

Tadeusz Dyrda

Szkoła podstawowa w Holandii: doświadczenia ze współpracy Hogeschool van Amsterdam z WSP i WOM w Kielcach

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 10, 67-77

1995

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Tadeusz Dyrda

**SZKOŁA PODSTAWOWA W HOLANDII
DOŚWIADCZENIA ZE WSPÓŁPRACY HOGESCHOOL
VAN AMSTERDAM Z WSP I WOM W KIELCACH**

WPROWADZENIE

Współpracę między Hogeschool van Amsterdam i Wyższą Szkołą Pedagogiczną oraz Wojewódzkim Ośrodkiem Metodycznym w Kielcach podjęto na początku 1993 r. w ramach programu doskonalenia nauczycieli „Teaching of Teachers”, opracowanego przez profesorów Wydziału Edukacji Szkoły Wyższej w Amsterdamie, z myślą „o zapoznaniu polskich kolegów ze stosowanymi przez amsterdamskich wykładowców Wydziału Edukacji, praktycznymi metodami przysposobienia do zawodu nauczyciela”¹. Taki cel wyznaczyli sobie holenderscy pedagodzy. Uczestnictwo w tym programie pozwala stwierdzić, że jest on jednak i szerszy, i głębszy. Ma wiele kontekstów, których być może inicjatorzy nie mogli na początku przewidzieć. Dochodzi w nim do swoistej konfrontacji różnych koncepcji edukacyjnych, różnych od siebie stylów myślenia o szkole i jej funkcjach, a także o nauczycielu i jego osobowej oraz profesjonalnej wizji. Sięgając jeszcze szerzej i głębiej do treści, które wystąpiły w realizacji programu, można zauważyć, że dla uczestniczących w nim polskich nauczycieli stał się on płaszczyzną intelektualnych, a czasem i emocjonalnych odniesień, nabytej w socjalistycznym kraju i szkole wiedzy, umiejętności, zachowań, kompleksów i frustracji do holenderskiego profesjonalizmu, poczucia odpowiedzialności i ugruntowanego w rzeczywistej demokracji widzenia szkoły jako jednej z instytucji, w której demokracja spełnia się. A zatem cel programu „Teaching of Teachers” właściwie wiąże się, przynajmniej dla Polaków, z problemami europejskiej integracji, z silną motywacją i emocjami spowodowanymi tym, żeby europejskość i demokracja stały się rozwiniętą właściwością oraz wartością naszej kultury.

Może to brzmieć trochę zbyt teoretycznie i politycznie, jak na wprowadzenie

¹ J. J a k s o n, *Holenderski nauczyciel uczy? Nie, on się komunikuje*, Amsterdam 1994 (manuskrypt).

do refleksji o szkole holenderskiej. Zdawanie sobie sprawy z tych szerokich kontekstów jest jednak ważne. Pozwala bowiem nabrać pewnego dystansu do samego siebie i poznawanych treści, traktować je nie jako źródło i teren przeżyć, lecz jako podmiot poznania i wiedzy, która pozwala określać nowe możliwości, perspektywy i sposoby działania. Takie podejście do kwestii upowszechniania myśli pedagogicznej i doświadczeń praktycznych przyjęli austriaccy pedagodzy z Uniwersytetu Wiedeńskiego. Realizowany przez nich program zatytułowali „Pädagogik im Pluralisimus”², zakładając, jak się wydaje słusznie, że wschodnioeuropejscy uczestnicy „Sommeruniversität”, zanim zaczną aktywnie uczestniczyć w realizacji treści programu, muszą rozładować swoje napięcia i nastroje.

Poznawcze podejście do doświadczeń holenderskich może mieć bardzo istotne znaczenie dla europeizacji polskiej szkoły. Tym bardziej, że holenderscy pedagodzy w realizacji programu „Teaching of Teachers” bardzo konsekwentnie spełniają zasadę edukacji ustawicznej – uczyć, jak się uczyć³. Stwarzają zatem okazję, zarówno nauczycielom akademickim, jak i pracującym w szkołach podstawowych, poznania oblicza holenderskiej szkoły, a zwłaszcza stosowanej w niej dydaktyki.

