

REDAKCJA NAUKOWA

Małgorzata Karwatowska
Leszek Tymiakin



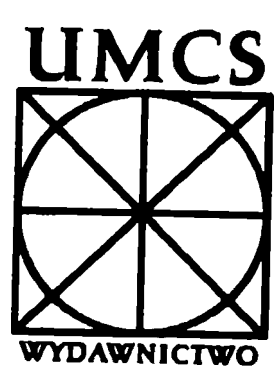
EDUKACJA POLONISTYCZNA

**metamorfozy
kontekstów i metod**

WYDAWNICTWO
UNIwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

EDUKACJA
POLONISTYCZNA
metamorfozy
kontekstów i metod

UMCS



REDAKCJA NAUKOWA

Małgorzata Karwatowska

Leszek Tymiakin



EDUKACJA POLONISTYCZNA

metamorfozy
kontekstów i metod

WYDAWNICTWO

UNIwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

LUBLIN 2017

Recenzent
prof. dr hab. Leonarda Dacewicz

Redakcja wydawnicza
Agnieszka Reszczyk

Korekta tekstu w języku angielskim
Marta Mazur

Redakcja techniczna
Aneta Okuń

Projekt okładki i stron tytułowych
Krzysztof Trojnar

Skład i łamanie
Agnieszka Muchowska

© Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017

ISBN 978-83-7784-979-8

Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
20-031 Lublin, ul. Idziego Radziszewskiego 11
tel. 81 537 53 04
www.wydawnictwo.umcs.lublin.pl
e-mail: sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl

Dział Handlowy
tel./faks 81 537 53 02
Księgarnia internetowa: www.wydawnictwo.umcs.eu
e-mail: wydawnictwo@umcs.eu

Druk i oprawa
„Elpil”, ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce

SPIS TREŚCI

Słowo wstępne	7
-------------------------	---

I. EDUKACJA POLONISTYCZNA W PERSPEKTYWIE NAJNOWSZYCH ZMIAN

Dyskusja panelowa	13
-----------------------------	----

II. PRZEOBRAŻENIA I UWARUNKOWANIA KONTEKSTOWE

BOGDAN WALCZAK

Edukacja polonistyczna w kontekście obecnej polityki historycznej.	41
--	----

ANNA JANUS-SITARZ

Nauczyciel wolny czy bezwolny? Wolność a ideologizacja w programach polonistycznych – dawniej i dziś.	49
--	----

KRYSTYNA KOZIOŁEK

Przeciw doraźności	59
------------------------------	----

MACIEJ WRÓBLEWSKI

O światach, których jeszcze (dobrze) nie znamy. Edukacja polonistyczna zwrócona ku przyszłości	69
---	----

MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK

Między <i>gadziami</i> a Cyganami – edukacyjne możliwości łagodzenia stereotypów i podejmowania dialogu międzykulturowego	77
--	----

MAŁGORZATA KARWATOWSKA, LESZEK TYMIAKIN

Zmiany w etosie polskiej szkoły (wybrane aspekty)	87
---	----

URSZULA KOPEĆ

„Wolność” w rozumieniu licealistów klas pierwszych i trzecich	101
---	-----

MAŁGORZATA MAC

Zmiany postaw uczniowskich (na przykładzie cierpliwości)	109
--	-----

ANETA GRODECKA

Dydaktyka polonistyczna w kontekstach neuronalnych 121

ANETTA BOGUSŁAWA STRAWIŃSKA

Autopromocja w edukacji akademickiej 137

III. INNOWACJE I PROPOZYCJE METODYCZNE

MAGDALENA STOCH

Na drodze do upełnomocnienia. Konsensus w humanistyce –
wprowadzenie do metody 167

BEATA JAROSZ

E-learning w polskiej szkole. Realia – mity – postulaty 185

DAMIAN MAZUR

Nowe narzędzia w edukacji polonistycznej: dysk i dokumenty Google,
Coggle.it, Plickers 201

ANNA PODEMSKA-KAŁUŻA

Podróż przez świat zmysłów. Audiodeskrypcja w innowacyjnej
dydaktyce szkolnej 213

MAŁGORZATA POTENT-AMBROZIEWICZ

Tutoring oczami polonisty – teoria i praktyka 231

JOLANTA NOCŃ

W stronę podmiotowości? Koncepcje uczenia o języku w czasach (nie tylko)
ponowoczesnych 241

ZOFIA POMIRSKA

Zmiana czy długie trwanie? Dylematy związane z metodami
kształcenia językowego 253

PAULINA OSAK

Gdyby nie ludzie, nie istniałby język. Świadomość językowa a interpretacja
tekstu poetyckiego w szkole 265

ANETA DOMAGAŁA, URSZULA MIRECKA, EWA MUZYKA-FURTAK

Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – wiedza oraz doświadczenia
własne przyszłych logopedów 273

MAŁGORZATA GAJAK-TOCZEK, BEATA GALA-MILCZAREK

Edukacja ku starości w kręgu kinematografii polskiej
(na wybranych przykładach) 283

KAMILA BIALIK

Edukacja teatralna w kształceniu polonistycznym – pytania o kształt 299

MAŁGORZATA KARWATOWSKA, LESZEK TYMIAKIN

UNIwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ZMIANY W ETOSIE POLSKIEJ SZKOŁY (WYBRANE ASPEKTY)

Pochodzące z greki słowo *etos/ethos* obecnie stało się terminem o stosunkowo szerokim zastosowaniu. Antyczna proveniencja i specyficzne (uwznioślające) nacechowanie stylistyczne przyczyniły się najprawdopodobniej do zwiększenia jego popularności, czego przykłady obserwujemy w funkcjonujących współcześnie licznych zestawieniach, typu: *etos solidarnościowy* bądź *mieszczański*, *etos pracy / walki* czy *etos* wszelkiej maści profesji, na przykład: *lekarski*, *górnictwo*, *nauczycielski*. Jeśli idzie o pojemność semantyczną, kumuluje on przynajmniej dwa znaczenia: pierwsze – eksponujące wymiar społeczny – jest związane z ‘obyczajem, normą, wartością, wzorami postępowania, składającymi się na styl życia danej grupy ludzi’¹, drugie zaś ma bardziej charakter jednostkowy i odwołuje się przede wszystkim do moralności pojedynczej osoby oraz przejawów jej aktywności, kwalifikowanych jako etyczne bądź nie.

Powszechniejsze wydaje się rozumienie ponadindywidualne, które zawiera wyznaczone przez etos normy i sankcjonuje obligowanie zbiorowości do ich respektowania. Według Wiktora Sawczuka „na etos składa się pewien zhierarchizowany zespół wartości oraz, co najważniejsze, ich określona »przekładnia« na zachowania społeczne. Przekładnia ta, jej taki a nie inny charakter, konstytuuje ethos. Ethos oznacza zaangażowanie w określone wzory zachowań społecznych. Wartości przejawiają się w owych wzorach, kształtując w ten sposób codzienne życie”². Można zatem powiedzieć, że w istocie etosu tkwi inherentny komponent deontologiczny, zawierający kierowane do całej społeczności, a przez to i do jej po-

¹ Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, t. 1, Warszawa 1988, s. 558.

