

# Bogdan Urbanek

---

## Widzieć w szkole sojuszników

---

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (46-47), 193-204

---

2010

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## Widzieć w szkole sojuszników

*O oczekiwaniach rodziców i uczniów wobec szkoły można byłoby z pewnością napisać niejedną poważną rozprawę naukową. Młodzież chciałaby nabyć umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach i odnajdywaniu siebie w otaczającej rzeczywistości, oczywiście od zaraz, wręcz natychmiast. Rodzice częstokroć jeszcze utwierdzają w tym, nie zawsze racjonalnym, przekonaniu swoje pociechy, a w skrajnych przypadkach mamy nawet do czynienia wyłącznie z postawami roszczeniowymi. Spróbujmy jednak nieco inaczej zdiagnozować problem, zważywszy, że zdecydowana większość rodziców, uważając szkołę za właściwe miejsce, gdzie można się uczyć samodzielności, ma świadomość, że ich dzieci powinny nauczyć się także odpowiedzialności wobec siebie i innych osób. W szkole – oczywiście tak, ale i w domu rodzinnym, o czym, niestety, jakby coraz częściej zapominamy. To fakt – o powodzeniu szkolnym dziecka w dużym stopniu decyduje harmonijne współdziałanie szkoły z rodzicami. By było ono efektywne, należałoby nade wszystko rozpoznać potrzeby i oczekiwania rodziców, jak również uczniów. Ale także dostrzegać wokół siebie sojuszników, bo tacy na pewno są i to w niejednej szkole.*

### **Wspierać, ale i przekonywać**

Każdy wychowawca klasy doskonale wie, że tylko wtedy będzie w stanie należycie wypełniać swoją rolę, gdy nawiąże współpracę z rodzicami, opierając ją o wspólne wartości szkoły i rodziny, pamiętając przy tym, że to rodzicom przypisuje się prawo pierwszeństwa w wychowaniu swoich dzieci<sup>1</sup>. Wspierając rodziców, nauczyciele powinni przede wszystkim zwracać uwagę na utwierdzanie ich w przekonaniu, że potrafią być właśnie dobrymi rodzicami, edukowanie poprzez stawianie i analizowanie problemów, wskazywanie alternatywnych sposobów postępowania oraz pokazywanie mocnych stron dziecka. Nic tu dodać, choć może jedynie to, że tylko właściwa współpraca pozwoli wychowawcy z wielu indywidualności uczniów i ich rodziców utworzyć zwarte, zgodnie żyjące, współpracujące i kontaktujące się zespoły klasowe<sup>2</sup>.

Wiadomo, że współdziałanie szkoły z rodzicami może być różnorodne i w zależności od potrzeb może mieć charakter indywidualny lub zespołowy. Ciekawą formą współpracy, jaką można zaproponować rodzicom, jest tworzenie grup wsparcia – samopomocy rodziców, rozwiązywania problemów wychowaw-

---

<sup>1</sup> W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 1999, s. 47.

<sup>2</sup> B. Urbanek, *Można uczyć inaczej*, „Nauczycielska Edukacja” 2007, nr 5 (40), CEN Kozalin, s. 8.

czych itp. Motywowanie rodziców do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły można osiągnąć poprzez ich udział w planowaniu i współtworzeniu programów wychowawczych klas i szkoły oraz poprzez współtworzenie dokumentów szkolnych. Bardzo ważne jest także zbudowanie partnerskich stosunków, relacji szkoły z rodzicami. Można to osiągnąć między innymi poprzez organizowanie dni otwartych, imprez klasowych, szkolnych i pozaszkolnych. Organizowanie częstych spotkań integracyjnych rodziców z wychowawcami klas umożliwi wzajemne poznanie się, nawiązanie kontaktu, wspólny dialog i porozumiewanie się. Wiele badań prowadzonych wśród rodziców na różnych etapach edukacyjnego kształcenia ich dzieci wykazuje, przytoczę tu choćby dane z mojej macierzystej Szkoły Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza w Szczecinku, że rodzice oczekują dla swoich dzieci przede wszystkim – solidnej edukacji, dobrego przygotowania do sprawdzianów i egzaminów kończących poszczególne etapy nauki, właściwego przygotowania do obowiązków szkolnych w nowej rzeczywistości na kolejnym szczeblu nauczania. Chcą mieć pewność, że ich dziecko zostanie przygotowane do radzenia sobie z różnymi problemami i zdobędzie przygotowanie do samodzielnego podejmowania decyzji. Rodzice oczekują, że będzie ono także przygotowane do pracy w zespole, jak również, że zostaną mu wpojone zasady dobrego wychowania i kultury osobistej, zwracają też uwagę na kształtowanie postaw i umiejętności prospołecznych. Ponadto oczekują zwykle od nauczycieli stwarzania przyjemnej, przyjaznej i pozytywnej atmosfery na lekcjach, upatrując w tym działań, które zmniejszą stresy, wywołą motywację do zdobywania wiedzy i wzmocnią wiarę we własne siły.

