

Karolina REINHARD  
ORCID: 0000-0003-4544-1988  
Dolnośląska Szkoła Wyższa  
we Wrocławiu

## Szkoła — uczeń — życie Współczesne wyzwania, niepokoje i nadzieje

**Abstract: School — Student — Life. Contemporary Challenges, Anxieties and Hopes**

One of the most important and timeless tasks of the school is preparing the young person to active participate in social and professional life as well as his implementation for self-development. Challenges for education included in strategic documents for education determine the current direction of school development and the student's figure. The article refers to concerns (*anxieties*) related to the implementation of these demands, resulting from the provisions of the core curriculum and the style of teaching in schools. Based on field studies carried out in three schools implementing the pedagogy of the Dalton plan, the article also presents exemplifications showing how to successfully implement these postulates (*hopes*).

**Keywords:** student, school, challenges for the school, criticism of school, pedagogy of the Dalton plan

**Słowa kluczowe:** uczeń, szkoła, wyzwania dla szkoły, krytyka szkoły, pedagogika planu daltońskiego

### Wprowadzenie

Jednym z ważniejszych, ponadczasowych zadań szkoły jest przygotowanie młodego człowieka do uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Wyzwania dla edukacji, biorące pod uwagę obecną sytuację polityczno-gospodarczą oraz związane z tym główne kierunki rozwoju, zawarto w strategicznych dla niej dokumentach<sup>1</sup>, które wyznaczają aktualny kierunek rozwoju szkoły oraz styl pracy ucznia i nauczyciela.

---

<sup>1</sup> Takich, jak np.: *Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030; Długookresowa strategia rozwoju kraju „Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności”*; *Główne kierunki krajowej polityki edukacyjnej do roku 2020*.

Do najważniejszych współczesnych wyzwań polskiej edukacji według wspomnianych dokumentów należą: poprawa dostępności edukacji, szczególnie na jej początkowym etapie, oraz poprawa jakości edukacji w zakresie metod nauczania sprzyjających współpracy, kreatywności oraz rozwojowi krytycznemu myślenia. Zwraca się również uwagę na zindywidualizowane podejście do potrzeb dzieci, zgodnie ze współczesnym trendem kultury indywidualizmu (por. Olcoń-Kubicka, 2009).

Realizacja tych postulatów, czyli współczesny obraz polskiej szkoły, nie prezentuje się najlepiej. Szkoła opisywana jest jako „przyzwoicie urządzone wyspa” (*Polska szkoła nie do życia*, 2017), nieistotna dla młodego pokolenia, w której promuje się adaptację, porozumiewanie się według szkolnego kodu komunikacyjnego, a rywalizacja między uczniami ma ich motywować do wzmożonej pracy (por. Klus-Stańska, 2005; Kwieciński, 1995).

Szansą na urzeczywistnienie zapisów o współpracy między uczniami oraz rozwoju krytycznego myślenia jest realizacja pedagogiki opartej na autentycznym dialogu (rozumianym jako fakt, ludzki sposób bycia, por. Rutkowiak, 1992) między uczniem i nauczycielem oraz podmiotowym traktowaniu dziecka. W niniejszym artykule odwołuję się do przeprowadzonych badań terenowych w trzech szkołach realizujących pedagogikę planu daltońskiego. Przeprowadziłam obserwację zajęć lekcyjnych, otwarte wywiady z 17 nauczycielami oraz trzema dyrektorami szkół, a także analizę dokumentów związanych z realizacją badanej koncepcji.

