagród, wyróżnień. W przypadku, gdy dokonania ucznia nie spełniają oczekiwań rodzica, winą często obarczeni są pedagogowie – ich umiejętność przekazu wiedzy. W rezultacie rozwój niemierzalnych kompetencji społecznych i twórczych niekoniecznie jest priorytetem placówek oświaty, które wykazywać muszą się ilościowymi wskaźnikami – liczbą nagród przyznanych w konkursach, olimpiadach, zawodach sportowych, wynikami egzaminów, poziomem zrealizowania programu nauczania.

Tradycyjny model nauczania utrudnia rozwój kluczowych kompetencji dzieci, a tym samym hamuje unowocześnienie systemu oświaty, również poprzez przecenianie roli przekazu twardej wiedzy, czyli paradygmatu transmisyjnego. Rozmówcy na tle zagranicznych krajów pozytywnie postrzegają zasób wiedzy swoich absolwentów. Jednocześnie zauważają, że poziom kompetencji twórczych i społecznych uczniów jest znacznie niższy niż u ich zagranicznych rówieśników. Zwracano

uwagę na przesyt informacjami, którymi zasypywani są uczniowie i z których rozliczani są podczas kartkówek i sprawdzianów. Nastawienie na przekazywanie informacji, stanowiące przedmiot krytyki wobec polskiej oświaty, nie neguje zdaniem Respondentów zasadności tak prowadzonego nauczania, które ostatecznie według nich przynosi efekty. I w tym przypadku negatywna ocena odnosi się do braku równowagi pomiędzy transmisją wiedzy a rozwojem kluczowych kompetencji, na które kładzie się zbyt mały nacisk. W rezultacie szkoły „produkują” uczniów dobrze wyposażonych w wiedzę, której nie potrafią wykorzystać w dorosłym życiu, nieposiadających chęci do pogłębiania i aktualizowania swojej wiedzy oraz samej umiejętności uczenia się.

Na podstawie powyższych uwag Respondentów zauważa się, że sposób nauczania zgodny z tradycyjnym modelem działa w wielu obszarach demotywująco na uczniów. W ich opinii dużo zależy oczywiście od usposobienia ucznia, gdyż każde dziecko jest inne i co innego będzie go inspirować do działania. Jedni wolą współpracować, a inni rywalizować, raz wymagający i surowy nauczyciel z autorytetem mobilizuje do działania, kiedy indziej wyrozumiałość, indywidualne i partnerskie podejście otwiera dziecko na świat nauki. Mimo to zauważono, że nastawienie na poddawanie uczniów ocenie z użyciem stopni, zobowiązanie do realizacji zadań zgodnie z wytycznymi z klucza, a tym samym nauczanie odtwórczego myślenia, powoduje, że szkoła – zamiast inspirować dzieci i zachęcać do ekspresji twórczej, samodzielnego myślenia, chwalenia się swoimi talentami – generuje w nich stres, i brak wiary w swoje siły. Dochodzi do sytuacji, w których uczniowie w obawie przed podważeniem własnego zdania, ośmieszeniem czy nawet skarceniem rezygnują z podejmowania dialogu, udzielania odpowiedzi na stawiane przez nauczyciela pytania, a tym bardziej z wchodzenia z nim w polemikę. Z natury dzieci dysponują niespożyтыми pokładami ciekawości. Jednak system skutecznie osłabia w nich tę zdolność już podczas pierwszych lat kształcenia. Jak wspomniał jeden z Respondentów, dzieci zwykle nie mogą doczekać się rozpoczęcia swojej przygody ze szkołą. Jednak po ukończeniu kilku klas narasta w nich niechęć do niej tak wielka, że tracą swój pierwotny entuzjazm i poddają się destrukcyjnemu wpływowi systemu, myśląc, że tak już musi być i trzeba to jakoś „przeżyć”.

W obronie nauczycieli warto zaznaczyć, że oprócz indywidualnych preferencji edukatorów co do przyjętych modeli nauczania tradycyjny model jest również narzucany im odgórnie, choćby podczas wspomnianych studiów pedagogicznych czy weryfikacji zrealizowanych celów edukacyjnych i osiągniętych wskaźników. Zdaniem Rozmówców istnieje również przyzwolenie na brak elastyczności i gotowości nauczycieli do zmian w zakresie postaw wobec nauczania i stosowanych metod. Niskie płace dla początkujących nauczycieli i brak skutecznego programu motywacyjnego podsycają jeszcze bardziej ten stan. Niekiedy taki bezwład jest faworyzowany przez dyrektorów niechętnych progresywnym metodom, które zakłócają ustalony porządek. Z drugiej strony wpływ dyrektorów na podwładnych o określonych stopniach awansu zawodowego jest również ograniczony. Jeden z

Respondentów zauważył, że jako przełożony może jedynie sugerować zmiany w sposobie pracy nauczyciela, a nie ich wymagać, gdyż schematyczność nie jest traktowana jako uchybienie.