² W. Sawczuk, *Etos pedagogów / nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*, Toruń 2009, s. 17.

szczególnych przedstawicieli postulaty dotyczące oczekiwanego społecznie odgrywania powierzonych, narzuconych, wyuczonych i podjętych ról (np. zawodowych lub rodzinnych)³. Z zasugerowanym potencjałem normotwórczym korespondują dwa inne pojęcia, tj.: „odpowiedzialność”, czyli gotowość do ponoszenia skutków realizowanych działań, oraz wspierająca ją „mądrość”, rozumiana jako inteligencja i wiedza⁴. Przydatne okazują się one zwłaszcza w czasach ponowoczesnych – polifonicznych, emocjonalnych i niejednoznacznych⁵. To, co kiedyś było odrzucane bezwarunkowo (*ex definitione*), dzisiaj nierzadko bywa uznawane, a przynajmniej dopuszczalne, czasami ryzykowne lub choćby z nadmierną wyrozumiałością tolerowane. W takiej mało stabilnej, bo silnie zrelatywizowanej rzeczywistości, polska szkoła jako instytucja z wpisanymi w jej tradycję podmiotami staje przed trudnym zadaniem odnalezienia dla siebie i dla swoich uczniów (ale też nauczycieli) adekwatnego wzoru, najlepiej ukształtowanego etosu⁶. Próbując sprostać wyzwaniu, podlega ona naturalnym zmianom, generując jednocześnie uzasadnione pytania o kierunek, intensywność, doraźne i odroczone konsekwencje wprowadzanych korekt⁷. Wszystkich omówić nie sposób, stąd w niniejszym artykule spróbujemy pobieżnie przynajmniej przyjrzeć się zaledwie niektórym z nich: a) zasadniczej – jak się wydaje – kwestii zmieniającego się a preferowanego przez młodych ludzi systemu wartości, b) widocznym modyfikacjom w relacjach między uczestnikami procesu nauczania i wychowania, a także c) wybranym zjawiskom proceduralnym i obyczajowym⁸.

³ Zob. I. Lazari-Pawłowska, *Etyki zawodowe jako role społeczne*, [w:] *Etyka zawodowa*, red. A. Sarapata, Warszawa 1988, s. 43.

⁴ Cytowany wyżej W. Sawczuk (s. 20–21) definiuje „mądrość” jako „wrodzoną lub nabytą zdolność, która wskazuje człowiekowi właściwy kierunek życia i pomaga mu zapewnić sobie pomyślność, a nawet szczęście”.

⁵ Szerzej w: J. Brach-Czaina, *Czas różnic. Trudne zadania*, [w:] *Etos nauczyciela w zmieniającej się Europie*, red. A.A. Kotusiewicz, Białystok 2004, s. 35–41; L. Dyczewski, *Kultura polska w okresie przemian*, Lublin 1995; *Polska szkoła: system oświatowy w procesie przeobrażeń*, red. R. Geisler, D. Marzec, A. Rosół, M.S. Szczepański, Częstochowa–Katowice 1999.

⁶ Zob.: B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011; por. R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000 czy W. Burszta, *Antropologia kultury, tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998.

⁷ D. Klus-Stańska (*Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008, s. 7) pisze: „Od dłuższego czasu polska szkoła jest niemal nieustannie płaszczyzną krzyżowania się nadziei społecznych ze społeczną krytyką. Z jednej strony traktowana jest jako dostępne społeczeństwu narzędzie utrzymania ładu społecznego, przekazu dziedzictwa kulturowego, budowania kulturowej tożsamości (by wspierać aspiracje i cele konserwatystów), a także przygotowania do współczesnego rynku pracy, sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie oraz podmiotowego wsparcia w procesach pełnego indywidualnego rozwoju (jeśli spojrzymy na zamierzenia liberałów)”.

⁸ Por. K. Polak, *Kultura szkoły od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Kraków 2007.

Sfera aksjologii

Dynamika życia społecznego każe postrzegać jako wartościowe to, co w danym momencie życia zostaje przez człowieka uznane za cenne ze względu na aktualne bądź przyszłe potrzeby poznawcze, etyczne, estetyczne, prestiżowe, hedonistyczne, inne⁹, przy czym sama wartość często bywa celem, do którego dążymy w doświadczanych zdarzeniach. Wartościowanie nie sprowadza się wyłącznie do nadania desygnatowi znaku „plus” bądź „minus” czy nawet uwzględnienia skalarności cechy (coś jest bardziej lub mniej dobre / coś jest bardziej lub mniej złe). Zwykle uruchamia ono także mechanizm, który polega na włączaniu kolejnych przeżyć i ocen w osobisty system wartości¹⁰. Proces ten bywa warunkowany różnymi czynnikami, między innymi miejscem zamieszkania, wychowaniem, wiekiem jednostki wartościującej.

Prowadzone przez nas przez wiele lat na terenie południowo-wschodniej Polski wśród uczniów gimnazjów, liceów i techników oraz wśród studentów badania pozwalają mówić o wspólnych wymienionym grupom osób nowych zjawiskach obserwowanych w obrębie aksjologii. Zarówno młodzi ludzie wchodzący w okres dojrzewania, jaki ci już rozpoczynający dorosłość, typując bez odpowiedzi ankietera, podobnie wskazują te same, powtarzające się: *miłość* i *przyjaźń* oraz, co jest raczej charakterystyczne dla kilkunasto- czy dwudziestoletnich ludzi przywiązujących dużą wagę do atrakcyjności w wyglądzie zewnętrznym – wartości estetyczne, czyli *piękno/urodę*. Wysoko również w tym przedziale wiekowym ceni się *zdrowie*

⁹ Zob.: M. Karwatowska, *Uczeń w świecie wartości*, Lublin 2010, s. 16–17; K. Sędziak-Padziara, *Edukacja a przekazywanie wartości w opinii nauczycieli*, [w:] *Polska szkoła: między admiracją a odrzuceniem*, red. A. Rosół, M.S. Szczepański, Częstochowa–Katowice 1997, s. 83–98; W. Dąbrowska, L. Tymiak, ‘Wartościowanie’ w rozumieniu świętokrzyskich gimnazjalistów (analiza wyników badań ankietowych), [w:] *Dziecko – literatura, sztuka i język*, red. R. Starz, Kielce 2016, s. 335–349; L. Dakowicz (System wartości studentów, [w:] *Etos nauczyciela w zmieniającej się Europie*, op. cit., s. 213) dowodzi: „System wartości jest wciąż zagadnieniem ważnym i aktualnym, chociażby z racji ciągłych przemian zachodzących w życiu społecznym, kulturalnym oraz mentalności członków społeczeństwa. W dzisiejszej dobie braku stabilizacji, braku jasno określonych granic tego, co jest dobre, a co złe, od wartości, leżących u podstaw ocen, aspiracji i dążeń młodych ludzi, w dużej mierze zależy przyszłość polskiego społeczeństwa”.