## Współczesne wyzwania

Jednym z dokumentów bardziej ogólnych, ale zarazem wyznaczającym cele dla niemal wszystkich państw na świecie, jest *Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030* (2015). W tym dokumencie, przyjętym przez 193 państwa członkowskie ONZ, określono 17 celów, do których osiągnięcia powinniśmy dążyć do 2030 r. Pierwsze punkty mówią o eliminacji ubóstwa i głodu oraz zapewnieniu zdrowia. Zaraz po nich znajdują się postulaty dotyczące edukacji, które brzmią następująco: „4. Zapewnienie wszystkim edukacji wysokiej jakości oraz promowanie uczenia się przez całe życie. 5. Osiąganie równości płci oraz wzmocnienie pozycji kobiet i dziewcząt” (tamże). Potrzeba realizacji tych celów jest istotna podwójnie: po pierwsze, edukacja ma zasadnicze znaczenie dla realizacji pozostałych celów; po drugie, podkreślają one tak ważny współcześnie aspekt jak równość szans oraz nawiązują do inkluzji w edukacji. Poza tym strategia całościowego uczenia się akcentuje samodzielność i umiejętność kreacji ścieżki zawodowej człowieka, czyli kolejnych zadań stawianych przed szkołą.

Innym istotnym dokumentem zarysowującym wyzwania edukacyjne jest *Długookresowa strategia rozwoju kraju „Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności”*

(2013). Dokument określa ogólne trendy rozwoju społeczno-gospodarczego Polski przez wyznaczenie dziewięciu celów strategicznych w obszarze konkurencyjności i innowacyjności gospodarki. Cel trzeci dotyczy poprawy dostępności i jakości edukacji oraz konkurencyjności nauki. Zapisano w nim, iż w zakresie podnoszenia jakości edukacji niezwykle istotne jest odejście od modelu kształcenia „promującego zapamiętywanie i aplikację schematów na rzecz modelu promującego samodzielne zdobywanie informacji, krytyczne ich przetwarzanie, identyfikowanie problemów i szukanie indywidualnych strategii ich rozwiązywania” (s. 84). Zaakcentowane zostały również: praca zespołowa, współpraca uczniów zamiast rywalizacji oraz personalizacja procesu kształcenia, mająca służyć wspieraniu indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów (s. 85).

Kolejny dokument, do którego chciałam się odnieść i który już w całości bezpośrednio dotyczy edukacji, to *Główne kierunki krajowej polityki edukacyjnej do roku 2020* (2013). Jeśli chodzi o edukację powszechną, zwrócono w nim uwagę na „wspieranie edukacji formalnej w zakresie metod nauczania sprzyjających kooperacji, kreatywności i komunikacji oraz rozwijanie demokratycznej kultury szkoły” (s. 6), a także na indywidualne potrzeby każdego ucznia.

Oprócz wymienionych dokumentów są oczywiście inne ważne opracowania zarysowujące cele strategiczne na najbliższe kilka, kilkanaście lat, jak chociażby *Raport „Polska 2030”* (2009) czy *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020* (2013), w której w zakresie edukacji szkolnej akcentuje się: zindywidualizowane wsparcie uczniów, „rozwijanie przedsiębiorczości, kreatywności, umiejętności uczenia się, stawiania pytań i rozwiązywania problemów, współpracy w zespole, aktywnego uczestnictwa w kulturze i życiu obywatelskim” (tamże).

We wszystkich tych dokumentach odnaleźć można zgodność celów. Koncentrując się na zapisach dotyczących edukacji powszechnej, w zakresie pracy ucznia zauważyć można dwa główne obszary działań. Po pierwsze, promowanie samodzielnego zdobywania wiadomości przez ucznia, kreatywności i indywidualizacji, po drugie, współpracę uczniów oraz pracę zespołową.

*Podstawa programowa* (2017) kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, czyli dokument regulujący bezpośrednio program nauczania, zawiera natomiast pewne niespójności. Z jednej strony, są w niej zawarte zapisy o uwzględnianiu indywidualnych możliwości i potrzeb ucznia oraz o rozwijaniu kreatywności, umiejętności krytycznego myślenia. Z drugiej — znaleźć w niej można również wytyczne dotyczące sposobu pracy z dziećmi: „kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu [...] wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat” (tamże). Wyposażanie ucznia w wiadomości (brzmi to jak wyposażanie klasy w meble, notabene zapisane w tej samej podstawie), czynienie go stroną bierną w procesie zdobywania wiedzy przy jedno-

czesnym rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia oraz kreatywności wydaje się zabiegiem niemożliwym do zrealizowania. Można wysunąć tezę, iż taki język jest rezultatem konieczności potwierdzania efektów kształcenia, ale zgadzając się na taką terminologię, gubimy sens założeń edukacyjnych.