Jak widać, na obecny stan polskiego szkolnictwa ma wpływ wiele czynników i próżno doszukiwać się winnych. W wypowiedziach Rozmówców pojawiły się oprócz powyższych również inne aspekty utrudniające wprowadzenie zmian w systemie oświaty. Są nimi choćby czasochłonna biurokracja, niedofinansowanie szkolnictwa, zależność szkół od organów nadzorczych i prowadzących. Tym, co jednak warto robić pomimo występowania wspomnianych hamulców, jest poszukiwanie sposobów umożliwiających obejście systemu lub wykorzystanie go na swoją i uczniów korzyść. Kolejny rozdział służy określeniu tychże możliwości poprzez odwołanie się do sprawdzonych praktyk Respondentów.

W STRONĘ KOMPETENCJI KLUCZOWYCH UCZNIÓW – MOŻLIWOŚCI PEDAGOGÓW I KONIECZNOŚĆ REDEFINICJI ROLI NAUCZYCIELA

Jak wynika z powyższych rozważań, rozwój kreatywnego i krytycznego myślenia, empatii, współpracy, samodzielności, refleksyjności i innych kluczowych kompetencji człowieka XXI wieku zajmuje niewielką część całego procesu nauczania. Nie oznacza to jednak, że w szkołach nie występuje w ogóle przestrzeń na ich rozwój lub że zależy to tylko od nadprogramowej działalności nauczycieli. Respondenci zauważali, że zwłaszcza zajęcia artystyczne i wychowawcze (wiedza o kulturze, wiedza o społeczeństwie, wychowanie do życia w rodzinie, godzina wychowawcza) niosą w tym zakresie szczególny potencjał. To właśnie podczas nich prowadzone są działania z zakresu edukacji kulturowej o różnym stopniu natężenia. Jednak pomimo odgórnie przypisanego im zadania, czyli rozwoju wspomnianych kompetencji, szczególnie twórczych, a także obowiązkowego charakteru uczestnictwa, ich status nie jest tak oczywisty, jak mogłoby się wydawać.

Zdaniem Respondentów zajęcia artystyczne, wychowawcze, przysposabiające do życia w społeczeństwie są często bagatelizowane. W porównaniu z takimi przedmiotami jak historia, liczba godzin w programie nauczania przeznaczonych na każde z nich z osobna jest znikoma. Dodatkowo lekceważenie roli kultury i sztuki w rozwoju kompetencji kluczowych dzieci powoduje, że zajęcia artystyczne są często prowadzone jako dodatkowe przez nauczycieli o innej specjalizacji niż wymagana, niekoniecznie obeznanych w zakresie rozwoju kompetencji twórczych i społecznych. Ma to miejsce zwłaszcza w przypadku szkół w małych gminach, które borykają się z nieadekwatnym do potrzeb dofinansowaniem ze strony organów prowadzących. W rezultacie dyrektorzy pozbawieni są możliwości zatrudnienia profesjonalnych pedagogów, gdyż jest nieopłacalne tworzenia miejsca pracy na symboliczny, kilkugodzinny etat. Rozmówcy zauważali, że również rodzice bagatelizują rolę zajęć artystycznych w rozwoju dzieci, podając tym samym w wątpliwość sensowność prowadzenia tego typu

działań jako obowiązkowych. Ich zdaniem przedmioty te nie przygotowują do zawodu ani nie zwiększają możliwości dostania się na dobrą uczelnię w przeciwieństwie do nauk ścisłych, które mają w ich ocenie gwarantować podopiecznym sukces. Powodów należy upatrywać w kapitale społeczno-kulturowym opiekunów, otrzymanym w procesie edukacji opartej na tradycyjnym modelu nauczania. Skoro zatem nawet obowiązkowe zajęcia artystyczne i wychowawcze nie są wystarczającą przestrzenią do rozwoju kompetencji kluczowych dzieci w szkołach, to co pozostaje pedagogom?