¹⁰ Por. A. Pajdzińska, *Wartościowanie we frazeologii*, [w:] „Język a Kultura”, t. 3: *Wartości w języku i tekście*, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz, Wrocław 1991, s. 15–28; zob. też: H. Elzenberg, *Wartość i człowiek. Rozprawy z humanistyki i filozofii*, Toruń 1966; R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000; T. Patrzalek, *Dydaktyka mówienia o wartościach i ocenach*, „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 219–224; *W kręgu etyki, poetyki i dydaktyki słowa*, red. T. Patrzalek, Wrocław 1998; *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993; W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992; J. Puzynina, *Słowo – Wartość – Kultura*, Lublin 1997.

(fizyczne i moralne) oraz *przyjemność*¹¹. Najniższe notowania regularnie przypadają kategoriom poznawczym i religijnym.

W przypadku zaś, gdy uczniom przedstawia się gotowy zbiór zbudowany z kilkunastu elementów i prosi, by zechcieli zawarte w nim wartości (tu: *szczerłość, miłość, zdrowie, przyjaźń, odwagę, naukę, pokój na świecie, rodzinę, patriotyzm, cierpliwość, mądrość, wolność, prawdę, bogactwo, przyjemność, wierność, umiejętność przebaczenia*) uporządkować od najważniejszej do najmniej istotnej, hierarchia tworzona przez młodocianych respondentów wygląda już nieco inaczej: zawsze bowiem na pierwszym miejscu plasuje się *rodzina* (jeśli tylko występuje w proponowanym zestawie), o której bez wyraźnej sugestii ankietującego w okresie adolescencji być może myśli się rzadziej niż o znajdujących się tuż za nią: *zdrowiu*, a zwłaszcza *miłości* i *przyjaźni*, sytuujących się najwyżej także w poprzednim typie badania. Co istotne dla rozważań uwzględniających aspekt dydaktyczny, jak wcześniej, przedostatnie oraz ostatnie miejsce zajmuje odpowiednio: *mądrość* i *nauka*.

W kontekście uzyskanych wyników badań ankietowych i w sytuacji zmieniających się wymagań rynku pracy szczególnego znaczenia nabiera problem jakości wiedzy przekazywanej przez placówki oświatowe. Skoro młodzież tak nisko ceni dobro zdobywane w ramach edukacji zinstytucjonalizowanej, to może szkoła nie nadąża za wspomnianymi zmianami, koncentrując się w ostatnich latach na

¹¹ Przyjemność w świecie młodych ludzi zyskuje bez wątpienia priorytetowe znaczenie, ale grupa wartości hedonistycznych niesie z sobą zagrożenia, o czym J. Puzynina (*Język wartości*, Warszawa 1992, s. 185) tak pisze: „Hołd składany tej kategorii wartości był i będzie największym niebezpieczeństwem dla człowieka. Człowiek spętany wartościami hedonistycznymi staje się łatwym łupem wszelkich systemów autorytarnych. Człowiek ten zarazem ogranicza własne horyzonty twórcze, możliwości samorealizacji. Ogranicza też swoje uczestnictwo w życiu innych, swój udział we wspólnotach różnego wymiaru, od rodzinnej aż po narodową. Człowiek taki wreszcie naraża się na zatruwającą jego wnętrze sytuację zakłamania, jako że zazwyczaj deklaruje inne wartości niż te, którymi naprawdę żyje”. E. Fromm (*Mieć czy być?*, przeł. J. Karłowski, Poznań 1997) uważa, że celem życia współczesnego człowieka staje się jak największa ilość przyjemności i postawę taką określa mianem radykalnego hedonizmu. A. Toffler (*Szok przyszłości*, przeł. W. Osiatyński, E. Ryszka, E. Woydyłło-Osiatyńska, Poznań 1998, s. 226, 228) utrzymuje zaś, że „wraz ze wzrostem zamożności i ruchliwości ludzi kończy się epoka posiadania i zbierania dóbr. Ludzie zaczynają raczej **kolekcjonować przeżycia**” [podkr. – M. K. i L. T.], przygody erotyczne, szukają podnieć seksualnych, a media i przemysł pomagają w ich „produkowaniu”. Na poparcie swych słów autor podaje liczne przykłady. Przywołuje szwedzkie muzeum sztuki współczesnej Moderna Museet, które „wystawiło ogromną instalację z papieru *mâché* »Hon«, czyli »Ona«, do wnętrza której widzowie wchodzili przez pochwę”. Interesujące spostrzeżenia na temat wartości hedonistycznych i emocjonalnych, których doświadcza młody człowiek, znajdziemy w pracach H. Świdy-Ziemby (*System wartości polskiej młodzieży licealnej, stabilność i zmiany*, [w:] *Przed Sierpniem i po Grudniu*, red. K. Kiciński, H. Świda, Warszawa 1987, s. 154–155; eadem, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995; eadem, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005). Autorka dowodzi jednak, że mocne przeżycia tylko dla mniejszości posiadają wartość aksjologiczną.

przygotowywaniu młodych ludzi do testów kompetencji, a zapominając o swojej podstawowej misji, czyli kształceniu umysłów, a także umiejętności przydatnych w życiu oraz przekazywaniu podobnych informacji?¹²

Tę niezbyt przychylną dla szkoły diagnozę wzmacnia fakt, że w przeważającej części nastolatki są przekonani i stwierdzają wprost, że współczesne nauczanie jest po prostu nudne i w żadnym razie nie zapewnia im ani sukcesu zawodowego, ani – tym bardziej – udanego życia. Dla większości respondentów to ostatnie utożsamiane bywa: po pierwsze, z najbliższymi osobami (*partner/partnerka, rodzina, przyjaciele*); po drugie, z realizacją planów, zamierzeń; po trzecie, z ogólną pomyślnością, zadowoleniem; po czwarte, z dodatnim bilansem życiowym (np.: *Udane życie to życie szczęśliwe, z partnerem, który obdarza nas miłością, wśród przyjaciół, ze wspaniałymi rodzicami. Udane życie to stabilizacja materialna; takie życie, w którym zrealizowałbym się na polu zawodowym i rodzinnym; kiedy ma się poczucie spełnienia, niczego się nie żałuje, żadnej decyzji. Gdy ma się przekonanie, że wszystko starałam się zrobić na 100% i więcej już się nie dało*)¹³. Jednocześnie wypada dodać, że wśród młodocianych respondentów jest też taka (choć znacznie mniejsza od poprzedniej) ich część, która pragnie przyszłości głównie wolnej od kłopotów i niebezpieczeństw. Ta grupa młodzieży nie oczekuje od życia żadnych „ekstrawagancji”, ceni przede wszystkim spokój, zarówno wewnętrzny, jak i zewnętrzny. Preferuje zatem wszystko to, co łagodzi napięcia lub przed nimi chroni, a co Hanna Świda-Ziemba nazwała nastawieniem „eskapistyczno-ochronnym”¹⁴.