Podstawa programowa podkreśla również konieczność pracy nauczycieli nad procesem adaptacji dzieci w szkole w celu zapewnienia ciągłości procesu edukacji. P. Freire proces adaptacji człowieka tłumaczy, wychodząc od istoty procesu integracji:

Integracja jest aktywnością wyróżniającą człowieka, symptomem jego humanizacji, w odróżnieniu od adaptacji. Integracja wynika z możliwości przystosowania się do rzeczywistości oraz krytycznej zdolności do dokonywania wyborów i przekształcania rzeczywistości. Jeśli człowiek traci zdolność dokonywania wyborów i jest podporządkowany wyborom innych do tego stopnia, że jego decyzje nie są już jego własne i wynikają z zewnętrznych nakazów, przestaje być zintegrowany. Staje się przystosowany. „Dostosowany” (2005, s. 4; przeł. K. R.).

Można zatem stwierdzić, iż konsekwencją procesu adaptacji uczniów w szkole będzie przygotowanie dzieci biernych, niemających zdolności krytycznej analizy, nieumiejących dokonywać własnych wyborów.

## Niepokoje

Rzeczywistość edukacyjna, co widać już w zapisach podstawy programowej, zdaje się odbiegać od obrazu zarysowanego we wspomnianych dokumentach, które wyznaczają strategie edukacyjne. Polska szkoła podlega nieustannej krytyce. Obwinia się ją za „niewydolność kształceniową i wychowawczą, hamowanie inicjatywy intelektualnej czy wręcz blokowanie rozwoju myślenia uczniów i nauczycieli, bezradność wobec problemów z dyscypliną, wąski dydaktyzm, a nawet niedouczenie nauczycieli” (Klus-Stańska (red.), 2008).

Wciąż aktualne wydają się słowa Z. Kwiecińskiego, który mówi, że „szeroko znana i akceptowana w socjologii edukacji jest teza — głoszona np. przez: P. Bourdieu i J. Passerona, B. Bernsteina, H. Giroux, P. McLarena, M. Apple’a — że oświata i szkoła reprodukuje zastaną strukturę społeczną i dominujący porządek polityczny wraz z legitymizującą go ideologią, czynią ludzi zewnątrzsterownymi i podporządkowanymi istniejącemu systemowi” (Kwieciński, 1997, s. 275).

B. Śliwerski na swoim blogu poświęconym edukacji przytacza publikację czeskiej psycholog J. Nováčkovéj *Mýty ve vzdělávání (Mity w edukacji)*, (2010). Autorka pisze następująco:

Można powiedzieć, że szkoła tradycyjna uszkadza każde dziecko bez wyjątku, chociaż każde inaczej. Rozumiem przez to nierozwinięcie szeregu indywidualnych dyspozycji i zdolności, obniżenie samoświadomości, wytworzenie zależności od autorytetu, a także zbyt mały rozwój

umiejętności komunikacyjnych i krytycznego myślenia, nabycie przeświadczenia, że rywalizowanie i wykazanie innym, że są gorsi niż ja, jest słuszne, a nawet ważniejsze niż współpraca itd. (s. 3; przeł. B. Śliwerski; cyt. za: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2018/03/o-mitach-szkolnej-edukacji.html>)).