ORGANIZACJA, FUNKCJONOWANIE I DZIAŁALNOŚĆ SZKOŁY

W Holandii działa około 4500 szkół podstawowych. Szkół prywatnych, a praktycznie publicznych, jest około 70%. Są to przede wszystkim szkoły protestanckie i rzymskokatolickie, ale także żydowskie, muzułmańskie, hinduskie. Szkoły państwowe stanowią około 10% sieci szkół podstawowych. Pozostałe (20%) to szkoły należące do wspólnot rodziców – eksperymentalne, autorskie i alternatywne⁴. Wszystkie w sensie prawnym traktowane są jednakowo. „Rząd holenderski płaci praktycznie za wszystko, co jest związane z edukacją początkową: za budynki, wynagrodzenie dla nauczycieli, książki, zeszyty”⁵. Zasada organizacji sieci szkół jest taka, żeby odległość z domu do szkoły dzieci mogły pokonywać piechotą. Szkołę, do której uczęszcza dziecko, wybierają rodzice. Szkoły podstawowe są więc praktycznie w każdej wsi, no i oczywiście w miastach.

Szkoły, w porównaniu do polskich, nie są duże. Za dużą uznaje się w Holandii szkołę, do której uczęszcza 400–500 dzieci, przy czym, ze względu na duże koszty prowadzenia szkół mniejszych, rozważa się i wprowadza łączenie

² G. Brinek, A. Schirlbauer, *Pädagogik im Pluralisimus*, Wien 1993.

³ A. Cieślak, *Rozwój teorii i praktyk kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981.

⁴ H. Farkas - Teekens, *Teaching the Teacher*, Amsterdam 1993.

⁵ T. Weeber, *Going to School in The Netherlands*, Haag 1992.

szkół do takiej właśnie liczebności uczniów⁶.

Niebiałą sprawą jest to, że urbanistyka i architektura szkół publicznych, nowych obiektów szkolnych, traktowana jest jako czynnik nadający obliczu szkoły istotne znaczenie funkcjonalne. W tym sensie obiekt szkolny to funkcjonalny układ komunikacyjny, którego elementy są tak rozmieszczone, aby były jak najlepiej dostępne, bliskie intymności domu, a zarazem pozbawione pustych przestrzeni, zakłócających porozumiewanie się i – co ważniejsze – tworzących niekorzystny nastrój dla przebywających w nich dzieci. Można obrazowo określić to tak: w budynku szkolnym nie ma miejsca na bieganie, ukrywanie się, zjeżdżanie po poręczach, a dosadniej – nie ma miejsca na koszarowy styl organizowania przebywających tam uczniów. Wszystko podporządkowane jest temu, aby toczyło się tu życie szkolne i nie było ono zbyt inne niż to, które toczy się w atmosferze rodzinnego domu. Nie ma więc też w zasadzie klas, tak urządzonych, aby dzieci siedziały w rzędach – twarzami do nauczyciela, a plecami do siebie. W tych pomieszczeniach też obowiązuje zasada optymalnej komunikacji dla wszystkich i stworzenie atmosfery sprzyjającej dobremu samopoczuciu. Wszystkie pomieszczenia w szkole wykorzystywane są jako miejsca, gdzie można się uczyć. Biblioteki szkolne (księgozbiory) znajdują się w korytarzach. Dzieci mają do nich swobodny dostęp, uczą się i wychowują zarazem, jako pełnoprawni uczestnicy szkoły⁷.

Szkolą zarządza zarząd szkoły i rada szkolna, a bezpośrednio placówką kieruje dyrektor. W tym trójstopniowym podziale władzy szkolnej dość ściśle określone są kompetencje każdego członu i powstawanie wspólnych ustaleń. Gmina (samorząd, organizacja wyznaniowa i urząd terytorialny), a w ich imieniu zarząd szkoły, ma za zadanie utrzymywać szkołę i sprawować nad nią nadzór zarówno programowy, jak i finansowy. Zarząd szkoły stanowią pedagodzy i nauczyciele – osoby cieszące się wysokim autorytetem w społeczności gminnej. Zarząd ten ustala budżet szkoły, a wyznaczeni członkowie kontrolują i oceniają jej działalność oraz pracę poszczególnych nauczycieli. Budżet realizuje dyrektor szkoły. On też odpowiada za opracowywanie i wykonywanie programu szkoły, a zwłaszcza programu nauczania.