Inną płaszczyzną oczekiwań rodziców są różnorodne zajęcia pozalekcyjne, koła zainteresowań, które mogłaby organizować szkoła. Rodzice są przekonani – i słusznie – że koła zainteresowań pozwalają uczniom odnaleźć i rozwijać pasje twórcze, a ich uczestnictwo na przykład w zajęciach kulturalnych, to nie tylko jedna z form edukacji kulturalnej, także, a może przede wszystkim – szansa na zmiany w budowaniu własnych i pożądaných hierarchii wartości. Z przeprowadzonych analiz wynika więc, że oczekiwania zarówno rodziców jak i uczniów wobec szkoły koncentrują się przede wszystkim wokół zagadnień, które obejmują zadania edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze.

## **Dlaczego nie chcą się uczyć?**

*Od lat uczę się z córką języka polskiego i podobnie jak ona najbardziej nie lubię gramatyki – twierdzi matka gimnazjalistki, wyliczając prześlęczone nad książkami niedziele i święta. Po czym dodaje, że nie tyle nie lubi, co denerwuje ją, że nie potrafi swojemu dziecku wielu tych koszmarnych zawłości wytłumaczyć. Stąd i słabe oceny, które miast mobilizować coraz częściej po prostu zniechęcają. Nie bagatelizowałbym tych rodzicielskich niepokojów, ba – wyrzutów, które po części zdecydowanie podzielam<sup>3</sup>. Wiem doskonale, że gdyby moi uczniowie, zarówno obecni ze starszych klas podstawówki, jak i ci nieco wcześniejsi z gimnazjum mieli decydować o tematyce prowadzonych przeze*

<sup>3</sup> B. Urbaneek, *O poprawę jakości pracy szkół*, Raport do MEN 2007.

mnie lekcji, to niemal codziennie musiałbym dyskutować z nimi o literaturze, filmie, poezji, może od czasu do czasu daliby się namówić na jakieś ortograficzne zabawy czy zgadywanki, zaś broń Boże o gramatycznych zasadach. Dlaczego tak jest? Dlaczego uczniowie nie lubią gramatyki swojego ojczystego języka? Ano dlatego, że w wielu szkołach mamy najczęściej do czynienia z klasycznym wręcz encyklopedyzmem w nauczaniu języka polskiego. Myślenie jest tu proste, bowiem dla wielu nauczycieli gramatyka, a właściwie – nauka o języku, to nadal nic innego jak obowiązek „wykucia” mnóstwa reguł, definicji, formułek i czegoś tam jeszcze<sup>4</sup>. Zrozumieć – tak, ale nie zakuwać! Bo czym jest język? Ujmując rzecz najogólniej, jest zespołem znaków służących do pełnego porozumiewania się, przy czym owe znaki nie są przypadkowym zbiorem, ale tworzą system elementów, który jest ze sobą powiązany i wzajemnie uwarunkowany<sup>5</sup>. Każdy język naturalny jest w pewnym sensie tworem abstrakcyjnym, złożonym ze słownictwa i gramatyki. Uświadamiamy sobie to aż nadto, ucząc się choćby języków obcych. Nie wystarczy już bowiem sama znajomość słówek angielskich, niemieckich czy francuskich – ażeby dobrze mówić w obcym języku, musimy opanować także, a właściwie – przede wszystkim, jego gramatykę, czyli reguły tworzenia, odmiany, wymawiania wyrazów, łączenia ich w związki frazeologiczne, zdania itd. Ale to nie wszystko, by móc poprawnie posługiwać się językiem, należy przestrzegać norm językowych. Skoro normy – dopyta ktoś – to czy także i sankcje? I to także warto uświadamiać rodzicom, by wspomagali nauczycieli w edukowaniu swoich dzieci, niechby wykroczenia przeciwko językowym normom pociągały za sobą także i ich konsekwencje, ich – czyli rodziców<sup>6</sup>.

W latach 2006–2007 prowadziłem badania pilotażowe w kilku wybranych szkołach w Zachodniopomorskiem, których wyniki później opublikowałem<sup>7</sup>; nie napawały one zbytnim optymizmem. Jak to zatem zrobić? Jak w miarę przystępnie wytłumaczyć uczniom te językowe, co by nie mówić, zawilości? Kiedy i od czego zaczynać? Jak stworzyć cały ten swoisty językowy system edukacji? To nie takie proste. Wiem, że w klasie czwartej co drugi dziesięciolatek (oby!) nie potrafi wytłumaczyć, dlaczego w zdaniu „szkoła” raz jest rzeczownikiem, innym razem – podmiotem czy dopełnieniem. W piątej klasie – czasownik z jego rodzajami, czasami, trybami, są dokonane i niedokonane, te osobowe, tamte – nieosobowe, te mają czas przyszły prosty, inne zaś – złożony, tu męskoosobowe, tam niemęskoosobowe – dla nastolatka to istny koszmar! Gdy nauczyciele wprowadzają imiesłowy, to – prawdę mówiąc – chyba jedynie oni wiedzą, o co chodzi w tych pokrętnych kombinacjach między nieodmiennymi i odmiennymi formami nieosobowych czasowników, uff! A już konia z rzędem i dożywotnią szóstkę temu, kto w miarę logicznie wykona wykresy zdań wielokrotnie złożonych – to dopiero polonistyczna pułapka, przed którą

<sup>4</sup> B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP Warszawa 2002, s. 168.