Obie wizje – sporadycznie akcentujące wkład własnej pracy, ale jednocześnie naznaczone roszczeniowością, niedoceniające znaczenia rzetelnej wiedzy, oparte na wyborach dyktowanych mniej pasją, a bardziej wąsko pojętym interesem osobistym – prawie nigdy nie uwzględniają roli szkoły. To najwyraźniejsza chyba

¹² Trafnie ujął to A. Cybula (*Niska jakość wykształcenia jako bariera indywidualnego awansu edukacyjnego a adaptacji do zmian systemowych*, [w:] *Polska szkoła: system oświatowy w procesie przeobrażeń*, op. cit., s. 75), stwierdzając: „Jakość kształcenia proponujemy oceniać nie przez pryzmat wiedzy encyklopedycznej zdobywanej przez uczniów, ale przez stopień, w jakim system oświatowy jest w stanie przygotować młodych ludzi do wykonywania zawodu, na który istnieje popyt na rynku pracy, do podejmowania właściwych decyzji życiowych – a także do radzenia sobie w sytuacjach problemowych, takich jak egzamin wstępny na wyższą uczelnię, poszukiwanie pracy i rozmowa kwalifikacyjna z potencjalnym pracodawcą, utrata pracy i potrzeba przekwalifikowania, negocjowanie umowy, konieczność obrony przed łamiącym prawo pracodawcą czy urzędnikiem, potrzeba samodzielnego nauczania się obsługi nowej wersji edytora tekstu, wybór właściwych metod oddziaływania wychowawczego na własne dzieci – ale także wybór dokonywany przy urnie wyborczej”.

¹³ Por. artykuł M. Karwatowskiej, *O udanym życiu (na podstawie wypowiedzi licealistów)*, [w:] „*Cum reverentia, gratia, amicitia*”..., red. J. Migdał, A. Piotrowska-Wojaczyk, Poznań 2013, s. 43–53.

¹⁴ H. Świda-Ziemba, *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycie w świecie (z badań młodzieży licealnej)*, Warszawa 2000, s. 302.

zmiana w stosunku do poprzedniego stulecia, w którym wykształcenie (zwłaszcza formalne) stanowiło jeden z filarów planowanej kariery własnej i w rezultacie było postrzegane jako istotny warunek „udanego życia”. Dodajmy, że gros składowych prowadzących do jego spełnienia, a wskazywanych przez dzisiejszych nastolatków należałoby – zgodnie z pracami Jadwigi Puzyniny¹⁵ – włączyć do kategorii odczuciowych, hedonistycznych, dla których centrum pojęciowym staje się poczucie własnego szczęścia, doznawanie przyjemności¹⁶. Sygnalizowaną ekspansywność wartości egocentrycznych można kwalifikować jako drugą, silnie zaznaczającą się cechę systemu aksjologicznego współczesnej młodzieży. Nie oznacza to jednak, że wszyscy młodzi ludzie ulegają temu trendowi i że większość z nich zapomina o wartościach allocentrycznych¹⁷. Rodzina, miłość, przyjaźń także przecież wymagają obecności drugiego człowieka, a ponadto (czego potwierdzenie znajdujemy w badaniach naukowych) tego rodzaju afiliacja staje się dla wielu osób wchodzących w życie źródłem radości i spełnienia¹⁸. Dzieje się tak dlatego, że człowiek jako istota społeczna w pełni realizuje się dopiero w związku interpersonalnym, a satysfakcjonujące „współbycie z innym jest jednym z najważniejszych celów w naszym doświadczeniu”¹⁹.

Sfera komunikowania się i relacji

Przez wiele dziesięcioleci kształtował się i utrwał podział zadań wykonywanych przez dwa główne podmioty realizowanej w rzeczywistości szkolnej gry społecznej. Z naturalną akceptacją i na ogół powszechnie przyjmowano do wiadomości

¹⁵ Np. J. Puzynina, *Język wartości*, op. cit., s. 41.

¹⁶ Na temat roli, jaką pełni przyjemność w życiu, nie tylko młodego człowieka, oraz nastawienia hedonistycznego, które coraz silniej zaznacza swoją obecność w kulturze naszych czasów, zob. *Kultura przyjemności. Rozważania kulturoznawcze*, red. J. Grad, H. Mamzer, Poznań 2005.

¹⁷ Zob. M. Karwatowska, *Autorytety w opiniach młodzieży*, Lublin 2012, a zwłaszcza rozdział 2: *Wartości młodzieży współczesnej jako podstawa ustanawiająca autorytet*, s. 31–52.

¹⁸ Zob. H. Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005. Z. Cackowski (*Życie ludzkie: źródło i miara wartości*, Lublin 2001, s. 17) tak na ten temat pisze: „Żyjemy poprzez innych ludzi i w nich, żyjemy poprzez rzeczy tworzone przez innych ludzi i przez nas samych, żyjemy w tych rzeczach. Życie człowieka jest *partnerstwem* z ludźmi i światem ludzkim, świadomym partnerstwem. Wzbogacanie życia – to wzbogacanie tego partnerstwa; jego zubażanie – to rozstania, to zrywanie więzi; jego ustanie wreszcie to zerwanie wszystkich więzi”. Potwierdzają się zatem ustalenia badaczy zajmujących się systemami wartości w świadomości młodzieży, że wysoko ceni ona wartości afiliacyjne, a więc przynależność do grupy ludzi, jaką jest rodzina czy przyjaciele (por. np.: L. Dyczewski, op. cit.; M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2000).

¹⁹ A. Cisłak, M. Kaczmarek, W. Kulesza, *Współbycie. Jak to się dzieje, że sensu życia dostarczają nam inni*, „Poradnik Psychologiczny POLITYKI” 2010, t. 5: *O sztuce dobrego życia*, s. 24.

fakt, że – zwłaszcza w kontekście lekcyjnym – jeden z nich z racji wieku, wiedzy i doświadczenia działa jak nauczyciel, drugi – z tych samych powodów zachowuje się jak uczeń²⁰.

W ostatnich latach relacja ta jednak straciła coś ze swej tradycyjnej stabilności. Współcześnie obserwuje się bowiem zmiany dotyczące przynajmniej niektórych zachowań onieśmielonych nieco nauczycieli, przy jednoczesnym wzmacnianiu pozycji przedstawicieli pokolenia ekranowego, mającego trochę inne niż jego poprzednicy oczekiwania²¹. Nie można, rzecz jasna, mówić o drastycznej metamorfozie normotypu interakcyjnego, ale niewątpliwie w przestrzeni klasowej bez trudu dostrzega się dziś pewne przesunięcia relacyjno-komunikacyjne²².