Rozmówcy pytani o to, w jaki sposób radzą sobie z wyzwaniami stawianymi przez system, wskazywali między innymi na możliwość prowadzenia zajęć poza murami szkoły (wycieczki, akcje charytatywne, lekcje muzealne, kino), a także zajęć pozalekcyjnych. Zgodnie przyznawano, że zwłaszcza te ostatnie są dobrą przestrzenią dla inicjatyw nastawionych na rozwój kompetencji kluczowych dzieci, w tym na edukację kulturową. Nie dość, że sprzyjają realizacji działań w ramach różnych obszarów kultury czy sztuki, to jednocześnie swoją formą (przyzwolenie na większą swobodę, partnerskie relacje, eksperyment, odpoczynek) lepiej odpowiadają na potrzeby zmęczonych sztywnością struktur szkolnych, dyscyplinowaniem i natłokiem informacji uczniów. Co więcej, są one prowadzone przez pedagogów, którzy znają swoich podopiecznych zarówno w zakresie ich potencjałów, jak i potrzeb, oczekiwań i problemów, które im doskwierają. Zajęcia pozalekcyjne są zatem okazją do wzmocnienia obecności kultury w szkołach, umożliwienia obcowania ze sztuką oraz ekspresji twórczej uczniów przy jednoczesnym nastawieniu zarówno na rozwój kompetencji miękkich, jak i zdobywanie wiedzy. Niejednokrotnie są one jedną z niewielu lokalnych ofert, których celem jest twórcze spędzanie czasu wolnego przez dzieci.

Forma zajęć pozalekcyjnych umożliwia nauczycielom pogodzenie dwóch porządków pracy z uczniami – grupowego i indywidualnego, co trudno jest im osiągnąć podczas 45-minutowych lekcji. Dzięki temu mogą poświęcić więcej uwagi każdemu z uczniów, aby dopasować działania do ich możliwości i potrzeb. Zadania, jakie stawiają sobie pedagodzy prowadzący zajęcia dodatkowe, nie ograniczają się jedynie do przekazu informacji, zrealizowania postawionych celów edukacyjnych lub wytworzenia zakładanych rezultatów. Są nimi także – a niekiedy szczególnie – integrowanie uczniów we własnej grupie rówieśniczej, ale też szerzej, międzypokoleniowo lub ze społecznością lokalną, umożliwienie im zaistnienia w gronie znajomych, uwrażliwienie na inność, różnorodność, rozwój postawy tolerancyjnej, empatii, umiejętności współpracy i krytycznego myślenia. Działania te często mimochodem pełnią również funkcję terapeutyczną, jeżeli w ich obszarze znajdzie się przestrzeń na pracę nad emocjami uczniów. Stają się one dla nich odskocznią od trudów dnia codziennego (problemy rodzinne, niedocenienie w środowisku rówieśników, zagubienie, depresja), możliwością porozmawiania na temat swoich trosk, bycia wysłuchanym i otrzymania wsparcia. Ważnym aspektem dobrze poprowadzonych zajęć pozalekcyjnych jest również możliwość zwiększenia poczucia wartości

dzieci poprzez nie tylko indywidualną rozmowę, ale też prezentowanie wytworów ich działalności szerszej publiczności, w tym rodzicom i rówieśnikom. To, co łączy wszystkie wypowiedzi Respondentów, to nacisk na to, aby dzieci dobrze czuły się podczas ich zajęć, realizowały swoje pomysły, uczyły nowych rzeczy, weryfikowały swoje możliwości, przełamywały bariery psychiczne, doskonaliły warsztat artystyczny, a także integrowały się we własnej grupie. Rozmówcy zauważali również, że prowadzenia zajęć pozalekcyjnych podejmują się głównie edukatorzy wykazujący się dużą aktywnością, inicjatywą, poświęceniem, świadomością sensu prowadzenia tego typu działań i otwartością na dzieci. Zaznaczano, że często robią to kosztem czasu wolnego w imię satysfakcji własnej i dobra uczniów.

Przywołany powyżej wątek odnosi się jedynie do przestrzeni w strukturach szkół, która umożliwia swoją formą prowadzenie działań nastawionych między innymi na rozwój kompetencji kluczowych. Drugi aspekt dotyczy wspomnianej na początku konieczności redefinicji postawy nauczycieli wobec kształcenia oraz uczniów. Dopiero częściowe odejście pedagogów od tradycyjnego modelu nauczania zwiększy skuteczność systemu w zakresie rozwoju kompetencji społecznych i twórczych uczniów.