<sup>5</sup> K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań 1998, s. 39.

<sup>6</sup> B. Urbanek, *Wpływ egzaminów zewnętrznych na nauczanie*, „Egzaminy w Naszych Szkołach” 2008, nr 3, CKE Warszawa.

<sup>7</sup> B. Urbanek, *Czy programy i podręczniki są sojusznikami innowacyjnego eksperymentowania?*. [W:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007, s. 181.

każdy uczeń prędzej czy później skapitułuje i doprawdy trzeba nie mieć serca, by ich tymi wykresami katować. Są nawet... zdania podrzędnie złożone z ilościowym przyzwolenia. Ot co! Nie tylko uczniom trudno zrozumieć te zażyłości, także ich rodzicom i miejmy tego świadomość, także podczas rozmowy z nimi.

## Nie rozmawiamy z rodzicami na korytarzu

Indywidualne kontakty rodziców z nauczycielami, a przede wszystkim z wychowawcami klas, stanowią najczęstszą i bardzo istotną płaszczyznę współpracy. Niezależnie od ważności poruszanych problemów sytuacja zawsze wymaga, by rozmowa między partnerami w wychowaniu młodego człowieka prowadzona była w odpowiednim czasie i miejscu<sup>8</sup>. Absolutnie nie powinna to być krótka przerwa między kolejnymi lekcjami, a miejscem spotkania – szkolny korytarz. Gospodarz takiego spotkania, nauczyciel, w jakiegokolwiek sytuacji nie powinien sobie na to pozwolić. Każda bowiem rozmowa z rodzicami naszych podopiecznych to źródło ważnych i cennych dla obu stron informacji pozwalających rozpoznać przyczyny niepowodzeń ale i sukcesów, dzięki czemu można szybciej dochodzić do wspólnych ustaleń i diagnoz. Ustalenie sposobów wspólnej komunikacji jest bardzo istotne. Właściwe komunikowanie i porozumiewanie się z rodzicami wzmaga skuteczność wszelkich działań wychowawczych. Ważne jest przy tym, by komunikaty te były wspierające, by świadczyły o gotowości nauczycieli do wspierania rodziców w pokonywaniu trudności. O efektywności współpracy wychowawcy z rodzicami na pewno przesądzi w dużej mierze rzeczowość zarówno spotkań i rozmów indywidualnych jak też tematyka zebrań ogólnych oraz atmosfera, w jakiej będą one przeprowadzone, przy czym zawsze ważny jest pierwszy kontakt wychowawcy z rodzicami<sup>9</sup>. Wiadomo jednak, że zawsze stroną aktywniejszą w kontaktach rodzice – szkoła będą nauczyciele, czasami dyrekcja szkoły. Pomimo jednak, że udział własny rodziców polegający na włączaniu się w różne formy współpracy i pomocy jest znacznie mniejszy, to jednak spotyka się rodziców, którzy sami deklarują pomoc w organizowaniu takich imprez, jak wycieczki, pikniki, biwaki, spotkania integracyjne itp. Do form współpracy, jaką rodzice są skłonni zaoferować szkole, należy również pomoc w drobnych remontach, organizowaniu praktyk uczniowskich (w szkołach ponadgimnazjalnych), prelekcji, pomocy finansowej, jak również aktywna praca w Radzie Rodziców.

Całkowicie zgadzam się z opiniami wielu rodziców, którzy są przekonani, że ocena uczniowskiej wiedzy nie może się li tylko ograniczać skalą od jedynki do szóstki, a mówiąc prościej – stopniem w dzienniku czy zeszytcie. Oczywiście, ocena jest miernikiem wyników pracy ucznia, ujawnia jego braki, pokazuje osiągnięcia, często umożliwia dalsze postępy, właśnie w zdobywaniu wiedzy<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> I. Dzierzgowska, *Rodzice w szkole*, CODN Warszawa 2002, s. 29.

<sup>9</sup> R. Piwowarski, *Dziecko – rodzice – nauczyciel. Konteksty edukacyjne*, Warszawa 2003, s. 123.

<sup>10</sup> B. Niemierko, B. Brzdąk, *Ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*, Katowice 2000, s. 34.

Pamiętajmy jednak, że ocena spełnia nade wszystko funkcję dydaktyczną, o ile oczywiście odpowiada na pytania – jak jest? dlaczego tak jest? I skoro tak, to powinna inspirować do szukania odpowiedzi na kolejne pytanie – co zrobić, aby było lepiej? Co powinno być zatem przedmiotem szkolnej oceny i jak przekonać rodziców do naszego sposobu myślenia, pamiętając, że dla dziecka i jego rodzica ocena przede wszystkim musi być *sprawiedliwa*? Odpowiedź na pytanie „Co oceniać?” zawsze była i jest sprawą wielce dyskusyjną. Powiem wszak znacznie więcej, każda próba skonkretyzowania przedmiotu oceny wywołuje zazwyczaj niechęć i opór środowiska nauczycielskiego. Słusznie? Nie sądzę, cóż bowiem z tego, że jedni za przedmiot oceny szkolnej uznają głównie zdolności, inni pracowitość i aktualne postępy? Kto inny akurat wymagał będzie uogólnień, do których uczeń powinien dojść drogą samodzielnego myślenia, a dla innych bardziej będzie się liczyła znajomość faktów czy też informacji odtwarzanych z pamięci. Jedni zadowolą się odpowiedzią fragmentaryczną, ci z kolei wymagają obszernych rozwiniętych tyrad. Jeżeli pójdziemy tym tropem – popełnimy błąd, szkolna ocena powinna być – moim zdaniem – kompilacją wszystkiego, czego uczeń dokonał w trakcie procesu edukacji<sup>11</sup>. Tak przynajmniej sam to dostrzegam i stosuję, jak dotąd – z powodzeniem, choć wiem, że może zabrzmiało to nieskromnie. Trudno!