Postulaty rodziców i ich dzieci, akcentujące potrzebę demokratyzacji życia szkolnego (co nierzadko implikuje zwiększenie szeroko pojmowanej, zatem nie tylko intelektualnej, autonomii uczniów na lekcji), pełniejszego zaangażowania się nauczycieli w proces dorastania młodych ludzi (przy coraz mniejszym współudziale ich prawnych opiekunów), znaczniejszego wpływu na sposób funkcjonowania szkoły czy uwzględnianie sugestii dotyczących na przykład metod na-

²⁰ Zob. M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. W. Domachowski, Warszawa 2001, s. 130.

²¹ Zdaniem T. Gobana-Klasa (*Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005, s. 246–247), „obecni licealiści i studenci są pierwszym pokoleniem ekranowym (*screeny generation*), które traktuje obraz jako równorzędnny, a właściwie lepszy, bo prostszy i atrakcyjniejszy niż przekaz książkowy. To pokolenie od kolebki rośło przed telewizorem, a dojrzewa przed monitorem komputera i z telefonem komórkowym w ręku, który służy już nie tylko do rozmowy, ale czytania i pisanie wiadomości. [...] Pokolenie ekranowe jest inaczej formowane niż pokolenia poprzednie. [...] Telewizja, elektroniczna piastunka, stale nam podpowiada, pokazuje i kulturowo programuje ludzki umysł, podsuwając normy i kryteria oraz sposób reagowania i działania. Jednocześnie jej ‘program’ staje się coraz bardziej fragmentaryczny, niejako wideoklipowy. Dzieci i młodzież przyzwyczajają się do coraz szybszego tempa narracji, skrótowości, zmienności, reguł montażu, kodów dźwiękowych. I coraz częściej się po prostu nudzą tradycyjnym powolnym tempem opowiadania”; zob. też: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska, Warszawa 2001; A. Grybosiowa, *Język wtopiony w rzeczywistość*, Katowice 2003; A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996; K. Ożóg, *Ostatnie zmiany w polszczyźnie na tle tendencji kulturowych Zachodu*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia II, Język a komunikacja 4*, red. G. Szpila, Kraków 2002, s. 75–82; W. Pisarek, T. Goban-Klas, *Aktywność, preferencje i świadomość kulturalna społeczeństwa polskiego*, Kraków 1981.

²² O tych zmianach pisaliśmy w artykule zatytułowanym: *Nauczyciele wobec uczniów – o postawach ambiwalentnych*, [w:] *Styl – Dyskurs – Media*, red. B. Bogołębska, M. Worso-wicz, Łódź 2010, s. 65–78; zob. też np.: E. Cyniak, *Podstawowe warunki komunikacyjnej funkcji edukacji polonistycznej w szkole*, [w:] *Język w komunikacji*, red. G. Habrajska, t. 3, Łódź 2001, s. 148–155; E. Popiel-Popiołek, A. Kudra, *O specyfice komunikacji dydaktycznej*, [w:] *Język w komunikacji*, op. cit., s. 156–161; K. Wojtczuk, „Mówienie do dzieci” jako kategoria komunikacyjna, [w:] *Język w komunikacji*, op. cit., s. 179–186; por. też: E. Miczka, *Kognitywne struktury sytuacyjne i informacyjne w interpretacji dyskursu*, Katowice 2002.

uczania, stanowią niemałe wyzwanie dla dydaktyków i wychowawców, którzy, oceniając²³ zaistniałą sytuację, próbują się w niej na nowo odnaleźć. Wykonując swoją pracę w zdynamizowanej rzeczywistości, osoby odpowiedzialne za jakość dyskursu szkolnego chcą utrzymać *status quo ante*, ale jednocześnie są świadome nieodzowności weryfikacji własnych zachowań. Dostosowywanie się do zachodzących zmian w odczuwalnym stopniu nie tylko zaburza wielowiekową, utrwaloną asymetrię ról, ale też prowadzi do symptomatycznej ambiwalencji nauczycielskich postaw wobec uczniów.

Nie od dziś wiadomo, że nauczanie zinstytucjonalizowane wiąże się z wpisaniem oficjalnością zachowań zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. Już samo przebywanie w klasie wyznacza granicę między osobą prowadzącą dyskurs a pozostałymi jego uczestnikami. Obok nauczycieli, którzy nazywają siebie zwolennikami tradycyjnego układu ról, w tym ważnym społecznie zawodzie coraz częściej podejmują pracę osoby opowiadające się za zmniejszaniem, a niekiedy nawet za likwidacją dystansu istniejącego między uczestnikami życia szkoły. Do tej pory zawsze w komunikacji dydaktycznej nazywanie osób wiązało się z ustaloną, sygnalizowaną wyżej dystrybucją zadań. Na lekcji nauczyciel w stosunku do ucznia używał wymiennie jego nazwiska, imienia, obu elementów jednocześnie, niekiedy w formie hipokorystycznej, czasami nazwiska poprzedzonego zaimkiem dzierżawczym, numeru z dziennika (!), rzeczownika pospolitego. Uczeń miał w tym zakresie znacznie bardziej ograniczone możliwości, sprowadzające się w zasadzie do użycia tytułu profesjonalnego²⁴. Ostatnio można jednak odnotować nowe zjawisko. Wprawdzie wśród osób uczestniczących w dyskursie szkolnym przeważają stronnicy opcji konserwatywnej, zdecydowanie popierający zwracanie się do nauczyciela per *pan/pani* czy stosowanie formuł: *panie profesorze / pani profesor* oraz używanie przez prowadzących lekcję imion dzieci zamiast poufatek określeń, typu *Skarbie*, ale coraz częściej pojawiają się również i tacy, którzy stoją na stanowisku, by do reprezentanta grona pedagogicznego zwracać się po imieniu, ewentualnie poprzedzając imię słowem *pan* czy *pani*.

²³ Według J. Puzyniny (*O elementach ocen w strukturze znaczeniowej wyrazów*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1983, z. 40, s. 122), „ocena – to sąd lub zbiór sądów wartościujących jakiś przedmiot lub stan rzeczy. Sąd wartościujący to sąd o tym a) czy ów przedmiot (cecha lub stan rzeczy) jest pod jakimś względem dobry, czy zły i w jakim stopniu (jest to wartościowanie jakościowe) – lub też b) czy jest on pod jakimś względem mniejszy lub większy niż norma i w jakim stopniu (wartościowanie ilościowe). Skale wartości są więc dwie: ilościowa (więcej niż norma, mniej niż norma) i jakościowa, czyli aksjologiczna (dobrze–źle)”.