Na podstawie narracji Rozmówców opisujących swoje praktyki można wyróżnić sporą grupę aspektów przekładających się na lepszą jakość kształcenia. Zdaniem Respondentów ich rola nie ogranicza się jedynie do przekazu wiedzy (dydaktyczna) i wspierania rodzin w socjalizacji dzieci (wychowawcza). Wyznaczają sobie oni bardziej szczegółowe zadania, do których zaliczają się między innymi: wspólne odkrywanie świata nakierowanie nie tylko na zdobywanie wiedzy, ale też rozumienie go; odkrywanie, wspieranie i nadawanie kierunku rozwojowi potencjałów i talentów uczniów; inspirowanie i motywowanie do działania; wspieranie w kształtowaniu światopoglądu, poczucia estetyki, kręgosłupa moralnego; współtowarzyszenie w procesie dorastania oraz przygotowanie do dorosłego życia; poświęcenie uwagi, docenienie, podnoszenie poczucia własnej wartości ucznia, reagowanie na trudne sytuacje prywatne, zapewnienie bezpieczeństwa i wsparcia. Tym, na co dodatkowo zwracali uwagę poza mocno uświadomionym i bogatym spektrum zadań, jest szczególne podejście do procesu nauczania oraz relacji z uczniami, które charakteryzuje:

- **indywidualne podejście do każdego ucznia** - przeświadczenie, że każdy jest wyjątkową, niepowtarzalną jednostką wymagającą odmiennego podejścia w zakresie nauczania i współbycia;
- **równowaga pomiędzy pracą z grupą a indywidualum** – świadomość konieczności łączenia obu porządków w praktyce edukacyjnej, umożliwiającej każdemu uczniowi z osobna korzystanie z oferowanego mu indywidualnego podejścia przy jednoczesnym niezaniechaniu grupy i narzuconego programu działań;
- **otwartość na ucznia i uwrażliwienie na jego potrzeby i oczekiwania** – zdolność do wsluchiwania się w pragnienia dzieci i dostosowywania działań do zdiagnozowanych oczekiwań i potrzeb;

- **stałe reagowanie na pojawiające się komunikaty uczniów** – gotowość do rozwiązywania problemów, sytuacji kryzysowych, omawiania komunikowanych przez podopiecznych tematów w momencie, kiedy zajdzie taka potrzeba lub w niedalekiej przyszłości (nawet kosztem niezrealizowania planu zajęć);
- **nastawienie na partnerskie i interakcyjne relacje z dziećmi** – zwrot ku partycypacyjnemu modelowi współpracy z uczeniem, odchodzenie od wysoce hierarchicznych relacji nauczyciel–uczeń, ograniczanie liczby działań dyscyplinujących i kontrolujących, porzucenie postrzegania roli nauczyciela jako mistrza, rzemieślnika, osoby nastawionej na jednostronne „wtłoczenie” wiedzy w dzieci, otwartość na uczenie się od dzieci;
- **odejście od postawy ukierunkowanej głównie na realizację celów edukacyjnych** – pozwolenie sobie i uczniom na podążanie za potrzebą edukacyjną wynikającą z ciekawości świata, a nie tylko narzuconych odgórnie celami i efektami kształcenia;
- **świadomość wagi rozwoju kompetencji społecznych i twórczych uczniów** – dążenie do uzyskania równowagi pomiędzy transmisją wiedzy a rozwojem niezbędnych kompetencji;
- **nauczyciel = przewodnik** – gotowość do wskazywania propozycji obszarów rozwojowych adekwatnych do potencjału i pragnień dziecka, a także wspierania uczniów w podróży do dorosłości, zaniechanie tworzenia gotowych recept na życie i oczekiwania dostosowania się do nich przy jednoczesnym zaniżaniu zdolności, takich jak sprawczość, samostanowienie, zaradność, twórczość, odpowiedzialności za własne czyny;
- **pozwolenie sobie na eksperyment, innowację, naukę przez zabawę oraz uczenie się na błędach** – odejście od schematów, archaicznych i sztywnych metod nauczania, traktowanie błędów jako nauki, a nie porażki;
- **danie sobie czasu na bycie razem** – dostrzeżenie wartości, jaką jest integracja, zawieranie bliskich i partnerskich relacji z uczniami, które oparte są na otwartości, szacunku i zaufaniu;
- **gotowość do udzielenia dziecku wsparcia** – zwiększenie jego poczucia bezpieczeństwa, chęć wysłuchania go, przepracowania z nim trudnych emocji, wzmocnienia poczucia własnej wartości, reagowania na problemy w granicach własnych możliwości i odpowiedzialności;
- **przeświadczenie o wartości podejmowania dodatkowych starań** – gotowość do poświęcania swojego czasu wolnego w imię dobra dzieci, świadomość wagi własnej aktywności animacyjno-edukacyjnej.