## A co na to uczniowie?

Słowo daję, nigdy nie zmuszałem swoich uczniów do bezmyślnego zakuwania przytoczonych wcześniej formułek. Wolę, by Jasiak pokazał mi w zdaniu *orzeczenie imienne* niż „klapał” jego definicję, z której niewiele rozumie. Jednak, mimo że czasami „nie chcę, muszę” ich tego nauczyć, ponieważ każde poważniejsze sprawdzanie uczniowskiej wiedzy, od badania wyników nauczania po sprawdziany czy egzaminy zewnętrzne do dziś nie może się skutecznie wyzwolić od wszechwładnego gramatycznego panowania. Jakby to, co uczeń sądzi na temat twórczości Mrożka czy Różewicza musiało być koniecznie weryfikowane znajomością... związków przynależności. Moim zdaniem – winien program. Po co bowiem ta mistyfikacja, tym bardziej, że cały wysiłek uczniów, nauczycieli, a i czasami rodziców, po ukończeniu gimnazjum i tak idzie na marne. Wystarczy dostać się do liceum czy zawodówki [nazywam po staremu – dop. B. U.] i o gramatyce można niemal zupełnie zapomnieć. W szkołach ponadgimnazjalnych nikt nie zwraca sobie głowy gramatycznymi regułkami, ależ to nie ten poziom, a poza tym te ich ciągle spory i dylematy historyczno-literackie, tudzież teatralno-filmowe. Jak by więc nie patrzeć – winien program, który od lat dopomina się, głównie głosami nauczycieli, gruntownej modernizacji jak nie całkowitej przebudowy<sup>12</sup>. Tak sądzę, a wielokroć utwierdzały to moje przekonanie rozmowy z nauczycielami ubiegającymi się o kolejne stopnie awansu zawodowego podczas komisji egzaminacyjnych czy kwalifikacyjnych, w których wiele lat uczestniczyłem jako ministerialny ekspert z zakre-

<sup>11</sup> B. Urbanek, *Ocenianie – sztuka czy umiejętność*, „Nauczyciel i Szkoła” 2007, nr 1–2, s. 223.

<sup>12</sup> B. Urbanek, *Zdecydowanie winien program*, „Vox Educandi” 2003, nr 6, s. 25.

su nauk humanistycznych, także i w tym roku. Nie znaczy to, że przemawia przeze mnie wyłącznie przedmiotowy partykularyzm, ale tu akurat wydaje się, że reforma systemu ustrojowego polskiej szkoły znacznie przegoniła reformę programową, która – moim zdaniem – stała się zdecydowanie bardziej dydaktyczna, nie mówiąc już o rewolucji podręcznikowej.

Nie jestem za całkowitym wyeliminowaniem gramatyki ze szkoły, jasne, że powinna zostać, ale z pewnym dość istotnym przegrupowaniem jej środka ciężkości i nie w takim, jak dotąd, podręcznikowo-encyklopedycznym wymiarze. Myślę, że nie ma aż takiej potrzeby, by uczyć szczegółowej budowy języka dzieci, które dopiero co radzą sobie ze słowem mówionym, a pierwsze lata nauki traktują ją jako przygodę, by nie powiedzieć – zabawę. Jeżeli już, to na tym etapie gramatyka mogłaby raczej wspierać ortografię i to powinno być, moim zdaniem, jej podstawową funkcją, choć dodam, że nie chodzi o akademickie nazewnictwo. Optuję zatem, że należałoby rozpocząć nauczanie gramatyki dopiero w klasach **średnich** szkoły podstawowej, powiedzmy od czwartej. Obecnie już w drugiej klasie maluchy muszą wyszukiwać rzeczowniki i czasowniki w tekstach, których na dobrą sprawę nie potrafią jeszcze płynnie przeczytać, a co dopiero – rozumieć! No i zdecydowanie częstszy niż dotąd kontakt z gramatyką w szkołach średnich, co też wyszłoby licealistom na dobre, bo przecież tłumaczy ona także zawilości ortograficzne, interpunkcyjne, a tego, jak wiemy, nigdy za wiele. Nauka zasad ojczystego języka wspomaga też nauczanie języków obcych, które przecież nie kończy się na podstawówce, wręcz przeciwnie.