Radę szkoły tworzą nauczyciele i rodzice (w przybliżeniu po 50%). Ma ona w szkole do odegrania bardzo ważną rolę, ponieważ w jej kompetencjach jest m.in. doradztwo w przygotowaniu programu szkoły i jego akceptowanie. Ogólny program nauczania, obowiązujący we wszystkich szkołach, określa bowiem tylko przedmioty nauczania. Natomiast cele, sposoby nauczania, treści, podręczniki – to wprowadza do programu dyrektor i rada szkoły. Dyrektor i rada projektują także stopień integracji programów nauczania. Powszechnym zjawiskiem jest program integracyjny w edukacji początkowej, czyli w klasach

⁶ Informacje z pobytu studyjnego w Szkole Podstawowej w Almere w Holandii w 1993 r.

⁷ Tamże.

I-IV. W starszych klasach łączone są niektóre przedmioty, np. geografia i biologia jako „nauka o świecie”, czasami dochodzą do tego „bloku” również historia i ekologia. Integracyjne programy realizuje się też w ramach przedmiotu nazywanego „ekspresją”, zawierającego muzykę, plastykę, wf, gdzie dzieci „uczą się, jak używać swoich rąk, nóg, głosu”⁸. Rada szkoły zajmuje się także kwestiami wychowawczymi i wewnętrzną kulturą szkoły, obejmującą m.in. stosunki międzyludzkie, a także potrzeby doskonalenia nauczycieli.

Za istotne sprawy w organizacji i działalności szkoły holenderskiej należy uznać wzajemne powiązania dyrektora, nauczycieli i rodziców w celu tworzenia programów nauczania i określania sposobów funkcjonowania szkoły. W tym zakresie pierwszoplanowa jest rola dyrektora szkoły – on kieruje tworzeniem programów. Nie jest tylko administratorem szkoły, lecz przede wszystkim kieruje programem szkoły⁹. Wspomagają go nauczyciele i rodzice: pierwszy z racji odpowiedzialności za szkołę; drudzy – za wykształcenie swoich dzieci. Obecność rodziców w szkole jest czymś normalnym. Szkoły ich do tego zachęcają. „Możesz przyjść do szkoły i porozmawiać z nauczycielem na temat zachowania dziecka, ale także możesz porozmawiać o innych problemach, ważnych dla szkoły. To robi się w szkolnych radach doradczych, do których każdego roku wybranych zostaje kilku rodziców i kilku nauczycieli”¹⁰. Porównując to do warunków polskich, łatwo zauważyć, że rada szkoły, jako jeden organ, spełnia te zadania i funkcje, które w szkole polskiej należą do rady pedagogicznej i komitetu rodzicielskiego, działających odrębnie. Rada szkoły w ten sposób umacnia jej więź ze środowiskiem, a co ważniejsze, utwierdza przekonania rodziców o tym, że to oni przede wszystkim ponoszą odpowiedzialność za swoje dziecko. I nie może być tak, że kiedy dziecko przekracza próg szkolny, rodzice ze swej odpowiedzialności są zwalniani lub jakoś jej pozbawieni. Jak widać, pewne zasady działania szkoły sięgają bardzo głęboko w realizację rzeczywistej demokracji.

Bezpłatność podstawowej edukacji dość jednoznacznie oznacza to, że szkoła nie pokrywa kosztów nie związanych z procesem dydaktycznym. Większość szkół organizuje zajęcia dydaktyczne w tym samym czasie, z jedno-, dwugodzinną przerwą na lunch. Niektóre dzieci idą wówczas do domu. Dyrektorzy wydają jednak na prośby rodziców zarządzenia o tym, że pozostałe dzieci mogą pozostawać w szkole. Sprawą żywienia (kosztami itp.) muszą zajmować się jednak rodzice. Jest też taki zwyczaj, że rodzice odwiedzają swoje dzieci w czasie przerwy. Rodzice pokrywają także koszty zajęć pozalekcyjnych: sportowych, wycieczek z nauką poza szkołą itp.¹¹

⁸ T. W e e b e r, *Going to School*.

⁹ Informacje własne z pobytu w Almere.

¹⁰ T. W e e b e r, *Going to School*.

¹¹ Tamże.