²⁴ Zob. W. Lubaś, *Nazywanie osób w dialogu*, [w:] *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, współred. J. Grzenia, Katowice 2003, s. 71–80. Obszernie zjawisko komentuje B. Boniecka, *Uwarunkowania zachowań językowych (ranga relacji: nauczyciel–uczeń)*, „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII” 1997–1998, XLIII, z. 5, s. 16–25.

W większości przypadków ankietowani dydaktycy, pracujący w różnych środowiskach (badania prowadzono w dużym i małym mieście oraz na wsiach), twierdzą, iż przy tworzeniu poprawnej relacji między nauczycielem i uczniem zasadniczą kwestię stanowi wstępne określenie zakresu działań obu agensów (*poinformowanie o swoim terytorium i zasadach na nim obowiązujących; przestrzeganie zasad zachowania wynikających z zajmowanej pozycji społecznej; musimy pamiętać o własnych prawach i obowiązkach*). Niektórzy respondenci redagują nawet swego rodzaju wytyczne regulujące wspólne przebywanie w klasie. Przeciwnicy spoufalania się z dziećmi przekonują, że *nauczyciel powinien zwracać się do ucznia tak, jakby chciał, aby uczniowie zwracali się do niego*, w czym pomocne może okazać się *neutralne słownictwo, czyli niestosowanie zbyt kolokwialnych zwrotów i unikanie slangu młodzieżowego*. Warto podkreślić, że niemal wszyscy ankietowani uznają za uzasadnione, bo inspirujące myślenie uczniów, poszanowanie ich niezależności, ale już zachęcanie uczniów do przejścia z nauczycielem na „ty” (*mówienie sobie po imieniu*) – prowokuje do niepokojącej refleksji wywołanej treścią niektórych (choćby ostatniego) z cytowanych postulatów, rodząc pytanie o ich zasadność. Dodatkowo niektórzy pracownicy, szczególnie ze szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych, w imię redukcji oficjalności proponują swoisty, także niezbyt fortunny mimetyzm, manifestujący się zachowaniami, typu: *noszenie stroju przez nauczyciela zgodnie z najnowszymi trendami mody młodzieżowej; naśladowanie mody młodzieżowej w ubraniu*. Znaczące jest i to, że pomimo takich nieco kontrowersyjnych form aktywności poziom zaufania uczniów do nauczycieli sukcesywnie spada i maleje ich autorytet²⁵.

Sfera procedur i obyczaju

Zmiany w obszarze komunikacyjno-relacyjnym stanowią przykłady modyfikacji, jakie zachodzą w przestrzeni proceduralno-obyczajowej. Zostały one jednak wyodrębnione ze względu na swoją wagę, zasięg i widoczność. W przybliżanym tu dzisiejszym obrazie polskiego szkolnictwa można jeszcze dostrzec wiele innych

²⁵ Może warto w tym miejscu przypomnieć cztery wypracowane w XVI–XVII wieku zasady dotyczące obowiązków nauczycielskich. Oto one: „1. Zasada uczciwości obyczajowej, która oznaczać miała, iż nauczyciel winien być dla ucznia przykładem zgodności słowa i czynu; 2. Zasada gruntownego wykształcenia i ustawicznego pogłębiania wiedzy, których niespełnienie udaremnia wysiłek pracy pedagogicznej; 3. Zasada umiejętności posługiwania się metodami nauczania, które powinny być odpowiednio dobrane do wieku i charakteru ucznia; 4. Zasada miłości skierowanej do uczniów, która jako powinność pozwala nauczycielowi na właściwe kierowanie się ich dobrem”, za: *Problemy etyczno-deontyczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, red. A.M. Tchorzewski, t. 1, Bydgoszcz 1993, s. 19.

przeobrażeń dokonujących się w obrębie ‘powszechnie przyjętych, umownych, najczęściej utwierdzonych tradycją sposobów postępowania w danych okolicznościach, właściwych danej grupie ludzi’²⁶.

Stwierdzić należałoby wprost, iż w wyniku oddziaływania obcych kulturowo wzorów, skutecznie lansowanych przez media masowe i chętnie (bywa, że bezkrytycznie) naśladowanych przez, zwłaszcza, osoby uczące się, obowiązujący do niedawna obyczaj szkolny ulega obecnie coraz wyraźniejszemu rozchwianiu. Sprawa jest o tyle istotna, że zwyczaj jako taki przenika do świadomości zanurzonych w nim ludzi, kształtuje bardziej lub mniej sformalizowane zasady honorowane w danej społeczności, determinuje oczekiwania jej członków, przynajmniej ogólnie podpowiada drogi realizacji przedsięwziętych celów, czyli w jakimś stopniu (ale zazwyczaj) stymuluje i ukierunkowuje działania jednostek (zbiorowości).

Warstwa obyczajowa jest nie tylko „zaraźliwa”, ale i „dziedziczona” przez kolejne roczniki uczniów, tworzy więc międzypokoleniowy lub lepiej: ponadpokoleniowy klimat szkoły²⁷.

Na jego współczesną specyfikę niewątpliwie spory wpływ wywiera notowana od dłuższego czasu niepokojąca tendencja, jaką jest negatywna selekcja do zawodu. Panuje wszak powszechna zgodność co do tego, że pracownicy instytucji oświatowych powinni stanowić wzorce osobowe i prezentować wysoki poziom profesjonalizacji²⁸. Tymczasem do szkoły trafiają obecnie osoby nie zawsze zdolne

²⁶ *Słownik języka polskiego*, op. cit., t. 2, s. 434.

²⁷ Przywołajmy też dwa inne pojęcia przydatne w omawianym zakresie, a zastosowane przez K. Polaka (*Kultura szkoły*, op. cit., s. 29), czyli mitologię i misję szkoły. Badacz tak je objaśnia: „Mitologię szkolną określam jako zespół naczelných uzasadnień wypracowanych i akceptowanych w szkolnej zbiorowości, odnoszących się do sensu zbiorowych i indywidualnych działań, do źródeł wartości, na których opiera się codzienne działanie, do planów, dążeń i przyszłych celów. [...] Misja szkoły jest tym, co motywuje nauczycieli do pracy, uczniów do nauki, a w otoczeniu społecznym szkoły wzbudza do niej zaufanie. Misja zawiera w sobie szczególną definicję sukcesu szkolnego i życiowego. Odzwierciedla się w niej to, do czego szkoła dąży, co uważa się w niej za fundament działań edukacyjnych”.