W każdej szkole zazwyczaj jednym tchem wymienia się dydaktykę i wychowanie – i słusznie. Gdybym miał jednoznacznie określić oczekiwania uczniów na jakiegokolwiek zmiany programowe w oświacie, lata nauczycielskiej praktyki w szkołach różnych typów i na różnych szczeblach pozwoliły mi wypracować takie oto przemyślenia – jeżeli już, to ich oczekiwania idą w kierunku „stwarzania przyjemnej i pozytywnej atmosfery na lekcjach” oraz indywidualnego ich traktowania. A ze strony wychowawców uczniowie zawsze oczekują jakby dodatkowego wsparcia, dobroci, zaufania i dyskrecji. Chcą, by wstawiał się za klasą, lepiej rozumiał ich uczniowskie sprawy, problemy i dylematy, pomagał w ich rozwiązywaniu. Oczekują wreszcie, by ich wychowawca wykazywał większe niż inni nauczyciele zrozumienie, cierpliwość i wyrozumiałość. Zastanówmy się, czy ma tu znaczenie fakt, że w tych oczekiwaniach dydaktyka chwilowo ustąpi wychowaniu, skoro umawiamy się do takiego właśnie nazewnictwa? Czy to tak wiele i czy powinniśmy – my, nauczyciele – być na to szczególnie wyczuleni? Niekoniecznie, wręcz przeciwnie. Uważam, że w tym kontekście współpraca z rodzicami może przynieść bardzo pozytywne rezultaty – wiem to z własnego doświadczenia – których bym nie bagatelizował. Być może **wspólny front wychowawczy** to pojęcie wyświechtane, przypominające stare czasy, ale tak czy inaczej autorytet nauczyciela wychowawcy w symbiozie z naturalnym autorytetem rodzica może jedynie przynieść nieoczekiwane i

nadzwyczaj pozytywne efekty<sup>13</sup>. Warunek – działania te należy starannie i długofalowo zaplanować.

W starszych klasach szkoły podstawowej wielokrotnie realizowałem program wychowawczo-profilaktyczny „Zawody naszych rodziców”, dzięki czemu udało mi się, tak myślę, wypracować aktywne współdziałanie rodziców i uczniów. Także organizowanie lekcji otwartych dla rodziców od lat stanowi stały element mojej pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkole – w zależności od ustaleń wynikających z planowania własnej pracy, a także planu pracy pedagogicznej szkoły, zwykle jednak raz w semestrze w różnych poziomach klas. Niektóre formy tej działalności mają też charakter stały, co znaczy, że są również wpisane do kalendarza przedsięwzięć dydaktycznych, zarówno moich indywidualnych, jak też szkoły, w której pracuję, są to między innymi – lekcje samorządowe, czerwcowe święto klasy programu „Tu jest nasz dom”, otwarte zajęcia pozalekcyjne i lekcje programowe. Od kilku lat moich najzdolniejszych uczniów wyznaczam do pełnienia roli asystentów przedmiotowych języka polskiego. Zwykle też powierzam im zadania (samodzielne bądź wspólnie ze mną), z których na ogół wywiązują się bez zarzutów, co z kolei utwierdza mnie w przekonaniu o dokonaniu właściwego wyboru tego specyficznego zespołu uczniowskiego.

## **Samorząd też mógłby być sojusznikiem**

Samorząd uczniowski jest na pewno potrzebny w szkole, ale przede wszystkim – samorząd działający po nowemu. W każdej szkole podstawowym narzędziem oddziaływań jest opracowany długofalowy program wychowawczy, pozytywnie zaopiniowany i zaakceptowany przez radę pedagogiczną i rodziców, który powinien wyodrębnić trzy podstawowe zadania – działania wychowawcze, skuteczną pomoc pedagogiczną i wszechstronne działania profilaktyczne<sup>14</sup>. Gdybyśmy zapytali – co daje szkole, dyrekcji i nauczycielom samorząd uczniowski, można byłoby najogólniej stwierdzić, że będąc łącznikiem pomiędzy uczniami a kadrami pedagogicznymi, gwarantuje współpracę całej szkolnej społeczności, kształtuje atmosferę i klimat w szkole, pozwala aktywizować młodzież, może nawet przejmować część zadań porządkowo-administracyjnych (uczniowskie dyżury śródlekcyjne, dbałość o wystrój pomieszczeń, korytarzy itp.). Nie bagatelizowałbym tego, choć aż korci, by w tym miejscu nie dopytać – czy w interesie samych nauczycieli jest animowanie szkolnej samorządności? Często bowiem ścierają się tu dwa różne poglądy. Szkolną rzeczywistością są z jednej strony przepełnione i słabo wyposażone klasy, ciągłe nauczycielskie narzekania na niskie pensje, narastanie międzyrówieśniczej agresji, także narastająca działalność narkotykowych dilerów, rozmaitych sekt czy stowarzyszeń. Z drugiej zaś – mamy już nieźle przygotowaną kadrę pedagogiczną, nauczycieli i wychowawców gotowych realizować swoje autorskie pomysły dydaktyczne i wychowawcze. Problem jednak w tym, czy owa zmiana pokoleniowa (choć nie

<sup>13</sup> L. Pawelski, *Nauczyciel w zreformowanej szkole*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 3, s. 26.

