

Kazimierz CZERWIŃSKI

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

---

**Kontakt:** kazimierz.czerwinski@ukw.edu.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Czerwiński, K. (2015). Kilka uwag o przydatności chaosu w szkole. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 119–130.

---

## Kilka uwag o przydatności chaosu w szkole

### Streszczenie

Nowoczesne idee w oświacie, w tym m.in. edukacyjny konstruktywizm, kreatywność, aktywność, zderzają się z codzienną praktyką, w której wciąż dominuje uprzedmiotowienie uczniów i nauczanie podające. Większość nauczycieli wzbrania się przed odejściem od działań rutynowych, uporządkowanych i przewidywalnych. Tymczasem aktywizujący, kreatywny proces dydaktyczny niesie duże ryzyko wystąpienia zdarzeń nieprzewidywalnych, zakłócenia porządku, czy wręcz wkradania się na lekcje sporej dawki chaosu. Jednakże brak ładu nie powinien być traktowany jako zjawisko niepożądane, lecz jako warunek niezbędny skutecznego procesu dydaktycznego, traktującego uczniów podmiotowo. Główna przyczyna lęku wielu nauczycieli przed chaosem tkwi w powszechnym braku ich poczucia podmiotowości.

**Słowa kluczowe:** edukacja szkolna, konstruktywizm, aktywność, kreatywność, podmiotowość.

### Uwagi wstępne

Zapomniana nieco teoria wielostronnego kształcenia autorstwa Wincentego Okonia zaleca w równoprawny sposób traktować cztery sposoby uczenia się: przez przyswajanie, przez odkrywanie, przez przeżywanie i przez działanie (zob. Zaczyński, 1990). Tymczasem zaś można zaryzykować tezę, że w polskiej edukacji szkolnej zdecydowanie dominuje sposób pierwszy, pozostałe występują śladowo, o ile występują w ogóle. Związane jest to naturalnie z tym, że nauczanie – rozumiane najprościej jako organizowanie procesu uczenia się – ograniczane jest zazwyczaj jedynie do przekazywania wiedzy, którą uczeń ma po prostu przyswoić. Tak jest bowiem najprościej i najbezpieczniej. Najprościej, bo zorganizowanie uczniom warunków do odkrywania, przeżywania czy działania

wymaga od nauczyciela niemałej wyobraźni i znacznych zabiegów organizacyjnych. Najbezpieczniej, bo rutynowy przekaz wiedzy minimalizuje niebezpieczeństwo wydarzenia się czegoś nieprzewidzianego. A przecież dla wielu nauczycieli najważniejszy jest „ład i porządek” oraz „święty spokój”.

Inaczej mówiąc, polska edukacja szkolna ma skłonność do fetyszyzowania ładu. Braku porządku, zamieszania, chaosu raczej nie oczekują organy prowadzące szkoły, ani też przedstawiciele nadzoru pedagogicznego, a już najmniej dyrektorzy szkół. A jak jest z nauczycielami? Wydaje się, że większość z nich również nie darzy szczególną sympatią wszelkich oznak zakłócenia porządku, jakże często pojmowanego jedynie jako wskaźnik nieporadności zawodowej. Będący w mniejszości nauczyciele, którzy ośmielają się przełamywać wielowiekowe schematy i wykazywać jakiegokolwiek przejawy kreatywności, wprowadzając twórcze „zamieszanie”, bywają zwyczajnie prześladowani przez ową miłującą porządek większość. Powyższe tezy nie są gołosłowne, łatwo je potwierdzić, czytając choćby wypowiedzi na nauczycielskich forach dyskusyjnych<sup>1</sup>.

Dlaczego tak się dzieje? Jakie korzyści może przynieść odrobina chaosu w edukacji? Jaka powinna być rola nauczyciela w edukacji niestroniącej od chaosu? Artykuł zawiera próbę zmierzenia się z tymi pytaniami.

## Przemiany

Jolanta Szempruch, analizująca przemiany roli zawodowej nauczycieli w aktualnych uwarunkowaniach, pisze:

Na podstawie wyników dotychczasowych badań, a także prowadzonych obserwacji rzeczywistości szkolnej można stwierdzić, że istnieje znaczna rozpiętość między zapotrzebowaniem na określony typ nauczyciela w okresie gwałtownej zmiany społecznej a nauczycielem obecnie zatrudnionym w szkolnictwie, prezentującym na ogół tradycyjny sposób działalności dydaktyczno-wychowawczej (Szempruch, 2012, s. 179).