²⁸ W *Encyklopedii pedagogicznej* (red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 35–38) odnajdujemy hasło *autorytet nauczyciela*. Autor wymienia w nim trzy rodzaje cnót moralnych, którymi powinien odznaczać się nauczyciel, aby zasłużyć na miano moralnego autorytetu w szkole i środowisku. Są to cnoty „właściwe każdemu uczciwemu człowiekowi; charakteryzujące budowniczego ustroju demokratycznego; związane ściśle z zawodem nauczyciela”. Do pierwszej zaliczone zostały: uczciwość, prawdomówność, obowiązkowość, sprawiedliwość, zdyscyplinowanie, odpowiedzialność za czyny i słowa, prostolinijność, gorące serce, czystość motywacji, odwaga, życzliwość itp.; do cnót drugiej grupy należą: patriotyzm, życzliwy stosunek do innych narodów, solidaryzowanie się z ludźmi pracy, zaangażowanie się w budowę ustroju demokratycznego, nieprzejednany stosunek do wrogów narodu i wszelkich patologicznych zjawisk trapiących nasze społeczeństwo; w ostatniej zaś grupie znalazły się: miłość do dzieci i młodzieży, cierpliwość, wyrozumiałość, umiejętność nawiązywania kontaktów i pozyskiwania zaufania dzieci i młodzieży. Celowo wymieniamy wszystkie przywołane przez autora hasła cechy wzorowego

i twórcze, będące w stanie zainteresować przedmiotem swoich uczniów. Zdarza się nawet, że w trakcie prowadzonych zajęć ujawniają oni braki w kompetencjach zawodowych (np. u polonistów potknięcia składniowe czy ortograficzne)²⁹. Nie obserwuje się dziś także szczególnej potrzeby i chęci manifestowania przez nauczycieli przynależności do własnej grupy zawodowej, czasami wewnętrznie skonfliktowanej. Zmieniające się nastawienie do kolegów i koleżanek silnie kształtuje brak poczucia solidarności. Przynależność do grona pedagogicznego nie przynosi już dzisiaj takiego splendoru, jak to miało miejsce w przeszłości. Dodatkowo, wśród ludzi z zewnątrz utrwała się opinia o nauczycielach jako osobach przewrażliwionych na swoim punkcie, despotycznych, krzykliwych, infantylnych, wścibskich, manifestujących brak wzajemnego szacunku³⁰.

W dobry zwyczaj obowiązujący jeszcze do niedawna wkradają się nowe rysy, niesprzyjające pozytywnemu wizerunkowi środowiska. W wielu placówkach dochodzi do obniżenia poziomu nauczania³¹, a szkoła jako system edukacyjny bywa postrzegana w kategoriach ekonomiczno-merkantylnych z jej efektami pracy „pod egzamin” i z uczniem-klientem. Zwiększa się również zakres obowiązków nauczycielskich, szczególnie tych urzędniczych. Wymóg dokumentowania niemal każdej aktywności sprawia, że – przede wszystkim młodym nauczycielom – nierzadko doskwiera brak czasu na przygotowanie merytoryczne i metodyczne do lekcji. Biurokracja zmienia ponadto etykę nauczycielską, gdyż jest wygodna. Badacze problemu wypowiadają się na ten temat w zatroskanym tonie, pisząc:

nauczyciela, bo bardzo trudno znaleźć dzisiaj kogoś uprawiającego tę profesję i legitymującego się wszystkimi tymi walorami albo przynajmniej znaczną ich częścią, a przecież autorytet odgrywa niezwykle istotną rolę w wychowaniu, staje się koniecznym warunkiem właściwego przebiegu edukacji.

²⁹ Tak pisze o nich A. Cybula (*op. cit.*, s. 80): „[Są to] nauczyciele nieumiejący napisać profesjonalnego raportu, CV, wniosku o grant badawczy, niepotrafiący wytłumaczyć fundamentalnego w mikroekonomii rozróżnienia między krótkim a długim okresem, nierozróżniający spółki cywilnej od spółki z ograniczoną odpowiedzialnością, niepotrafiący posługiwać się edytorem tekstu, arkuszem kalkulacyjnym, bazą danych czy programem do statystycznej analizy danych, bezustannie narzekający, że nic nie da się zrobić z powodu braku pieniędzy i złych przepisów [...] – wszyscy oni ograniczają szanse awansu oświatowego i zawodowego młodych ludzi”.

³⁰ Wszystkie zastosowane w tej części tekstu (może zbyt) krytyczne określenia przedstawicieli niełatwego przecież zawodu pochodzą z wywiadów przeprowadzonych przez nas z kilkunastoma nauczycielami/nauczycielkami pracującymi na różnych poziomach edukacji szkolnej.

³¹ Por. sąd: „To, że mimo powszechnego w szkołach i uczelniach nieprofesjonalizmu i niskiej kultury organizacyjnej wzrastają aspiracje edukacyjne młodzieży, a wśród jej części ugruntowują się postawy profesjonalne, nie jest niestety zasługą polskiego systemu oświatowego jako całości – chociaż niewątpliwie da się w jego ramach znaleźć wiele pozytywnych przykładów. Pozytywne podejście do zdobywania wiedzy i wykonywania swych obowiązków ugruntowuje się najprawdopodobniej w związku z pojawieniem się w Polsce dużych firm zagranicznych, wymagających kompetencji i profesjonalizmu od swoich pracowników, ale jednocześnie nieoszczędzających na ich szkoleniu w zakresie naprawdę przydatnych w firmie umiejętności” (*ibidem*).

Nie jest odkrywcze stwierdzenie, że znakomita większość pracujących w szkołach nauczycieli źle czuje się w przestrzeni wolności. Wolą, o dziwo, szkołę z procedurami, bo one, choć bywają czasochłonne, uciążliwe i zbiurokratyzowane, dają im poczucie bezpieczeństwa, zdejmują z nich obowiązek podejmowania osobistych decyzji³².

Na zmianę wizerunku polskiego szkolnictwa wpływa zapewne cały zestaw różnorodnych czynników, jak na przykład: wielokulturowość, nieustanne zmiany programowe, w coraz większym stopniu przerzucanie przez rodziców obowiązku wychowania i nauczania na szkołę, oczekiwanie nagradzania ucznia za najmniejszy wysiłek (konsekwencją czego jest obniżanie wymagań), ciągłe kontrole i ewaluacje, którym towarzyszy nauczycielska frustracja wynikająca też z niedocenienia finansowego czy prestiżowego.

W obyczajowości szkolnej coraz częściej dają o sobie znać, co chyba najbardziej niepokoi, szerzące się zjawiska anomijne, patologiczne, odbiegające od ogólnie przyjętych norm społecznych, takie jak: palenie papierosów przez nieletnich, picie przez nich alkoholu, zażywanie narkotyków, a niekiedy nawet uprawianie prostytucji, szerząca się autoagresja i agresja, czego przykład stanowi stosunkowo niedawno przeniesiony z kręgów wojskowych do szkoły zwyczaj „fali” lub „koceńia”, rozumiany jako niestroniący od kontrowersyjnych zachowań okres inicjacji, próby dla uczniów rozpoczynających naukę na danym szczeblu edukacyjnym³³.