Z kolei D. Klus-Stańska o edukacji wczesnoszkolnej pisze tak:

[...] logika kształcenia uruchamiana w polskich klasach początkowych nie uległa w ostatnich latach żadnej zmianie, a w wielu wypadkach umocnił się jej tradycyjny obraz. Mimo powierzchownych zmian zewnętrznych, dotyczących m.in. organizacji lekcji, wyposażenia klas w wykładziny i kolorowe elementy przestrzeni, w dodatkowe środki audiowizualne, model wypracowanej wiedzy i osiągnięć szkolnych pozostał nienaruszony. Powszechnie daje się zauważyć utrzymującą się schematyzację zajęć szkolnych, silne sterowanie lekcji przez nauczycieli, reedukację działań poznawczych uczniów do uzupełniania luk i okienek na kartach pracy, nadużywanie pracowicie wykonywanych przez nauczycieli pomocy dydaktycznych, które w niczym nie zmieniają istoty wiedzy i myślenia dzieci (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 8).

Komentując wyniki dziesięciolatek w sprawdzającym biegłość czytania badaniu PIRLS, K. Konarzewski mówi o szkole, iż jest oderwana od życia, asekurancka, niewchodząca w dialog i nieistotna dla dzieci (*Polska szkoła nie do życia*, 2017). Mając na uwadze wyzwania dla edukacji przytoczone w artykule, takie podsumowanie polskiej szkoły, mimo wysokich wyników badania PIRLS, pokazuje, jak dalece wyzwania te odbiegają od rzeczywistości szkolnej. Uczeń jest niesamodzielny, nie traktuje się go poważnie, nie ma wpływu na przebieg lekcji. Szkoła nie przybliżyła uczniów do realizacji założeń promujących rzeczywistą aktywność dzieci, podejmowanie inicjatywy oraz pracę zespołową, tak istotne przecież w życiu pozaszkolnym.

## Nadzieje

Obraz ukazany w poprzedniej części artykułu nie napawa optymizmem. Krytyka szkoły nie jest jednak czymś nowym; szkołę powszechną krytykuje się od momentu powstania obowiązku szkolnego, wprowadzanego sukcesywnie od przełomu XIX i XX w. Bardzo szybko na „wady wrodzone” szkoły odpowiedzieli przedstawiciele Nowego Wychowania, prezentując alternatywne wobec głównego nurtu sposoby pracy ucznia w szkole, uwzględniające podmiotowość ucznia, akcentując jego inicjatywę oraz współpracę. Mogą to być: szkoła Johna Deweya, metoda projektów Wiliama Kilpatricka, metoda ośrodków zainteresowań Ovide’a Declory’ego, pedagogika planu daltońskiego Helen Parkhurst, Dom Sierot i Nasz Dom Janusza Korczaka, realizujące koncepcję samorządnej społeczności, czy szkoła demokratyczna Summerhill Alexandra S. Neilla.

Wszystkie wspomniane inicjatywy łączy zmiana traktowania ucznia; uczeń staje się podmiotem w edukacji, partnerem dla nauczyciela, a tym samym człowiekiem aktywnym, świadomie decydującym o przebiegu swojej ścieżki edukacyjnej, przygotowanym do funkcjonowania w realnym życiu, nie tylko nastawionym na przetrwanie w szkole.

W tym miejscu chciałabym odwołać się do badań przeprowadzonych przeze mnie w trzech szkołach pracujących według pedagogiki planu daltońskiego autorstwa Helen Parkhurst.

Pracę dzieci w tej koncepcji konstituują dwie zasady. Pierwsza to wolność, którą można rozumieć jako wolność do rozwijania się, wolność wyboru do pracy nad zagadnieniem, którym dziecko się interesuje i które zajmuje mu tyle czasu, ile akurat jest mu do tego potrzebne. Druga to wzajemne oddziaływanie na siebie, współcześnie nazywane współpracą (Röhner, Wenke, 2011, s. 33). Opisuując tę zasadę, Parkhurst odwołuje się do szkoły tradycyjnej, w której uczniowie odrabiają pracę domową i przygotowują się do zajęć poza grupą, a w jej obecności ograniczają się jedynie do wchłaniania i prezentowania swojej wiedzy. Wzajemne oddziaływanie na siebie jest możliwe, jeśli szkołę rozumie się i tworzy na wzór społeczeństwa, a ucznia traktuje jako pełnoprawnego członka tej społeczności. Przy opracowaniu materiału uczniowie współpracują ze sobą oraz z nauczycielem, który nie jest zewnętrznym autorytetem, lecz sprzyja im i pomaga w pracy (Parkhurst, 1928).