Choć podczas zajęć lekcyjnych nauczyciele ograniczani są przez ramy funkcjonowania szkół, odgórne regulacje, czas i podstawę programową, to zajęcia pozalekcyjne okazują się odpowiednią przestrzenią do zaistnienia działań nastawionych na rozwój kompetencji społecznych i twórczych uczniów. Prowadzone przez pedagogów inicjatywy odstające od rutyny i schematu oświatowej

rzeczywistości mogłyby być, a raczej już są, odpowiedzią na problem marginalizowania edukacji kulturowej w szkołach. Jednak nawet najwytrwalsi edukatorzy napotykają w swojej praktyce na chwile zwątpienia czy sytuacje nie do pokonania w pojedynkę, bez odpowiedniego wsparcia. Stąd programy takie jak Bardzo Młoda Kultura, w tym jego małopolski komponent – Synapsy, stają się szansą, aby już zapoczątkowane przez aktywnych nauczycieli zmiany mogły być kontynuowane oraz upowszechniane dzięki łączeniu sił wielu jednostek, podmiotów kultury i oświaty.

SYNAPSY JAKO SZANSA WZMOCNIENIA NAUCZYCIELI

Powyżej wskazane elementy składające się na praktykę i postawy przebadanych nauczycieli są zbieżne z promowaną w Programie Synapsy koncepcją edukacji kulturowej. Z jednej strony – zostały one przez nich przyjęte w toku partycypacji w Projekcie, z drugiej – wynikają z wcześniejszej praktyki zawodowej, która z biegiem czasu ewoluowała na skutek wzrastającej wiedzy i doświadczenia, a także rozczarowania stanem polskiej oświaty. Do obszarów stycznych pomiędzy koncepcją promowaną w Programie a praktyką Beneficjentów należą: partycypacyjny model współpracy; procesowe podejście do działań; diagnoza potrzeb i oczekiwań oraz opieranie form i tematyki działań na jej wynikach; nastawienie na rozwój kompetencji miękkich oraz poznawanie się i bycie razem; sprowadzenie zadań nauczyciela między innymi do roli opiekuna, towarzysza, przyjaciela, inspiratora nadającego kierunek myślom i czynom dzieci, ale niedającego konkretnych recept na życie. Możliwość realizacji powyższych aspektów często zależy od posiadanych umiejętności Respondentów, a także typu działań prowadzonych przez nauczycieli (różne oblicza zajęć pozalekcyjnych, projektów realizowanych w ramach programów takich jak Synapsy czy zajęć lekcyjnych).

Nasi Rozmówcy, nauczyciele podobnie do nich działający, są dla Programu Bardzo Młoda Kultura szczególnie ważną grupą. Są siłą sprawczą niezbędną do zaangażowania w starania o oddanie edukacji kulturowej należytego miejsca w strukturach pojedynczych szkół oraz systemu oświaty. Ze względu na ograniczoną sprawczość kadry pedagogicznej, instytucji oświaty i kultury oraz programów takich jak Bardzo Młoda Kultura zmiany na poziomie makro w zakresie polskiej polityki oświatowej pozostają w zasadniczej części poza ich zasięgiem. Nie wyklucza to jednak wprowadzania modyfikacji na poziomie lokalnym czy nawet regionalnym, np. w zakresie funkcjonowania pojedynczych szkół, polityki edukacyjnej samorządów czy choćby strategii rozwojowych województw.

Niezbędnym do tego jest wykorzystanie (po zakończeniu Programu) wypracowanego zasobu wiedzy i potencjału ludzkiego w ramach kolejnych szkoleń, spotkań sieciujących. Istotne jest też lobbowanie na rzecz rozwoju strategii edukacji kulturowej w województwie. Konieczne jest zatem

zintegrowanie osób związanych z pracą z dziećmi i edukacją kulturową (nauczycieli i animatorów²), widzących sens w działaniach wspólnotowych w ramach sieci wsparcia i wpływu (niekoniecznie zinstytucjonalizowanej), której cele i wartości podzielane byłyby przez wszystkich członków grupy. Sieciowanie środowiska powinno umożliwiać stałą wymianę wiedzy i doświadczeń, oferować wsparcie i skutkować wytworzeniem tożsamości podzielanej przez grupę. Zwłaszcza dwie ostatnie kwestie są ważne ze względu na postępujący spadek prestiżu zawodu nauczyciela, która powoduje u wielu pedagogów frustrację, demotywowację, poczucie niesprawiedliwej oceny oraz niepewność co do słuszności podejmowanych przez siebie wysiłków.