* * *

1. Na zakończenie chcemy raz jeszcze powiedzieć, że wzory postępowania sprzężone ze stylem życia użytkowników przestrzeni szkolnej przez ostatnich kilkanaście lat podlegały i nadal podlegają dynamicznym zmianom. Zachodzące przeobrażenia mają charakter zarówno frekwencyjny, jak i jakościowy. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać zwłaszcza w mediach masowych, wpływie rówieśników oraz różnego rodzaju subkultur, w oddziaływaniu za-

³² Zob. W. Kuzitowicz, *Polska szkoła w cieniu IV RP*, Łódź 2010.

³³ Wypowiadają się na ten temat m.in.: *Polska szkoła: nauczyciele–uczniowie. Studium relacji*, red. R. Geisler, J. Kosmala, K. Nowak, Częstochowa–Katowice 2000; *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*, red. Cz. Kupisiewicz, współpraca M. Kupisiewicz, R. Nowakowska-Siuta, Warszawa 2005; L. Milian, *Podmiotowość jednostki jako zasada kształtowania systemu wychowawczego szkoły*, [w:] *Polska szkoła: system oświatowy w procesie przeobrażeń*, red. R. Geisler, D. Marzec, A. Rosół, M.S. Szczepański, Częstochowa–Katowice 1999, s. 34–42; E. Nycz, *Edukacja regionalna i lokalna w kształtowaniu postaw obywatelskich na Śląsku Opolskim. Refleksje socjopedagoga*, [w:] *Polska szkoła: system oświatowy w procesie przeobrażeń*, op. cit., s. 57–64; A. Rosół, *Zjawiska patologiczne w szkole a reforma oświaty*, [w:] *Polska szkoła: system oświatowy w procesie przeobrażeń*, op. cit., s. 65–71; *Polska szkoła: między admiracją a odrzuceniem*, red. A. Rosół, M.S. Szczepański, Częstochowa–Katowice 1997.

chodnich mód kształtujących sposób postrzegania i interpretowania tego, co dokonuje się w doświadczanej rzeczywistości. Modyfikacje widoczne w etosie polskiej szkoły są wielorakie, ale – najkrócej mówiąc – dotyczą głównie trzech obszarów: wartości, relacji, obyczaju.

2. W świetle przeprowadzonych badań okazuje się, że:

- a) przesunięcia natury aksjologicznej, charakterystyczne dla dorastającej i uczącej się młodzieży, wiążą się z ekspansją wartości egocentrycznych (JA w centrum) przy jednoczesnym zauważalnym regresie wartości allocentrycznych (wartości na zewnątrz JA). Ponadto obserwuje się akcentowanie przez młodych ludzi aspektów estetycznych, zwłaszcza w odniesieniu do wyglądu człowieka. Niepokoi jednocześnie stały spadek znaczenia nauki i, szerzej, wartości poznawczych. W systemach aksjonormatywnych przedstawicieli wszystkich etapów edukacyjnych następują też zmiany proporcji między wartościami transcendentnymi a hedonistycznymi, z przewagą tych ostatnich;
 - b) pewne nowe zjawiska pojawiają się również w przestrzeni komunikacyjno-relacyjnej. Zauważa się odchodzenie od oficjalności kontaktu na zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych. Przesunięcia dotyczą formuł adresatywnych, a także coraz częstszego występowania ambiwalencji postaw nauczycielskich, gdyż część reprezentantów grona pedagogicznego próbuje kształtować między sobą a uczniem relację opartą na tradycji i zdrowym rozsądku, inna zaś część opowiada się za sukcesywnym zmniejszaniem dystansu, a w skrajnych przypadkach – całkowitą jego likwidacją. Przeobrażeniom tego typu, choć nieuniknionym, towarzyszy spadek zaufania uczniów do nauczycieli;
 - c) w różnie oceniane przejawy demokratyzacji życia szkolnego wpisują się pewne jednoznacznie niepokojące i nasilające się trendy, czyli: negatywna selekcja do zawodu, osłabienie pozycji nauczyciela przy nieproporcjonalnym wzmocnieniu rangi ucznia, rozrost biurokracji w szkole, czasami zjawiska patologiczne.
3. Mocno podkreślamy fakt, że zasygnalizowane w artykule przeobrażenia rzeczywistości szkolnej nie obejmują w równym stopniu wszystkich nauczycieli i uczniów. Więcej, negatywne postawy i działania oraz ich rezultaty osłabiające analizowany etos dotyczą wyraźnej mniejszości, ale już samo pojawianie się wskazanych, niekorzystnych tendencji może i powinno stanowić ważny sygnał ostrzegawczy dla tych, którym zależy na jakości nauczania i wychowywania. Czasami wystarczy bowiem zbyt duża tolerancja dla złych (choćby nawet pojedynczych) przykładów, by u znacznej grupy uczniów nastąpiła trwała internalizacja proponowanych nowych form aktywności, nie zawsze zgodnych z powszechnym oczekiwaniem. Etos szkoły – co zrozumiałe – zmienia się, ale dobrze by było, gdyby te zmiany były korzystne dla wszystkich uczestników życia społecznego.

Summary

The changing ethos of Polish schools (selected aspects)

Ethos refers to the norms and patterns of behavior underlying the character and lifestyle of a group or society. The authors of the article analyse some qualitative and quantitative changes observed in Polish schools over the recent years, mainly in the sphere of values, interpersonal relations and customs.

The identified transformations do not involve all teachers and pupils to the same degree. The discussed negative attitudes and actions characterize a minority of them. Yet the occurrence of undesirable tendencies should be an important warning to all those who care about education. While the ethos of Polish schools evidently undergoes transformation, it would be good if the changes could benefit all members of Polish society.

Przedkładany tom zarówno od strony merytorycznej, jak i formalnej należy do wyróżniających się prac z zakresu edukacji polonistycznej w Polsce, w perspektywie historycznej i współcześnie, w przełomowym dla tej edukacji momencie. Zamieszczone w nim teksty mają charakter teoretyczno-pragmatyczny. Zawierają ocenę i propozycje konkretnych rozwiązań problemów, z którymi na przestrzeni lat borykała się polska szkoła, prezentują nowe koncepcje, formy i metody – niezmiernie ważne dla edukacji polonistycznej. [...]

Publikacja (zawierająca cenne wskazówki dla reformatorów decydujących o kierunkach rozwoju polskiej szkoły) zasługuje na to, aby zadbać niezwłocznie o jej rozpowszechnienie ze względu na wagę podnoszonych w dyskusji panelowej i poszczególnych artykułach kwestii dotyczących edukacji w Polsce, w czasie szerzenia się różnorodnych obaw i niepokojących zawirowań związanych z kolejną reformą edukacji. Czy potrzebną? Odpowiedzi szukajmy w zaprezentowanych w niniejszym tomie wypowiedziach Profesorów polskich uniwersytetów, znakomitych znawców problematyki edukacyjnej.

Z recenzji wydawniczej prof. dr hab. Leonardy Dacewicz