<sup>14</sup> Cz. Banach, *Z polską edukacją w XXI wiek*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000, s. 37.



tylko) w oświacie ma nie tyle szansę, ile raczej możliwość przebiccia tej nieciekawej szkolnej rzeczywistości, frontalnie wprowadzając przemiany w zakresie wychowania i edukacji dzieci i młodzieży. No właśnie!

Moje wieloletnie w tym względzie doświadczenia, także wieloletnie nauczycielskie partnerowania szkolnemu samorządowi, tak w „starej”, jak i „nowej” szkole, daje asumpt do stwierdzenia, że możliwe jest wypracowanie właściwych relacji pomiędzy nauczycielami a uczniami, zbudowanych na wzajemnym poszanowaniu godności osobistej, tolerancji, humanizmie, wolności sumienia. W takim rozumieniu nadal jestem gorącym orędownikiem nie nowego przecież stwierdzenia, by każdy nauczyciel bardziej czuł się wychowawcą niż pedagogiem czy tylko wykładowcą swojego przedmiotu. Nie twierdzą oczywiście, że odtąd będzie to panaceum na wszelkie wychowawcze problemy, na pewno jednak lepszy kontakt z uczniami sprawi, że problemom tym łatwiej będzie zapobiegać, a może i z czasem znikną ze szkoły zupełnie. Sądzę, że gdyby zapytać uczniów – co myślą o samorządzie uczniowskim, co on im daje i czy chcą w nim pracować, to najpierw powinniśmy założyć, że cele szkolnej samorządności ustalają sami zainteresowani, czyli uczniowie. Skoro tak, to łatwiej byłoby odpowiedzieć na jakby odwrotne pytanie – co też oni zyskują poprzez społeczną działalność w samorządzie? Praca w szkolnym samorządzie jest niewątpliwie dużą szansą dla młodych ludzi, szansą na współdziałanie, sprawdzenie swoich możliwości, argumentowanie swoich racji, udowodnienie sobie i innym słuszności własnych pomysłów, zamierzeń czy planów. Oczywiście, na plan pierwszy raczej zawsze i wszędzie wybije się szerokie spektrum działań kulturalnych, to bowiem młodych ludzi interesuje najbardziej. Ale nie należy zapominać, że samorządność może być także doskonałą lekcją obywatelskiego działania, a zatem spełnia wszelkie wymogi wychowania patriotycznego. Czy są to jedynie pobożne życzenia? W pokojach nauczycielskich usłyszy się na pewno – ba, gdyby oni tego rzeczywiście chcieli. Zaprotestuję w tym miejscu, bo niby dlaczego tylko oni?

## Nasze potyczki z ortografią

Pracuję w dość dużej, bo 700-osobowej szkole podstawowej w ponad czterdziestotysięcznym mieście w Zachodniopomorskiem, staż pracy też już, powiedzmy, znaczący. W dorobku kilka książek i kilkaset publikacji, a z najbardziej satysfakcjonujących osiągnięć czy może wyróżników – tegoroczne zaproszenie do prac Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Nie odkryję Ameryki, gdy stwierdzą, że uczniowie borykają się z trudnościami ortograficznymi. Więcej – ortografii się po prostu nie lubi. Próbowałem oczywiście wielu sposobów na poprawienie tego stanu u moich uczniów, lepszych czy gorszych, ale rzadko kiedy satysfakcjonujących mnie w pełni<sup>15</sup>. Oczywiście, gdy ten czy ów zdobywał laury w ortograficznych konkursach szkolnych, miejskich czy kuratorskich – *puszczałem oko do faceta w lustrze* i to był miód na moje belferskie serce, ale to było od święta. Na co dzień zaś

<sup>15</sup> B. Urbanek, *Dlaczego nie lubią ortografii?*, „Nowe w Szkole” 2003, nr 12 s. 8.

zdarzał się „bochater” i „malóje”, a na domiar złego jeszcze – *no bo, psze pana, „malować”*, że niby wymiana *ó–o*. Nieprzypadkowo od tego właśnie zacynam, bo uważam, że w ortografii – jak nigdzie indziej – działa inercyjna bezwładność, która jest niczym innym, jak konsekwencją *wykucia* przez Jaśka mnóstwa regulek, zasad, definicji etc. Zakazuję moim uczniom powtarzania „-uje się nie kreskuje” i za moment udowadniam, że jak się nie będą uczyć, to dostaną co najwyżej dwóję, nie zaś „dwuję” czy „truję”. Mówimy oczywiście o początkowym stadium naszego ortograficznego projektu edukacyjnego w klasie czwartej, bo za chwilę wszyscy już wiedzą, że jest to „-uje” wyłącznie czasownikowe. Nie znaczy to, że zgadzam się *a priori*, aby uczniowie skodyfikowaną pisownię traktowali według swoich własnych upodobań. Chcę – i wymagam tego – by znali zasady ortograficzne oraz uwzględniali wyjątki od tych zasad, które są ważne, a może i ważniejsze od tych właśnie zasad. Przynosi to niezłe efekty i sądzę, że obecnie żaden z moich ponad stu uczniów nie postawi „ó” na końcu wyrazu, bo wie, że w języku polskim to niemożliwe. Co ciekawe, dotyczy to także dyslektyków. Mam zwyczaj, że jednej ortograficznej zasadzie poświęcam miesiąc nauki, zatem mój ortograficzny rozkład materiału od jesieni do wiosny zachowuje taką oto kolejność – „rz” i „ż”, „ch” czy „h”, łącznie czy rozdzielnie z partykułą *nie*, wielka czy mała litera, „u” i „ó”, pisownia wyrazów rodzimych i obcych i wreszcie w maju – łącznie czy rozdzielnie z ruchomą cząstką *by*.