Jaki typ nauczyciela jest według autorki pożądanym w sytuacji owej „gwałtownej zmiany społecznej”? Jakie są przejawy tych zmian? Do czego nauczyciel musi się dostosowywać? Jak powinien to czynić? Na te tematy istnieje oczywiście ogromna literatura, w której są zawarte owoce przemyśleń i rozważań wielu pedagogów, warto tu przywołać tylko wybrane głosy, w których pobrzmiewa – choćby pośrednio – zachęta do przyzwolenia na chaos.

Henryka Kwiatkowska, dokonująca kilka lat wcześniej podobnych analiz, wymienia następujące wymiary owych przemian, które stanowią istotne uwarunkowania aktywności zawodowej nauczycieli:

---

<sup>1</sup> Zob. np. dyskusje prowadzone na następujących forach: <http://www.45minut.pl/forum/>; <http://forum.gazeta.pl/forum/f,22449,Nauczyciele.html>; <http://forum.interklasa.pl/mvnforum/index>.

- od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej;
- od sterowania do inspirowania rozwoju;
- od prostego przekazu do wprowadzania uczniów w świat wiedzy;
- od funkcji przekazu wiedzy do czynienia ładu w informacjach;
- od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji szkolnej;
- od alternatywy do dialogu (Kwiatkowska, 2008, s. 41–45).

Jolanta Szempruch dodaje zaś: „Obserwujemy przesuwanie się punktów ciężkości w pracy szkoły z koncentracji na lekcji i dydaktycznych czynnościach nauczyciela, dominujących w pedagogice tradycyjnej, w kierunku wyraźnego wzrostu funkcji wychowawczych, profilaktycznych i terapeutycznych” (Szempruch, 2012, s. 8). Dalej pisze, że koncentracja nauczyciela jedynie na funkcji dydaktycznej wymagała od niego głównie utrzymania dyscypliny na lekcji, podczas gdy w nowych uwarunkowaniach szkoła staje się miejscem „twórczego poszukiwania i samodzielnego konstruowania” wiedzy oraz środowiskiem życia społecznego młodzieży, a także miejscem „krytycznej analizy rzeczywistości” (Szempruch, 2012, s. 8–9).

Zostały tu przywołane istotne w kontekście prowadzonych rozważań kategorie, m.in. takie jak: samodzielność poznawcza, twórczość, odejście od sterowania i prostego przekazu, konstruowanie wiedzy, krytyczna analiza, życie społeczne. Warto poddać głębszej analizie niektóre z nich. Mimo że są one w oczywisty sposób ze sobą powiązane, to wygodniej będzie rozpatrywać je pojedynczo.

## Twórczość

Myślenie twórcze, prowadzące do wyników oryginalnych, nowych, dotychczas nieznanych, możliwe jest przede wszystkim dzięki takim cechom (zdolnościom), jak: płynność, giętkość, oryginalność, otwartość na problemy, kojarzenie odległych rzeczy i idei, transformowanie, krytycyzm i samodzielność (zob. Klim-Klimaszewska, 2009a, s. 188). Do najważniejszych metod rozwijania myślenia twórczego należą: burza mózgów, metoda synektyczna, analiza morfologiczna, myślenie lateralne (zob. Klim-Klimaszewska, 2009a, s. 188–189). Ale też: „Jedną z ciekawszych form pracy w rozwijaniu myślenia twórczego są zadania umysłowe: zagadki, rebusy, gry dydaktyczne, drama” (Klim-Klimaszewska, 2009a, s. 189).

Krzysztof Szmidt jest autorem i propagatorem koncepcji wychowania do twórczości, które najogólniej oznacza nie tylko przygotowanie młodzieży do twórczej pracy, ale również przygotowanie do samorozwoju (zob. Szmidt, 2003, s. 1029–1030). Według tego autora, twórczość najłatwiej daje się inspirować za pomocą problemów o charakterze dywergencyjnym (otwartym), mających wiele możliwych i poprawnych rozwiązań.