W rozumieniu współczesnych praktyków realizujących tę koncepcję zasady są trzy: wolność i łączona z nią odpowiedzialność, samodzielność oraz współpraca (por. Röhner, Wenke, 2011, s. 33–44). Wolność i odpowiedzialność za swój wybór oraz proces uczenia się, samodzielny pomysł na rozwiązanie zadania i samodzielne wykonanie go we własnym tempie oraz współpraca, w której podkreśla się szacunek do drugiej osoby — oto fundamenty współczesnego podejścia do pedagogiki planu daltońskiego. To ujęcie jednak cały czas ściśle koresponduje z oryginalnym rozumieniem tej koncepcji.

Uznanie wolności dziecka, uwzględnienie jego samodzielności w wyborze pracy i w jej wykonywaniu, budzenie poczucia odpowiedzialności i zmysłu społecznego — oto kamienie węgielne pedagogiki Heleny Parkhurst (Rowid, 1933, s. 15).

W planie daltońskim role nauczyciela i ucznia zostały w stosunku do tradycyjnego systemu zmienione. Jest to konsekwencją zadania, które stawia się szkole w tej koncepcji — zamiast wyuczenia się przez ucznia wcześniej przygotowanych przez nauczyciela pojęć ważniejsza staje się możliwość samodzielnego formułowania tez i dochodzenia do ich uzasadnienia (Parkhurst, 1928, s. 109).

Nawiązując do celów zawartych w strategicznych dokumentach mówiących o wyzwaniach dla edukacji, wyróżniłam dwa obszary działań: pierwszy to sa-

modzielność ucznia, kreatywność oraz wspieranie indywidualnych potrzeb. Drugi to współpraca oraz praca zespołowa. Wyróżnione obszary korespondują w dużym stopniu z założeniami pedagogiki Helen Parkhurst.

### **Samodzielność, kreatywność, wspieranie indywidualnych potrzeb**

Idea planu daltońskiego to uczenie dzieci samodzielności. Uczenie dzieci, jak mają się uczyć. W szkole nikt nie uczy dzieci, jak mają się uczyć, tylko czego mają się uczyć. I później sprawdza się tę wiedzę. Plan daltoński je tego uczy. Na przykład w matematyce. Dzieci dochodzą [do wyniku] swoimi ścieżkami. I to jest też praca indywidualna, mam czas dla ucznia, mogę z nim usiąść. Taka organizacja bardzo mi się podoba. Trzeba też podkreślić, że dzieci, gdy same planują, szybciej, sprawniej wykonują zadania (N2, szkoła 1).

W nauczaniu w tradycyjny sposób indywidualizacja ogranicza się najwyżej do zajęć dodatkowych. Jak ktoś ma opinię [z poradni pedagogiczno-psychologicznej — K. R.], to dostanie więcej czasu do realizacji zadań. Plan daltoński umożliwia indywidualizację podczas całego procesu edukacyjnego, indywidualizację na każdym kroku. Czasami uczeń udziela pomocy, czasami ją uzyskuje. Jest to bardzo trudne do przeprowadzenia na tradycyjnej lekcji. To oszukiwanie samego siebie (D1, szkoła 1).