Na początku miesiąca prowadzę zwykle dwie lekcje poświęcone w całości na szczegółowe przeanalizowanie wspomnianych zasad. Jestem wówczas bardziej aktywny od moich uczniów, co nie oznacza, że toleruję ich bierność. Od lat w każdej klasie mam swoich asystentów przedmiotowych, którzy doskonale mnie uzupełniają, najczęściej tzw. przykładami z ortograficznej codzienności. Moi uczniowie bardzo lubią krzyżówki, diagramy, ortograficzne węże i labirynty; umożliwiam im tę pozorną, choć i rzeczywistą zabawę, starając się tak poprowadzić nawet inne tematycznie lekcje, by niby przypadkowo pozostało jeszcze kilka minut, z którymi *coś* trzeba zrobić. Pod koniec miesiąca robię dyktando, trudne, na szóstkę, natomiast w najstarszej VI klasie opracowuję test o znamionach kompetencyjnych, wszak końcoworocznym badaniom wiedzy i umiejętności uczniów szkół podstawowych podporządkowany jest w znacznie mierze nasz szkolny program nauczania, a więc i każdego z nas, nauczycieli. Ważne są – dla nich i dla mnie – ortograficzne warsztaty, a także karty pracy, ważne i oczekiwane, bo często odbywające się poza szkolnym budynkiem, w bibliotece, miejskiej placówce kultury, muzeum czy w siedzibach lokalnych redakcji.

Efekty programu oceniam semestralnie, choć co miesiąc uważnie się im przypatruję, analizuję, porównuję niekiedy do efektów uczniów klas równoległych czy nawet do ich poprzedników. Dochodzę do wniosku, że nauczanie ortografii wcale nie musi być nudne i uciążliwe, zarówno dla nauczycieli, jak też, a może przede wszystkim, dla ich uczniów. Wspomniane ćwiczenia, np. ortograficzne rymowanki rzadko kiedy kończą się deprymującą ucznia wpadką. W październiku, gdy poznajemy i analizujemy zasadę „rz” czy „ż” – moi czwartoklasiści układają ortograficznego węża męskich zawodów zakończonych *-arz* (*stolarz, ślusarz, kolarz...*). Wiem, że niektórym z pewnością i strona

w zeszytcie nie wystarczy. Wiem też, że w klasie nie będzie takiego ucznia, który „z rozpędu” napisze „gararz”, bo tak się do tego *-arz* przyzwyczaił. Pomyślą chwilę, zastanowią się i słusznie skonstatują, że garaż to nie... zawód. Ot co! Nie wpadam oczywiście w zbytnią euforię, choć wspomniane czy raczej zasygnalizowane efekty satysfakcjonują zarówno mnie, jak i moich podopiecznych – na pewno. Wiem, że ortografia dla wielu z nich przez całe lata stanowić będzie nie lada problem, ale i wiem, że jest szansa, by nauczyli się jej właśnie poprzez zabawę. Nie przesadzę też, gdy dopowiem, że dzięki temu lekcje poświęcone ortografii stały się ciekawsze, choć może raczej powinienem napisać – atrakcyjniejsze. Uczniowie bardziej się angażują, łatwiej przyswajają zasady, niecierpliwie czekają na te ćwiczenia-zabawy. Obserwuję nawet, że sami sobie zwracają uwagę, przypominając o prawidłowej pisowni. Dlaczego o tym piszę? Uważam, że o poprawną ortografię powinno się prowadzić nie tylko potyczki, warto o nią toczyć bitwy i wojnę. Porażka „ortograficzna” jest zawsze porażką polonisty, ale też wszystkich pozostałych nauczycieli – bo wojnę o nią powinna prowadzić cała szkoła. W żadnym razie nie wolno godzić się na kapitulantwo i myślenie, że „tego nie da się nauczyć”, bo to nieprawda.

## W sumie – bilans i tak zawsze dodatni

Wracając do rodziców, nikomu z nas nie jest obojętne, jak uczestniczący w szkolnych zajęciach otwarci zaproszeni goście, przede wszystkim rodzice, oceniają ich przebieg. Jeżeli chodzi o udział w nich nauczycieli, uczniowie przygotowujący takie zajęcia zapraszają na nie zwykle tych, którzy uczą także innych przedmiotów. W każdych zajęciach otwartych uczestniczy zwykle dyrektor szkoły lub jego zastępcy, lekcje takie często omawiane są na spotkaniach zespołu przedmiotowego, ich przebieg oceniają również przedstawiciele dyrekcji podczas posiedzeń rady pedagogicznej.