Zrelacjonowany w uproszczeniu styl organizacji i funkcjonowania szkoły realizowany jest w takich szkołach, które finansowane są przez rząd, przy czym nie ma tu znaczenia, kto jest twórcą i organizatorem szkoły: kościół, wspólnota wyznaniowa, narodowa, gmina czy wspólnota rodziców. Jeśli do danej szkoły uczęszcza odpowiednia liczba dzieci, a zarazem realizuje ona program przedmiotów nauczania ustalony dla szkół państwowych, to finanse na jej działalność edukacyjną pochodzą z budżetu państwa¹².

Organizacja i funkcjonowanie szkoły stanowią podstawowy zespół warunków niezbędnych do spełniania przez nią pierwszoplanowej funkcji, do której została powołana. Jest to osnowa do realizowania procesu edukacyjnego (dydaktyczno-wychowawczego), który ze względu na te warunki może przebiegać optymalnie lub być uwikłany w niespójność organizacyjną i funkcjonalną szkoły, tracić swoją rangę. Może też swoiście biurokratyzować się, obrastać w różnego typu pozaprogramowe elementy (zarządzenia, wytyczne, zalecenia), które pozornie wzmacniają proces dydaktyczno-wychowawczy, a w rezultacie ubezwłasnowolniają realizujących program szkoły nauczycieli. Dlatego też w zebranych doświadczeniach o holenderskiej szkole pierwszeństwo dano warunkom i innym niż dydaktyczno-wychowawcza funkcjom. Ta funkcja jest pierwotna i zasadnicza dla szkoły, lecz o tym, czy taką rangę posiada, decydują inne – wspomagające ją i uzupełniające. Tak pomyślaną ideę integracji funkcji szkoły, w wypadku szkoły holenderskiej, można uznać za decydującą o jej obliczu.

PROCES EDUKACYJNY

Odnoszenie wprost oblicza szkoły holenderskiej w zakresie procesu edukacyjnego do szkoły polskiej napotyka szereg trudności, wynikających z innego programowania szkoły, inaczej wprowadzanego tzw. obowiązku szkolnego jako elementu ustroju szkolnego oraz z pozaszkolnych uwarunkowań kulturowych. Jak już wiadomo, szkoły w Holandii nie mają jednolitego programu nauczania. A więc odniesienie programów wymaga dłuższych studiów porównawczych. Równocześnie tzw. obowiązek szkolny obejmuje w Holandii dzieci, które w Polsce uznaje się za będące w wieku przedszkolnym.

W Holandii prawo wprowadza tzw. obowiązek szkolny w stosunku do dzieci, które w danym roku szkolnym kończą pięć lat. „Np. Jeśli dziecko ma 5 urodziny 18 marca, ono powinno zacząć chodzić do szkoły od 1 kwietnia. Obowiązkowa edukacja kończy się wraz z końcem roku szkolnego, w którym dziecko kończy 16 lat. [...] Jednak to nie jest całkowite zakończenie nauki, ponieważ potem każde dziecko musi chodzić do szkoły przez 2 dni w tygodniu

¹² Tamże.

w ciągu 1 roku (częściowo obowiązkowa edukacja)¹³. Zwyczajowo więc naukę w szkole rozpoczynają dzieci czteroletnie (ok. 90% populacji). Ponieważ w Holandii mieszka bardzo wielu cudzoziemców, tak stosunkowo wczesne rozpoczynanie nauki w szkole w pewnym stopniu rozwiązuje problemy z tym związane, zwłaszcza językowe. O tym, jak duża jest skala tych problemów, świadczy to, że szkoły zwracają się do cudzoziemców – rodziców zapisujących swoje dzieci – w taki sposób: „Jeśli masz problemy z mówieniem po holendersku, będzie dobrze, gdy [zapisując dziecko – T. D.] zabierzesz ze sobą kogoś, kto ci pomoże w porozumiewaniu się”¹⁴. A to z kolei niewątpliwie rzutuje na programy szkół, bo przecież część dzieci ma trudności z holenderskim. Są to więc, w porównaniu do polskich szkół, specyficzne problemy i zagadnienia edukacyjne.