Problemy tego typu stymulują zarówno płynność, jak i giętkość myślenia, stanowią również dobrą podstawę do działań pobudzających wiele istotnych operacji myślenia twórczego: kojarzenia, metaforyzowania, abstrahowania itd. (Szmidt, 2003, s. 1031).

W procesie kształtowania uzdolnień twórczych stosuje się zarówno analityczne, jak i intuicyjne metody myślenia. „Metody intuicyjne bazują na czymś innym niż zmysł krytyczny – odwołują się do myślenia niekonwencjonalnego, intuicyjnego, spontanicznego. Biorą pod uwagę przecucia, nonsensy, olśnienia, natchnienia” (Szmidt, 2003, s. 1032). Ileż tu możliwości wystąpienia chaosu!

Natomiast Agata Cudowska wymienia m.in. następujące zadania nauczyciela, sprzyjające rozwijaniu kreatywności:

- pozwalanie uczniom na eksperymentowanie;
- zachęcanie uczniów do indywidualnej ekspresji;
- budowanie przestrzeni wolnej od natychmiastowej krytyki;
- zachęcanie uczniów „do bawienia się ideami, formułowania domysłów, przypuszczeń, różnych możliwości rozwiązania problemu;
- ukazywanie znaczenia wyobraźni i ciekawości, oferowanie możliwości wyboru” (Cudowska, 2010, s. 201).

Warto podkreślić, że autorzy zajmujący się twórczością twierdzą dość zgodnie, że nie jest to właściwość dostępna jedynie wybranym, nielicznym jednostkom, lecz – przy odpowiednim stymulowaniu i stworzeniu właściwych warunków – dostępna każdemu. W szczególności twórcze może być wypełnianie roli zawodowej przez każdego nauczyciela, nasycone kreatywnością mogą być również prawie wszystkie czynności uczniów. Jedno jest pewne – twórcze nauczanie i uczenie się oznacza zazwyczaj istotne odstępstwo od „ładu i porządku” na rzecz swoistego chaosu, a może nawet „odrobiny szaleństwa”.

## Aktywność

Tę kategorię można rozpatrywać w aspekcie czysto dydaktycznym, ale również traktować ją szerzej – podejmując namysł na przykład nad życiem społecznym i pozaszkolnym uczniów, pamiętając również o tym, że przecież są to przyszli obywatele.

W aspekcie dydaktycznym chodzi głównie o doskonale znane od lat tak zwane formy i metody aktywizujące. Jedną z nich jest nauczanie problemowe. Związane jest ono z wyróżnionym przez W. Okonia, a wspomnianym wcześniej, uczeniem się przez odkrywanie. Jego istotą jest to, że – po stworzeniu przez nauczyciela sytuacji problemowej – osoba ucząca się sama dochodzi do swoistych „odkryć”, będących rezultatem samodzielnego myślenia. Ten rodzaj nauczania wymaga jednak starannej organizacji i bywa bardziej czasochłonny niż tradycyjne nauczanie podające. Możliwe do zastosowania metody (formy?) zajęć, mieszczące się w tym sposobie nauczania, to: burza mózgów, metoda delficka,

metoda sytuacyjna, metoda przypadków i metoda inscenizacji (zob. Pólturzycki, 2005, s. 909–911).

Pochodząca od W.H. Kilpatricka metoda projektów, radykalnie zrywająca z systemem klasowo-lekcyjnym na rzecz projektów stanowiących ośrodki nauki i pracy, zakłada daleko posuniętą aktywność uczniów:

[...] uczniowie uczestniczą w wyborze tematów i treści edukacyjnych, podejmują decyzje wykonania zadań o znacznej trudności, określają wspólnie cele pracy, wybierają metody realizacji, opracowują wyniki rozwiązywanego problemu, oceniają wykonywaną pracę, prezentują własne osiągnięcia (Chałas, 2004, s. 193).

To już nie tylko aktywność, ale coś więcej – znaczny wpływ uczniów na treści i przebieg procesu uczenia się.