Wypowiedzi nauczycieli z pierwszej z badanych przeze mnie szkół pokazuje istotę koncepcji. Zarówno nauka samodzielności dzieci, jak i praca indywidualna w szkole jest rzeczą trudną. W konwencjonalnym, uporządkowanym systemie oświaty uczniowie są biernymi wykonawcami poleceń nauczyciela, a personalizacja procesu kształcenia jest utrudniona przy stosowaniu jednej, najczęściej podającej metody. W koncepcji daltońskiej nauczyciel musi wyjść poza swoje przyzwyczajenia, przypisaną mu rolę, i oddać uczniowi część przestrzeni, którą do tej pory kontrolował.

Samodzielność w pedagogice planu daltońskiego jest wielowymiarowa. Przede wszystkim, realizacja tych założeń wzmacniana jest przez otoczenie. Możliwość swobodnego poruszania się po klasie i poza nią oraz pomoce dydaktyczne sprzyjają samodzielnej pracy. Następnym elementem wzmacniania samodzielności jest organizacja pracy. Samodzielne zaznaczanie się na tablicy obecności, korzystanie z toalety bez uprzedniego pytania nauczyciela to prozaiczne, ale jakże ważne, codzienne egzemplifikacje postulatu Parkhurst „nie rób za mnie nic, co potrafię zrobić sam”.

Wybór miejsca pracy, czasem też wybór poziomu trudności zadania — oto kolejne wymiary samodzielności oraz indywidualnego podejścia do ucznia.

W III klasie już tak robiłam, że każdy dostawał instrukcje. Już nie dostosowywane indywidualnie do każdego, jak wcześniej, kto co potrafi, tylko na trzech poziomach, i oni sami decydowali, na którym poziomie dane zadanie chcą wykonać (N5, szkoła 2).

Samodzielność ucznia dodaje mu wiary we własne siły oraz umożliwia indywidualną pracę. Nauczyciel ze szkoły 3 opowiada o zauważonej przez niego poprawie w pisaniu sprawdzianów na lekcji:

[...] szczególnie u tych słabszych uczniów próba podjęcia rozwiązania rebusu, rozwiązania zadań otwartych wskazywała, że ja mogłem przydzielić na te cztery punkty dwa. Wiem, że kiedyś byłoby to nieruszone, że byłoby zero. Także ocen niedostatecznych nie miałem w ogóle w tamtym roku (N11, szkoła 3).

Nauczycielka ze szkoły 2 opowiada:

O rozwijaniu autonomii i samodzielności u dzieci mogę opowiedzieć na przykładzie, jak można wprowadzić dzielenie sposobem pisemnym. Uczniowie dostali instrukcję. I nie było problemu. Miałam tylko jedno dziecko, które nie zrozumiało. Nie podało argumentu, dlaczego nie zrozumiało, po prostu chyba wymagało mojej uwagi. Ale to tylko jedno dziecko (N5, szkoła 2).

Samodzielność ucznia, duża dawka swobody oraz poczucie sprawstwa wpływają pozytywnie na jego kreatywność. Nauczycielka ze szkoły 2 opowiada:

Rewelacyjną rzeczą w tej szkole jest luz. Jeśli chcę przeprowadzić matematykę na ulicy, to nie mam żadnego sprzeciwu. Dzieci wyszukują rzeczy, o których będziemy mówić, np. kształty budynków. [...] Wyszukują oś symetrii, kąty proste w budynkach, klepkach w podłodze. [...] Kolejne zadanie ze statystyki. Dzieci przeprowadzają badania. Każdy wymyślił, co będzie badał (N6, szkoła 2).

Samodzielność oraz kreatywność uczniów jest możliwa dzięki nauczycielom, którzy dają im przestrzeń na pracę własną oraz dopuszczają popełnianie błędów. Jednocześnie pedagogika planu daltonskiego w naturalny sposób umożliwia indywidualizację dzięki zróżnicowaniu sposobów oraz poziomów uczenia się. Aktywne uczestnictwo w edukacji przekłada się na aktywne uczestnictwo w życiu codziennym.