Metodyczna strona procesu edukacyjnego, czyli formy i sposoby realizowania programów edukacyjnych, także dość wyraźnie różnicują szkołę holenderską i polską. Bezpośrednio zauważalną różnicą jest to, że w szkole holenderskiej lekcja nie odgrywa roli podstawowej formy nauczania, określonej przewidzianym do realizacji zadaniem dydaktycznym¹⁵. Jest to „szkoła bez dzwonek”, a precyzyjniej – proces edukacyjny w szkole holenderskiej nie opiera się na systemie klasowo-lekcyjnym, lecz integrującym dzieci systemie grup, jako form komunikacji i interakcji osobowych, których skład określa zarówno wiek dzieci, jak i uzyskiwane postępy szkolne, a oparciem przedmiotowym są treści programów edukacyjnych. Można to w skrócie nazwać systemem indywidualno-grupowym. W istocie rzeczy chodzi tu o sytuację, w której utrwalona jest podmiotowość i nauczyciela, i ucznia w stosunku do przedmiotu, którego treści określają relacje wewnątrzgrupowe, lecz ich nie determinują osobowo, a koncentrują w ustalonym zakresie porozumiewania się. Również funkcja czasu w tym systemie nie ma znaczenia determinującego. Klasyczne 45 minut lekcji ani nie wyznacza stopnia ogólności – szczegółowości zadań dydaktycznych, ani ich struktury, czyli toku lekcji, nakazującego potraktować je jako pewną dydaktyczną całość¹⁶. Funkcja czasu jako wyznacznik zmienności zachowań, treści i działań ma w systemie indywidualno-grupowym nominalne znaczenie. Dzięki temu ten fizyczny determinat przebiegu procesu edukacyjnego, który w klasycznej szkole czyni tyle sztuczności, przestaje być warunkiem powodzenia i nauczycieli, i uczniów.

Proces edukacyjny w systemie indywidualno-grupowym oparty jest na eksperymentalnie określonych, psychologicznych prawidłowościach uczenia się i na wypróbowanych, także po części eksperymentalnie, sposobach orga-

¹³ Tamże.

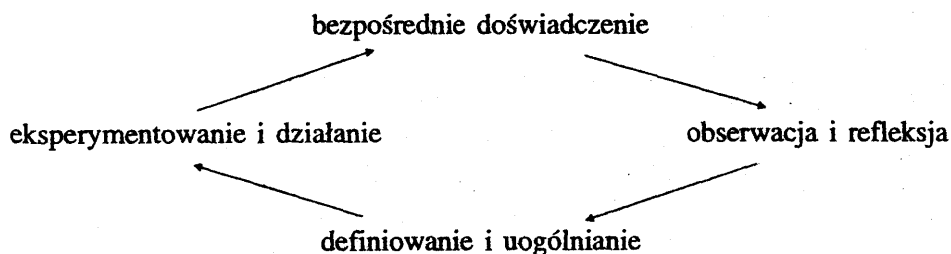
¹⁴ Tamże.

¹⁵ J. P ó ł t u r z y c k i, *Lekcja w szkole współczesnej*, Warszawa 1985.

¹⁶ Tamże.

nizowania aktywności uczących się. W tym procesie edukacyjnym minimalizuje się nauczanie, a koncentruje na uczeniu się. Uczeń ma się uczyć, a nauczyciel tak działać, aby uczeń to czynił. Należy tu zauważyć, że chociaż stwierdzenie to wydaje się banalne, niesie za sobą bardzo ważne konsekwencje. Takie potraktowanie procesu edukacyjnego sprzyja zachowaniu podmiotowości osobowej nauczyciela i ucznia. Nauczyciel nie naucza: nie przekazuje wiedzy uczniowi, a zatem nie stawia go w sytuacji przedmiotowej. Stwarza natomiast okoliczności, aby uczeń miał możliwość się uczyć w takim zakresie treści, który na danym etapie jego rozwoju pozwala mu osiągnąć odpowiednie rezultaty, wspomagające ten rozwój i służące kreatywnemu przystosowaniu się do zmiennych warunków teraźniejszego i przyszłego życia.