Oprócz takich nieco wyrafinowanych, a przez to rzadkich, propozycji znacznie bardziej popularna jest przecież zwyczajna praca grupowa uczniów na lekcjach, ale również poza nimi. Praca grupowa ma niezaprzeczalne zalety, polegające przede wszystkim na tym, że uczniowie uczą się: podejmowania różnych ról, udzielania sobie nawzajem pomocy, komunikowania się, negocjowania, samokontroli, samooceny i oceniania innych. Ma jednak również wady, przejawiające się głównie możliwością pojawiania się luk w wiedzy części uczniów, zwłaszcza tych wolniej pracujących, preferujących pracę samodzielną, a także „pasażerów na gapę”. Dodatkowo wspólna praca nad jakimś narzuconym projektem może rodzić konflikty interpersonalne, zwłaszcza wówczas, gdy procesy emocjonalne górują nad umysłowymi (zob. Kędzierska, 2003, s. 133). Podczas pracy grupowej kluczową kwestią jest komunikacja. Ze względu na ów komunikacyjny aspekt wśród członków grupy samoczynnie kształtują się określone role, m.in. role liderские: lider aktywista – organizujący pracę, tzw. lider nawigator – troszczący się o zamierzony cel i efekty pracy, lider emocjonalny – dbający o właściwe relacje międzyludzkie. Oprócz tych ról pojawiają się jednak również takie, jak: buntownik – artykułujący różne napięcia wewnątrz grupy, cynik – sabotujący wysiłki innych (co paradoksalnie może motywować pozostałych do bardziej wyczerpującego wysiłku), kozioł ofiarny – konsumujący niepowodzenia grupy, błazen – redukujący poziom napięcia (zob. Zamojski, 2005, s. 804). To są chyba właśnie te elementy, których obawiają się nauczyciele, zwłaszcza ci nade wszystko miłujący porządek.

Istotnym elementem pracy grupowej jest oczywiście współpraca. Tymczasem:

Współpraca uczniowska wciąż kojarzy się raczej ze ściąganiem niż jakimkolwiek wartościowym procesem, a to wszystko dlatego, że nie nauczyliśmy się jeszcze doceniać jej wartości. Podobnie jest z formą nauki przez zabawę. Szkoły uznają ją za czynnik rozpraszający, ignorując fakt, że jest to naturalny element nauki i rozwoju w życiu zarówno ludzi, jak i zwierząt. Zabawa jest przecież sposobem na zbudowanie bezpiecznego otoczenia, gdzie można symulować warunki podejmowania ryzyka niegrożącego poważnymi konsekwencjami (Jenkins, 2013, s. 147).

Wspomniana zabawa – bodajże oprócz edukacji przedszkolnej – w polskich warunkach wydaje się czymś egzotycznym. Warto zaś wsłuchać się jeszcze w następujący głos:

Jeżeli przyjemne i radosne doświadczenia uczniowie przeżywać będą wyłącznie poza szkołą, istotne elementy ich faktycznej wiedzy i umiejętności również kształtować się będą w doświadczeniach pozaszkolnych. Lekcje pozbawione elementów zabawy to lekcje pozbawione zaangażowania. To, czego dzieci uczą się pod wpływem stresu, lęku lub w atmosferze nudy i przymusu, jawi się im jako niewarte zapamiętania i nie jest dla nich bogactwem, ale zbędnym bagażem, którego dość szybko się pozbywają (Neville, 2009, s. 376).

Autor ostatniego cytatu w całej przywołanej książce mocno akcentuje edukacyjną wartość „nieracjonalnych” składowych ludzkiego doświadczenia, jak przede wszystkim emocje i wyobrażenia.

Zasygnalizowane – przecież nie wszystkie – możliwości aktywizowania uczniów w procesie dydaktycznym przypominają, jak wiele może się wydarzyć różnych nieprzewidzianych sytuacji, nad którymi nauczyciel nie zawsze będzie w stanie skutecznie zapanować. To zapewne jest główną przyczyną tego, że wszelkie aktywizujące formy pracy nie są nazbyt popularne. Agata Cudowska, badając orientacje życiowe nauczycieli, ustaliła, że 24% spośród nich deklaruje twórcze ustosunkowanie się do życia (zob. Cudowska, 2010, s. 205). Za deklaracjami nie musi jednak iść faktyczna twórcza działalność. Autorka przytacza bowiem wyniki badań Mariana Śnieżyńskiego, który w wyniku obserwacji ponad tysiąca dwustu lekcji ustalił, że jedynie w kilku procentach przypadków stosowane były formy pracy aktywizujące i pobudzające do samodzielnego i twórczego myślenia (zob. Cudowska, 2010, s. 203). W swojej wieloletniej praktyce dydaktycznej, stosując w pracy ze studentami w dużych dawkach pracę grupową i dyskusję, dowiadywałem się od nich, że w zasadzie dla większości z nich jest to coś nowego, do czego nie przywykli w szkołach; wielu twierdziło, że po raz pierwszy spotkali się z prawdziwą dyskusją dopiero na studiach!