W rezultacie celem dalszej działalności MIK powinno być stworzenie oferty (warsztaty, spotkania, konferencje) podkreślającej wagę edukacji kulturowej, oddającej jej należne miejsce. Działania MIK-u powinny być kierowane zarówno do nauczycieli, jak i animatorów. Potrzebują oni wsparcia, umocnienia swojej pozycji, zwiększenia sprawczości w środowiskach, w których funkcjonują. Dzięki temu zyskaliby wspólną tożsamość, pewność siebie, wiarę we własne siły i przekonanie o wartości podejmowanych działań na rzecz dzieci. Na przestrzeni trzech lat Synapsy wyłoniły na razie niewielką grupę ambasadorów edukacji kulturowej, mającą potencjał w upowszechnianiu przekazanej im przez Program wiedzy. Co więcej, mogłyby również przyczynić się do dalszego doskonalenia i rozwijania koncepcji edukacji kulturowej na podstawie własnych doświadczeń.

Reasumując. Poprzez mądre działania oparte na wiedzy, doświadczeniu, połączonych siłach MIK-u, naszych Respondentów, Beneficjentów Programu Synapsy pojawia się szansa zmiany praktyk, mentalności innych pedagogów, edukatorów, animatorów. Jest to również okazja do tworzenia inicjatyw służących dobru dzieci, rozwijających ich kompetencje, angażujących społeczności lokalne, decydentów, a także opiekunów. Pedagodzy i animatorzy są źródłem cennej wiedzy i inspiracji dla Projektu i MIK-u. Są niezbędnym ogniwem w procesie tworzenia mądrej edukacji kulturowej.

2 Współpraca nauczycieli i animatorów jest obowiązkowym komponentem w programie Synapsy. Projekty lokalne Beneficjentów powstają w partnerstwach międzysektorowych. Kurs warsztatowy, działania sieciujące są przeznaczone dla obydwu grup, ponieważ zależy nam na wymianie doświadczeń, kompetencji, metod, narzędzi oraz łączeniu środowisk.

NOTA METODOLOGICZNA

W ramach działań diagnostycznych prowadzonych w Projekcie „Synapsy – Program rozwoju edukacji kulturowej w Małopolsce” przeprowadzono dziewięć wywiadów pogłębionych z nauczycielami aktywnymi na polu edukacji kulturowej. Badanie poza wartością poznawczą miało na celu w perspektywie Projektu pozyskanie informacji niezbędnych do zaprojektowania profesjonalnych i adekwatnych do potrzeb Interesariuszy działań, a także ewaluacji dotychczasowych. Stąd w badaniu poszukiwano odpowiedzi na pytania dotyczące, po pierwsze, uwarunkowań, w których pedagodzy sprawują obowiązki zawodowe oraz animacyjno-edukacyjną działalność pozalekcyjną w placówkach oświaty, a także poza nimi; po drugie, postrzegania swojej roli w życiu dzieci; po trzecie, doświadczeń, kompetencji i predyspozycji do zawodu; po czwarte, sposobów nauczania i preferowanych metod; po piąte, sposobów radzenia sobie z trudnościami generowanymi przez system oświaty oraz w ich miejscach pracy; po szóste, form i charakteru współpracy zawiązywanej na potrzeby realizacji inicjatyw edukacyjno-animacyjnych oraz oczekiwań i celów im stawianych; po siódme, oceny Programu Synapsy. Aby uzyskać niezbędne informacje umożliwiające realizację założonych w badaniu zadań, zastosowano celowy dobór próby Respondentów. Spośród Beneficjentów Projektu wybrano dziewięciu nauczycieli charakteryzujących się szczególnym podejściem do pełnienia roli pedagoga, wysokim poziomem aktywności animacyjno-edukacyjnej, wykraczającej poza typowe obowiązki zawodowe, oraz świadomym wykorzystywaniem kultury i sztuki jako narzędzi do pracy z dziećmi.