Inspiracje metodyczne stosowane w systemie indywidualno-grupowym sięgają początków idei Nowego Wychowania. Jednak współcześnie dość wyraźnie widać, że system ten znajduje oparcie w teorii uczenia się D. A. Kolba, powstałej w latach siedemdziesiątych w Stanach Zjednoczonych. Jest to teoria psychodydaktyczna, znana jako uczenie się przez doświadczenie lub uczenie się eksperymentalne. Schemat tej teorii przedstawia się następująco¹⁷:



Trzeba jednak zaznaczyć, że poszczególne etapy procesu uczenia się w zastosowaniach tej teorii nie oznaczają etapów zajęć dydaktycznych, lecz akty uczenia się zmierzające do konkretnego celu. Jak łatwo zauważyć na schemacie, celem pierwotnym uczenia się nie jest zapamiętanie czegoś – jakiejś informacji. W poszczególnych aktach działań chodzi o uruchomienie zachowań percepcyjnych, emocjonalnych, intelektualnych i sprawczych, a zatem ciągu zachowań, który – w zależności od konkretyzacji celu – może mieć swój początek w którymkolwiek z czterech aktów uczenia się. Najczęściej ten początek znajduje się w akcie bezpośredniego doświadczenia, zwłaszcza w edukacji początkowej, w ciągu czterech pierwszych lat nauki szkolnej. Od niego zaczyna się np. uczenie się języka holenderskiego, poznawanie wyrazów, głosek, liter itd.

Holenderscy i inni zachodnioeuropejscy oraz amerykańscy nauczyciele wy-

¹⁷ D. A. Kolb, R. Fry, *Toward an Applied Theory of Experimental Learning*, w: *Theory of Group Processes*, red. C. Cooper, London 1975.

pracowali bardzo dużą liczbę metod, w których stosuje się tę teorię. Opracowanie takich zbiorów metod – gier dydaktycznych jest głównym elementem warsztatu nauczycielskiego, a jakość i zawartość tego warsztatu jest jednym z kryteriów oceny nauczyciela jako profesjonalisty. Nauczyciele w Holandii poświęcają pracy w szkole ponad 40 godzin tygodniowo: najczęściej 24 godziny na prowadzenie zajęć dydaktycznych, a pozostały czas na przygotowywanie warsztatowe i organizowanie funkcjonowania szkoły. W szkołach niepublicznych nauczyciele pracują jeszcze dłużej, bo 28 godzin dydaktycznych. Klasy są duże, liczą po 30 dzieci, a przy mniejszej liczbie – dany nauczyciel pracuje w proporcjonalnej do tego części etatu. Wyposażenie szkół w środki dydaktyczne jest porównywalne (może oprócz tego, że są one bardziej funkcjonalne i estetyczne) do szkół polskich.

System indywidualno-grupowy i metodyka uczenia się przez doświadczenie powodują, że nauczyciel staje wobec sytuacji, w których nie jemu podporządkowuje się klasa, nie on jest źródłem wiedzy, lecz fakty i rzeczywistość, na którą powinien tak zwrócić uwagę uczniów, aby stały się przedmiotem wspólnej aktywności. Grupa w tych sytuacjach ma stać się układem komunikacyjnym. Gdyby to odnosić do teoretycznych modeli komunikowania się, to chodzi tu o porozumiewanie się w układzie tzw. twarzą w twarz, w którym kanał przekazu jest ciągle o t w a r t y na przepływ informacji zwrotnych. Inaczej jest w szkole polskiej, gdzie dominuje stosowanie układu komunikacji, z blokowaniem kanału dla informacji zwrotnych.

Konieczność stosowania tego systemu komunikacji wynika z głównych właściwości grupy społecznej, w której – jak wiadomo – warunkiem spójności są interakcje osobowe. W związku z tym, jak określa to J. Jakson, holenderski nauczyciel nie uczy – on się komunikuje, czyli organizuje wewnątrzgrupowy obieg informacji, w którym on sam jest zarówno nadawcą, jak i odbiorcą komunikatów językowych. Główną formą zajęć dydaktycznych staje się więc rozmowa. Dość wyraźnie widać tu wpływ na proces edukacyjny i stosowane w nim formy dydaktyczne koncepcji edukacyjnych i metodycznych H. Parkhurst (Dalton-Plan), C. Freineta, M. Montesorii, P. Petersena (Jena-Plan)¹⁸. Praktycznie stosowanie rozmowy jako formy dydaktycznej wychodzi poza model uczenia się D. A. Kolba. Przyjmuje ona postaci: rozmowy w kręgu, rozmowy pouczającej, rozmowy pomocniczej, rozmowy dyscyplinującej, rozmowy inwentaryzacyjnej, tzw. *feed back* – podsumowującej¹⁹.