Jednakże aktywność uczniów na lekcji nie wyczerpuje pełni możliwości aktywnego „bycia” uczniów w szkole i poza nią. Warto tu mieć na względzie nie tylko udział uczniów w pracach samorządu i innych organizacji, ale również ewentualne ich uczestnictwo w procesach decyzyjnych w sprawach, które ich dotyczą. W tym kontekście wielu myślicieli zadaje pytanie, jak to się dzieje, że spośród wszystkich instytucji w społeczeństwach demokratycznych najbardziej daleką od klimatu demokracji, by nie rzec – wręcz antydemokratyczną – jest właśnie szkoła. To jest oczywiście temat na oddzielne, obszerne rozważania, tu warto jedynie zwrócić uwagę, że taka na przykład rada szkoły, organ społeczny składający się w równej liczbie z przedstawicieli nauczycieli, rodziców i uczniów, mający naprawdę duże uprawnienia decyzyjne, funkcjonuje faktycznie w mniejszości szkół (zob. np. Śliwerski, 2011, s. 19). Rada szkoły nie jest organem obligatoryjnym, jej powstanie uzależnione jest od społecznego zapotrzebowania i aktywności przede wszystkim rodziców, ale też w jakiejś mierze

uczniów; jeśli takiego zapotrzebowania nie będzie, raczej żaden dyrektor z własnej woli nie wystąpi z inicjatywą powołania organu, który będzie mu „patrzył na ręce”. Większość rodziców jest zaś przyzwyczajona do ukształtowanej przez kilka wieków tradycji, wedle której rodzice, a zwłaszcza uczniowie, nie powinni mieć w szkole zbyt wiele do powiedzenia.

Rozważając kwestię aktywności uczniów, warto jeszcze zwrócić uwagę na przenikanie się sfery życia szkolnego ze sferą pozaszkolną. Amerykański kulturoznawca i komunikolog Henry Jenkins, badający tzw. kulturę sieciową, partycypacyjną, inkluzywną, podkreśla możliwość i konieczność we współczesnym świecie uczenia się od siebie nawzajem oraz odchodzenia od sztywnego podziału na odbiorców i nadawców – zarówno w mediach, jak i w edukacji (zob. Jenkins, 2013, s. 142). Pisze:

Dominujący obecnie model szkoły jest zorientowany na z góry ustalony sylabus i nie docenia wartości otwartych form nauki opartych na samodzielnej pracy i predyspozycjach młodzieży. A te formy przecież już funkcjonują – młodzież używa portali społecznościowych i innych narzędzi komunikacyjnych. Im usilniej będziemy pozbawiać wartości to, czego i tak uczniowie i uczennice uczą się poza granicami szkoły, tym mniej będą oni cenić umiejętności i wiedzę zdobyte w szkole i tym rzadziej będą starać się je stosować w innych aspektach swojego życia. Idea nauczania partycypacyjnego jest próbą włączenia tych mniej tradycyjnych przestrzeni, gdzie mamy szansę stworzyć potężniejsze formy nauczania (Jenkins, 2013, s. 147).

Włączanie „mniej tradycyjnych przestrzeni” nie jest oczywiście niczym nowym, w Polsce już przed wielu laty m.in. Zbyszko Melosik (2004) analizował wzajemne przenikanie się edukacji i popkultury oraz dopominał się o poważne traktowanie uczniowskich pozaszkolnych doświadczeń i włączanie ich w zakres oddziaływań edukacyjnych. Ostrzegał: „[...] ignorowanie kultury popularnej jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież” (Melosik, 2004, s. 90). Tymczasem można sobie wyobrazić nie tylko szkolne teatrzyki, kabarety czy dyskusyjne kluby filmowe, ale również działające na terenie szkoły zespoły grające taką muzykę, której chcą słuchać młodzi, czy inne inicjatywy, w których będą warunki do realizacji najdziwniejszych nawet zainteresowań i pasji. Można też sobie wyobrazić szersze wykorzystanie w szkolnym procesie edukacyjnym niemałej wiedzy i różnorodnych doświadczeń młodzieży, zdobywanych poza terenem szkoły – wszędzie tam, gdzie młodzi ludzie spotykają się, ponieważ skłaniają ich do tego wspólne pasje. Chodzi więc o to, by edukacja szkolna otworzyła się na – mówiąc słowami H. Jenkinsa – „otwarte formy nauki oparte na samodzielnej pracy i predyspozycjach młodzieży”. Oczywiście wymaga to wprowadzenia niemałej dawki zamieszania i chaosu...