## **Współpraca między uczniami, praca zespołowa**

Nauczyciele mówią na temat korzyści z pracy według koncepcji planu daltonskiego:

Dzieci [...], jak mają problem, to same z sobą najpierw rozmawiają, same sobie tam tłumaczą, wyjaśniają, pomagają. No i to jest ważne, że nikt nie siądzie i nie zasłoni się książką, tylko jest ta współpraca. Dzieci potrafią współpracować ze sobą, nie ma takiego odrzucania. Mamy też dziewczynkę z orzeczeniem. Dzieci chętnie jej pomagają, nawet przychodzą się pytać, czy coś trzeba pomóc. Także to jest właśnie ta współpraca (N9, szkoła 3).

Dobry jest wybór par, co dwa tygodnie uczeń ma pracować z kimś innym. Tak też będzie w życiu dorosłym, nie zawsze pracujemy z tym, kim chcemy (N13, szkoła 3).

Mogą nauczyć się szacunku dla innych — to się buduje na planie. Dzieci wykorzystują te umiejętności na wszystkich zajęciach. Uczą się współpracy i indywidualizują. Sami, bo się znają. Sami się dzielą, wiedzą, jakie mają możliwości. Bardziej cieszą się z sukcesów innych dzięki tej organizacji (N3, szkoła 1).

Dzieci dzięki takiemu stylowi pracy uczą się szacunku dla innych, akceptacji; realizowany jest również postulat inkluzji w edukacji.

O pracy zespołowej nauczycielka opowiada następująco:

To jest coś, co ja uwielbiam. I wtedy mogę spijać kawusię za kawusią. Przygotowuję instrukcje na cały dzień. Działają w zespołach. Muszą wykonać szereg zadań, które będą zakończone jakimś projektem, to znaczy jakimś plakatem albo prezentacją [...]. Albo praca na stacjach [zadania do wykonania usytuowane w stałym miejscu w klasie — K. R.]. Praca na stacjach to już jest typowa praca daltońska. Ja mam akurat cztery stacje zawsze. Uczniowie pracują w zespołach lub indywidualnie, a potem sprawdzają pracę razem. W momencie, kiedy kończą działanie na danej stacji albo kończy się czas, to wstają i zgodnie z ruchem wskazówek zegara zmieniają stację i dzięki temu właściwie 4 godziny mam zapełnione, bo oni działają na stacjach (N5, szkoła 2).

Do tej pory praca w grupach wyglądała tak, że przede wszystkim wybierali się sami, najlepszy żeby był w tej grupie. To był taki kozioł ofiarny: ty rób, bo my i tak nie wiemy, o co chodzi, my ewentualnie od ciebie spisemy. W tej chwili losują się w grupach [...], w tej grupie każdy ma jakieś zadanie, dzielą się zadaniami. Każdy jest odpowiedzialny za coś innego, podchodzą do mapy, sprawdzają. I widać, że zaczynają w tej grupie współpracować, a nie „wieźć” się na plecach jednego ucznia. No i przede wszystkim to wychowawcze, dyscyplina się poprawiła z tą zmianą par do współpracy. Oni w te pary razem siedzą, współpracują na każdej lekcji (D3, szkoła 3).

Grupowe rozwiązywanie zadania, praca w parach możliwe są wtedy, gdy nauczyciel jest gotowy zrezygnować z roli dominującego przywódcy czy kontrolera uczniów, kiedy jest gotowy na zaproszenie ich do współtworzenia lekcji, a nie jedynie biernego w niej uczestnictwa. Od nauczyciela wymaga to czasu, nauczania samego siebie oraz uczniów, że można współtworzyć przestrzeń edukacyjną. Poczucie sprawstwa, które dzięki temu otrzymuje uczeń, dodaje mu wiary we własne siły.