Szczególną uwagę warto zwrócić na stosowanie rozmowy w kręgu. Jest to najczęściej bodajże stosowana forma dydaktyczna w szkole holenderskiej. Tą formą rozpoczyna się zwyczajowo zajęcia w szkole w poniedziałki. Uczniowie rozmawiają sobie o tym, czego doświadczyli w minionym czasie. Sądzić moż-

¹⁸ *Szkoły eksperymentalne w świecie*, red. W. Okoń, Warszawa 1966.

¹⁹ J. J a k s o n, *Holenderski nauczyciel*.

na, że wykorzystuje się tu dwojakie funkcje rozmowy: informacyjną i terapeutyczną, a zwłaszcza kathartyczną. Z jednej strony informacje przekazywane przez dzieci są dla nich źródłem wiedzy, a z drugiej – co ważniejsze – rozmowa pozwala im jakby *oczyszczyć się* z minionych wrażeń i przeżyć tak, aby to nie zakłócało koncentracji na tym, co być powinno.

Rozmowa w kręgu nabiera szczególnego znaczenia w edukacji początkowej, dzieci w wieku 5–7 lat. Jednym z istotnych zadań tej edukacji jest – jak wiadomo – uczyć się mówić, werbalizować to, co się przeżywa. A zatem nie tyle odpowiadać na pytania, ile wyrażać swoje wrażenia i myśli, być samodzielnym w selekcjonowaniu i syntetyzowaniu informacji, które przekazuje się innym, a następnie utrwaląc je. Początkowo następuje to w graficzno-plastycznych formach wypowiedzi, a następnie w pisemnych. Sporządzanie notatek, fiszek itp., charakterystycznych dla metodyki C. Freineta, kiedy już dzieci nauczą się pisać, staje się nieodłącznym elementem wielu zadań dydaktycznych. Wprowadza się to z myślą o uczeniu się umiejętności formułowania informacji pisemnych, poprawnych językowo, logicznie i informatycznie.

Umiejętność wywoływania, prowadzenia i organizowania rozmowy ma dla holenderskich nauczycieli podstawowe znaczenie. Uczenie technik rozmowy należy do najważniejszych elementów przygotowania zawodowego nauczycieli w holenderskich szkołach pedagogicznych. Jest też ciągle doskonalone w systemie kursów zawodowych, w których nauczyciele systematycznie uczestniczą.

Niezastąpiony również w holenderskiej szkole jest w procesie dydaktycznym element oceniania. Spełnia on – tak samo jak w szkole polskiej – funkcję kontrolną, wychowawczą i diagnostyczno-prognostyczną. Przybiera jednak trochę inne postacie realizacyjne. W odniesieniu do pierwszej i drugiej funkcji ocena najczęściej dokonuje się w rozmowie, w technice tzw. *feed back*. Warto przy tym zwrócić uwagę, że przebiega ona następująco: pozytywny *feed back* przed negatywnym; zachowanie określić obiektywnie; uzasadnić te sformułowania; uczynić konkretnym (odwołać się do zaistniałych faktów); wymienić korzystne zachowania.

Tym, co chyba warto podkreślić, jest założenie, że w ocenie nie mogą wystąpić tylko negatywnie wartościowane elementy, lecz konieczne musi się dostrzec także pozytywne. Im właśnie nadaje się szczególną rangę. Powinny być podsumowaniem oceny – wyrażaniem osiągnięć ocenianego, a najczęściej ocenianych, *feed back* bowiem stosuje się jako formę oceniania zachowań grupowych.

Funkcja diagnostyczno-prognostyczna oceny powstaje w wyniku obserwowania i sprawdzania postępów ucznia, w tym także jego zachowań. Podstawowe znaczenie przy tym ocenianiu mają opinie nauczycieli i quasi-testowy oraz testowy pomiar rezultatów uczenia się. Wiele szkół korzysta ze skali ocen 1–10, przy czym 1 jest oceną najniższą, 10 – najwyższą. Uważa się, że „jeśli dziecko dostaje oceny poniżej 6, to uzyskiwane przez nie postępy w danym

przedmiocie są niezadowolające”. Niektóre szkoły nie wystawiają ocen wyrażanych liczbowo. Prawie wszystkie natomiast posługują się raportami do rodziców. Do obowiązków nauczycieli należy systematyczne przygotowywanie takich raportów (ocen opisowych) i przesyłanie ich rodzicom. Pełnią one funkcję świadectw i jeśli dziecko przenosi się do innej szkoły, rodzice zobowiązani są doręczyć te raporty²⁰.