## Konstruowanie wiedzy

Wśród współczesnych idei edukacyjnych ważne – chociaż chyba wciąż niedoceniane – miejsce zajmuje konstrukttywizm. Główne tezy edukacyjnego konstrukttywizmu są następujące: 1) uczenie się jest poszukiwaniem znaczeń; 2) ważna jest wzajemna relacja całości i części; 3) istotne są modele mentalne, wykorzystywane w uczeniu się; 4) edukacja musi być interdyscyplinarna. Z tego wypływają m.in. takie konsekwencje, że w procesie nauczania należy skupić się na uczniu, ale niekoniecznie w ujęciu klasowo-lekcyjnym, a także fakt, że ogromne znaczenie ma osobiste doświadczenie osób uczących się (zob. Juszczak, 2003, s. 770–771). Tak zwany konstrukttywizm kognitywny, związany z osobą Lwa Wygotskiego, akcentuje dodatkowo uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów, ale także konieczność uczenia się w wieloznacznym kontekście, nieodizolowanym od „realnego” świata (Juszczak, 2003, s. 779–781).

Ryszard Pachociński – wychodząc od założeń pedagogicznego konstrukttywizmu – postuluje tak zwany „model oświaty społeczeństwa informacyjnego”. Akcentuje – oprócz typowych dla konstrukttywizmu założeń, jak wyjście od doświadczenia, konstruowanie wiedzy i własnego jej znaczenia – potrzebę postaw prospołecznych osób uczących się, umiejętność współpracy, ustawiczność edukacji, przejęcie przez ucznia odpowiedzialności za własne uczenie się. W szkole zorganizowanej według tych założeń praca uczniów powinna być skierowana na realizowanie projektów badawczych, zaś nauczyciel zamiast „przekaziciela” wiedzy powinien pełnić rolę przewodnika i pomocnika w procesie jej konstruowania; uczniów należy zachęcać do odważnego stawiania pytań, do dyskusji i nieustannego negocjowania znaczeń, do poszukiwania alternatywnych hipotez i rozwiązań, do eksperymentowania; ważnym elementem jest współpraca (zob. Pachociński, 2004, s. 367–373).

Również Henryka Kwiatkowska pozytywnie wartościuje założenia konstrukttywizmu i ich możliwą aplikację w praktyce edukacyjnej. Konstrukttywizm uczula na zróżnicowanie człowieka i dwupodmiotowość relacji nauczyciel–uczeń. W tej relacji obie strony interpretują nie tylko rzeczy i zjawiska, ale też siebie nawzajem. To zaś powinno uwrażliwić nauczyciela, by nie traktował ucznia jak rzeczy, lecz jak podmiot. Kolejna konsekwencja to prymat uczenia się nad nauczaniem i zbliżenie procesu dydaktycznego do procesu badawczego. Ponieważ kształcenie jest procesem, to jest z natury rzeczy rozciągnięte w czasie i nieprzewidywalne co do ostatecznego efektu. Konstrukttywizm kładzie nacisk na to, że istotny jest nie tylko wynik, ale również droga dojścia do niego, dzięki temu osoba ucząca się buduje swoje struktury poznawcze, a nie tylko uzyskuje wiedzę. Dzięki osobistemu dojściu do wiedzy uczeń ją „oswaja”, wskutek czego jest ona dla niego łatwiejsza do zastosowania (zob. Kwiatkowska, 2008, s. 112–114). W innym miejscu pisze: „Istnieje potrzeba głębszej refleksji poznawczej, z przywróceniem takich pojęć, jak wahanie, niepewność, ambiwalencja, empatia, interpretacja” (Kwiatkowska, 2008, s. 12).