## Podsumowanie

Zdaję sobie sprawę z trudności w realizacji tej koncepcji na gruncie polskiej szkoły — takich jej elementów, jak gotowość nauczyciela do rezygnacji z dominacji i kontroli czy wszechobecna troska o bezpieczeństwo ucznia — czy wciąż istniejącego rozdźwięku między wdrażaniem koncepcji w klasach I–III i klasach wyższych. Dobrze jednak, że istnieją takie szkoły, stanowiące swoiste „wyspy oporu edukacyjnego” (Śliwerski, 2008). Kluczem do realizacji tych postu-

latów jest poszanowanie podmiotowości ucznia oraz gotowość do wejścia z nim w autentyczny dialog. Biorąc pod uwagę relacje między partnerami edukacyjnymi, odnaleźć można analogie do relacji międzyludzkich proponowanych przez C. Rogersa w koncepcji pedagogiki niedyrektywnej (2002). Zgoda na niezależność oraz otwartość na aktywność uczniów tworzą sprzyjający klimat do rzeczywistego działania, stawania wobec problemu i poszukiwania rozwiązań.

Szkoda, że wciąż są to jedynie wyspy, które mimo upływu 100 lat od pojawienia się omawianej koncepcji nadal stanowią osobliwą alternatywę edukacyjną.

## Bibliografia

- Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. London–New York: Continuum.  
<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2018/03/o-mitach-szkolnej-edukacji.html> (dostęp 15 V 2018).
- Klus-Stańska, D. (red.). (2008). *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Żak.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Kwieciński, Z. (1997). *Pytania o funkcję szkoły i oświaty w sytuacji chaosu politycznego*. W: W. Wojdyło, M. Strzelecki (red.), *Wychowanie a polityka. Tradycje i współczesność*. Toruń: Wyd. UMK.
- Olcoń-Kubicka, M. (2009). *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*. Warszawa: Scholar.
- Parkhurst, H. (1928). *Wykształcenie według planu daltońskiego*. Lwów–Warszawa: Książnica-Atlas.
- Polska szkoła nie do życia. 10-latki czytają biegle, ale są też powody do zmartwień...* (2017). Rozmowa Justyny Sucheckiej z prof. K. Konarzewskim. „Gazeta Wyborcza”, 7 XII, <http://wyborcza.pl/7,75398,22753749,polska-szkola-nie-do-zycia-10-latki-czytaja-biegle-ale-sa.html> (dostęp 11 VI 2018).
- Rogers, C. (2002). *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*. Przeł. M. Karpiński. Poznań: Rebis.
- Röhner, R., Wenke, H. (2011). *Pedagogika planu daltońskiego*. Przeł. E. Zygmunt. [Łódź]: Wyd. Sor-man.
- Rowid, H. (1933). *System daltoński w szkole powszechnej*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Rutkowiak, J. (1992). *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog?* W: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa: PWN, s. 337–370.
- Śliwerski, B. (2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Impuls.
- Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. (2015), <http://www.un.org/pl/> (dostęp 4 VI 2018).
- Długookresowa strategia rozwoju kraju „Polska 2030”. Trzecia fala nowoczesności*. (2013), <http://polska2030.pl/dlugookresowa-strategia-rozwoju-kraju-polska-2030-trzecia-fala-nowoczesnosci/> (dostęp 6 VI 2018).
- Główne kierunki krajowej polityki edukacyjnej do roku 2020*. (2013), <http://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=7BC54782> (dostęp 6 VI 2018).
- Podstawa programowa*. (2017), <https://podstawaprogramowa.pl/> (dostęp 18 V 2018).
- Raport „Polska 2030”*. (2009), [https://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/public/1\\_NOWA%20STRONA/Aktualnosci/seniorzy/badania%20aktywne%20starzenie/pl\\_2030\\_wyzwania\\_rozwojowe.pdf](https://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/public/1_NOWA%20STRONA/Aktualnosci/seniorzy/badania%20aktywne%20starzenie/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf) (dostęp 8 VI 2018).
- Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020*. (2013), <https://www.mpips.gov.pl/praca/strategie-i-dokumenty-programowe/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego-srkl--projekt-z-31072012-r/> (dostęp 8 VI 2018).