PODSUMOWANIE

Zebrane w tym szkicu rozważania dotyczą tylko wybranych elementów szkoły holenderskiej. Nie obrazują one w pełni oblicza szkół początkowych w Holandii, bardzo zróżnicowanych, pluralistycznych, silnie wplecionych w warunki społeczne, zarówno w pozytywne – rozwojowe mechanizmy życia społecznego i kultury, jak i w dylematy społeczno-kulturalne przeżywane przez mieszkańców Holandii. Dają one jednak, jak się wydaje, obraz szkoły holenderskiej, który jako przedmiot poznania traktowany w szerszych kontekstach wiedzy pedagogicznej pobudza do refleksji, a zwłaszcza do stawiania pytań.

Gdyby próbować odnieść szkołę holenderską do dwóch głównych nurtów w pedagogice współczesnej: progresywizmu i esencjonalizmu, które powstały jako przeciwstawne sobie koncepcje edukacyjne w pierwszej połowie naszego stulecia, to na pewno można dostrzec, że jej współczesne oblicze ukształtowało się w wyniku ewolucji progresywizmu, bardzo pragmatycznie realizowanej, wspomaganej pragmatycznymi teoriami i metodykami uczenia się, co doprowadziło do sytuacji, że szkoła ta stała się instytucją społeczną co najmniej nie sprzeczną z kulturą społeczeństwa, które ją tworzy. Gdyby w podobny sposób próbować ocenić polską szkołę, trzeba stwierdzić, że jest ona bliska esencjalizmowi pedagogicznemu: kierowanemu kształceniu i wychowaniu. Ma to swoje źródła w dalszej i bliższej przeszłości, chociaż tak jak i wiele innych elementów naszej kultury, zawiera sporo sprzeczności wywołanych tym, że ewolucja instytucji społecznych zbyt często była zakłócona. A zatem są to różne w zakresie współczesnych koncepcji pedagogicznych szkoły. Nasuwa to – dość jednoznacznie – dylemat: która z tych koncepcji może mieć przyszłość? I aby nie wywołać spektakularnie reformatorskiego nastawienia, trzeba dodać: która z nich pozwala na rozwijanie wartości obiektywnych, wyznaczających sens każdej odpowiedzialności?

Stając w obliczu takiego dylematu, warto się zastanowić równocześnie nad tym, że pewien dorobek szkolny tak czy inaczej jest sytuacją wyjściową do tworzenia oblicza nowej polskiej szkoły. Jednym z cenniejszych jego elementów jest koncepcja i teoria wielostronnego kształcenia, głęboko uzasadniana teoretycznie, ale zarazem praktycznie obciążona ideowo-pragmatycznymi ele-

²⁰T. W e e b e r, *Going to School*.

mentami. Wydaje się, że odciążenie od tych elementów już następuje. Warto też chyba zastanawiać się, jak inaczej traktować zadania i funkcję nauczyciela? A generalnie – jak pozbyć się alienacji szkoły i uczynić z niej instytucję, której wartość będzie traktowana jako niezbędna dla rozwoju społeczno-kulturalnego, teraźniejszego i antycypowanego?

Nadanie tak szerokiego kontekstu spojrzenia na **inną szkołę i inną edukację** napawać może przeświadczeniem, że nie dookreśla się prawidłowości, które w niej są zawarte, jak należałoby to z punktu widzenia metodologicznej poprawności uczynić. Jest to w pewnym sensie słuszne. Ponadto doświadczenia ze współpracy z holenderskimi dydaktykami wskazują, że dla nich bezpośrednie uzasadnienia teoretyczne tego, co robią, nie są najważniejsze. Liczy się praktyka dydaktyczna, a nie teoria edukacji. A zatem nie ma potrzeby „dorabiania” uzasadnień teoretycznych do tego ich stylu działania pedagogicznego. Jego poznanie ma przede wszystkim sens kształcący. Powinno umożliwić rozumienie własnych warunków i możliwości zmieniania ich tak, by były bliskie konkretnego życia, możliwie głęboko ugruntowanego w jego antycypacjach.