Cytowany Henry Jenkins wypowiada się w tym kontekście następująco:

Wikipedia nie zawsze ma rację, nie zawsze ma ją też tradycyjna encyklopedia, jednak tylko ta pierwsza dostarcza nam informacji, dzięki którym możemy przeanalizować proces powstawania danego hasła i ocenić wybory, których dokonano przy jego formułowaniu. I ten właśnie fakt powinni wykorzystywać nauczyciele i nauczycielki, by stymulować krytyczne myślenie na temat mechanizmów kształtujących proces produkcji wiedzy (Jenkins, 2013, s. 149).

Ten głos jest tyleż argumentem za konstruktywizmem, co i za włączaniem w procesy edukacyjne pozaszkolnych doświadczeń uczniów. Tymczasem wspomniana Wikipedia jest dla wielu nauczycieli niemalże synonimem wszelkich źródeł wiedzy „niekanonicznych”, bo innych niż podręcznik i nauczyciel, a tym samym z zasady gorszych i zasługujących na potępienie.

W konstruktywizmie największy akcent jest położony na proces wytwarzania wiedzy, dochodzenia do niej, w odróżnieniu od przekazu wiedzy „gotowej”. To zaś wymaga kreatywnych nauczycieli, aktywizujących form kształcenia i twórczych poszukiwań ze strony uczniów. Tym samym omówione wcześniej twórczość i aktywność są tu niezwykle silnie obecne. Wydaje się jednak, że potrzeba czegoś jeszcze. Chodzi o podmiotowość.

## Podmiotowość

Podmiotowość, rozumiana zazwyczaj jako poczucie przez jednostkę własnej odrębności, dla pedagogów wyraża się zwykle w aktywności własnej wychowania i swoistej kontroli nad otoczeniem, przede wszystkim kontroli poznawczej, ale również w świadomości osobistego systemu wartości (zob. Klim-Klimaszewska, 2009b, s. 236).

Podmiotowość w kształceniu i wychowaniu polega na autentycznym, równorzędnym z nauczycielem-wychowawcą udziale uczniów w procesie kształcenia i wychowania. Uczniowie są tutaj współuczestnikami i współtwórcami tego procesu. Jego istotą jest bogate, wielokierunkowe komunikowanie się. Chodzi tu o komunikowanie się spontaniczne i wyzwajające, umożliwiające wymianę autentycznych poglądów, prezentację własnego rozumienia i interpretowania zjawisk (Klim-Klimaszewska, 2009b, s. 237).

Podmiotowe traktowanie uczniów jest możliwe jedynie przez nauczycieli, którzy sami czują się podmiotami! Wówczas dopiero możliwe jest współdziałanie podmiotów, które m.in. ujawnia się w podziale odpowiedzialności za proces wychowawczy, ale warunkiem niezbędnym jest, by wychowawca tworzył warunki do zastępowania dyscypliny – samodyscypliną (zob. Klim-Klimaszewska, 2009b, s. 237–238).

Jolanta Szempruch, która również dopomina się o podmiotowość nauczyciela, opisuje cechy tzw. orientacji podmiotowej, m.in.: generatywność (skłonność

do spontanicznych zachowań, tendencja do wypróbowywania nowych schematów myślenia i działania), optymizm, zaufanie do siebie (zob. Szempruch, 2012, s. 204).

Być może w tym właśnie tkwi istota problemu, objawiającego się zamiłowaniem wielu nauczycieli do nadmiernego ładu i unikaniem kreatywnego zamętu, że nauczyciele nie czują się pewnie, wciąż są pod ostrzałem krytyki napływającej z różnych stron, nie wydają się sprawować poznawczej kontroli nad otoczeniem, która jest ważnym warunkiem podmiotowości, wielu z nich nie ma również zaufania do samych siebie. Wydaje się, że kreatywne, aktywne zachowania uczniów, ich uczestnictwo w procesie edukacyjnym, prowadzonym wedle ideału konstruktywistycznego, możliwe są jedynie wówczas, gdy uczniowie będą czuć się podmiotami. Ale na tę podmiotowość muszą jakoś pozwolić nauczyciele! Jeśli zaś oni sami nie zawsze czują się podmiotami, trudno oczekiwać, by potrafili uczniów traktować jako podmioty.

### Uwagi końcowe

Wobec ideału konstruktywistycznego, doceniającego znaczenie samodzielności, twórczych poszukiwań, krytycyzmu, chaos nie powinien być traktowany jako zagrożenie, lecz wręcz przeciwnie – jako warunek niezbędny skutecznej edukacji. Jolanta Szempruch, na podstawie szeroko zakrojonych analiz i własnych rozważań, formułuje katalog pożądanych cech „nauczyciela ery ponowoczesnej”, wśród których są m.in. następujące:

- umożliwianie uczniom aktywnego udziału w tworzeniu własnego obrazu świata;
- umiejętność improwizacji, myślenia w działaniu, reagowania na nieoczekiwane sytuacje;
- kształtowanie kultury aktywności uczniów, dopuszczającej możliwość różnic poglądów i postaw, preferującej dyskusje, otwartość na doświadczenia uczniów, ich sposób myślenia o świecie i sposoby prezentacji świata; [...]
- zaangażowanie w tworzenie demokracji w klasie i w szkole; [...]
- uwzględnianie w procesie kształcenia emocjonalnej strony kontaktów z uczniem, dopuszczanie w dialogach z uczniami emocjonalnych zachowań, np. humoru, współczucia, empatii, oburzenia (Szempruch, 2012, s. 184).

Warto zwrócić uwagę, że we wszystkich wyżej przytoczonych składnikach owego idealnego modelu występują postawy, cechy i czynności, które dopuszczają sporą dawkę niepewności, improwizacji, nieoczywistego i nieoczekiwanego, a wręcz chaosu. Podmiotowy nauczyciel po prostu nie boi się podmiotowych uczniów, którzy poprzez swą aktywność i kreatywność w każdej chwili mogą go czymś zaskoczyć, ponieważ wie, że jest to z korzyścią przede wszystkim dla ich rozwoju jako ludzi, ale również dla nowocześnie pojmowanego procesu kształcenia.

Ale czy są tacy nauczyciele?

## Bibliografia

- Chałas, K. (2004). Metoda projektów. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3, s. 191–193). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Cudowska, A. (2010). Nauczanie twórczości – twórcze nauczanie. Wspomaganie w rozwoju. W: A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian* (s. 199–208). Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Jenkins, H. (2013). Nowa rzeczywistość wymaga od nas inteligencji kolektywnej (w rozmowie z Sz. Grelą). W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej* (s. 141–153). Warszawa: Wydawnictwo „Krytyki Politycznej”.
- Juszczak, S. (2003). Konstruktoryzm w nauczaniu. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 2, s. 770–783). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kędzierska, J. (2003). Grupowa praca uczniów. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 2, s. 130–133). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klim-Klimaszewska, A. (2009a). Myślenie twórcze. W: S. Jedynek, J. Kojkoł (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania* (s. 186–191). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Klim-Klimaszewska, A. (2009b). Podmiotowość. W: S. Jedynek, J. Kojkoł (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania* (s. 236–239). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Melosik, Z. (2004). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 68–91). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Neville, B. (2009). *Psyche i edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. (M. Kościelniak, tłum.). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Pachociński, R. (2004). Model oświaty społeczeństwa informacyjnego. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3, s. 367–374). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pólturzycki, J. (2005). Problemowe kształcenie. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 4, s. 908–914). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt, K.J. (2003). Lekcje twórczości. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 2, s. 1027–1033). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Śliwerski, B. (2011). Niezdolność uspołecznienia polskiej oświaty w okresie dwudziestolecia III RP. W: A. Murzyn (red.), *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego* (s. 9–28). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zaczyński, W.P. (1990). *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zamojski, P. (2005). Praca grupowa. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 4, s. 803–805). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

## **Some remarks about the suitability of the chaos at school**

### **Summary**

Modern ideas in education, including for instance educational constructivism, creativity or activity, collide with daily practice which is still dominated by the objectification of students and expository teaching methods. Most teachers are reluctant to abandon those routine, structured and predictable activities. Meanwhile, the activating and creative didactic process carries a high risk of occurring some unpredictable events, disturbances, or even a large dose of chaos in a classroom. However, the lack of order should not be regarded as an unwelcome phenomenon but rather as a necessary condition of the effective didactic process where students are treated subjectively. The main reason of the fear against disturbances, characterized for many teachers, lies in the lack of their sense of subjectivity.

**Keywords:** school education, constructivism, activity, creativity, subjectivity.