Kiedyś po lekcji otwartej „Kolorowa Europa”<sup>16</sup> zaproponowałem rodzicom, by zechcieli wypełnić ankietę ewaluacyjną (oceniającą). Uważam, że jest to właściwy, w miarę obiektywny i prosty sposób wyrażania zarówno własnej opinii o czymś, co podlega ocenie, jak też dość skuteczny w odbiorze<sup>17</sup>. Założyłem, że badania te będą anonimowe, a ich głównym celem będzie, obok oceny dotychczasowych metod i form prowadzonych przeze mnie i moich uczniów takich i podobnych zajęć, doskonalenie i modernizowanie systemu w przyszłości. Taką też informację przekazałem rodzicom przed rozdaniem ankiet. Badania przeprowadziłem tuż po zakończeniu zajęć, nie były one skomplikowane, stąd i nie zabrały rodzicom zbyt wiele dodatkowego czasu. W lekcji uczestniczyła blisko połowa rodziców, co – zważywszy, że odbywała się ona w godzinach przedpołudniowych – uznałem za frekwencję dość wysoką i także wysoce dla klasy reprezentatywną. Wszyscy rodzice wypełnili ankietę, w kilku przypadkach, mimo że prosiłem o anonimowość, nawet się podpisali. Pytanie o

<sup>16</sup> B. Urbanek, *Tu jest nasz dom – autorski program edukacji regionalnej w szkole podstawowej i gimnazjum*, Szczecinek 2001

<sup>17</sup> K. Stróżyński, *Wychowanie patriotyczne w praktyce*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 4, s. 23.

trafność i właściwy dobór form, metod i towarzyszących ćwiczeń zostało (ku mojemu zaskoczeniu) wycenione maksymalnie, na 5 punktów, także dużo, bo prawie 4 punkty rodzice przyznali ankietowemu pytaniu o to, czy są zadowoleni z aktywności własnych dzieci (podczas tej lekcji). 10 osób uznało, że czas przeznaczony na realizację zajęć był właściwy, cztery osoby uznały, że było go zbyt mało, nikt natomiast nie podkreślił także sugerowanej w ankiecie odpowiedzi, że było go za dużo.

Wyniki tej ankiety utwierdziły mnie w przekonaniu, że lekcja otwarta dla rodziców została chyba właściwie przeprowadzona (głównie przez uczniów asystentów). Zdaje sobie sprawę z tego, że każdy nauczyciel po lekcji, w którą wkłada wiele twórczego wysiłku, ma poczucie pewnego spełnienia, choć rzadko kiedy sami jesteśmy z siebie tak do końca zadowoleni. Dodam, że uczniowie sami przygotowali i wyeksponowali cały niezbędny pakiet dodatkowej źródłowej obudowy, także moje dopiero co wydane legendy<sup>18</sup>. Gdybym wyłącznie sam miał oceniać zaangażowanie swoich uczniów, to znając ich już jakiś czas – wystawiłbym im pozytywną ocenę, może nawet więcej niż pozytywną. Nie sądzę przy tym, by chcieli się popisywać przed swoimi rodzicami, bardziej zależało im na tym, by dobrze wypaść. Poza tym znam ich i doskonale wiem, kiedy chcą mi zrobić przyjemność. Myślę, że tak właśnie wówczas było i nie są to li tylko kurtuazyjne stwierdzenia – co chyba najpełniej oddaje istotę moich dzisiejszych rozważań.

## Bibliografia

- Banach Cz., *Z polską edukacją w XXI wiek*, Wydawnictwo Nauczycielskie Jelenia, Góra 2000.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, UAM, Poznań 1998.
- Dzierzgowska I., *Rodzice w szkole*, CODN, Warszawa 2002.
- Niemierko B., Brzdąk B., *Ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*, Katowice 2000.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Wszystko o wychowaniu*, WA „Żak”, Warszawa 1999.
- Pawelski L., *Nauczyciel w zreformowanej szkole*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 3.
- Piwowarski R., *Dziecko – rodzice – nauczyciel. Konteksty edukacyjne*, Warszawa 2003.
- Stróżyński K., *Wychowanie patriotyczne w praktyce*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 4.
- Urbanek B., *Tu jest nasz dom – autorski program edukacji regionalnej w szkole podstawowej i gimnazjum*, Szczecinek 2001.
- Urbanek B., *Dlaczego nie lubią ortografii?*, „Nowe w Szkole” 2003, nr 12.
- Urbanek B., *Zdecydowanie winien program*, „Vox Educandi” 2003, nr 6.

---

<sup>18</sup> B. Urbanek, *Legendy szczecińskie*, Region, Gdynia 2009.

- Urbanek B., *Ocenianie – sztuka czy umiejętność*, „Nauczyciel i Szkoła” 2007, nr 1–2.
- Urbanek B., *Czy programy i podręczniki są sojusznikami innowacyjnego eksperymentowania?*. [W:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007.
- Urbanek B., *O poprawę jakości pracy szkół*, Raport do MEN 2007.
- Urbanek B., *Można uczyć inaczej*, „Nauczycielska Edukacja” 2007, nr 5 (40), CEN Koszalin.
- Urbanek B., *Wpływ egzaminów zewnętrznych na nauczanie*, „Egzaminy w Naszych Szkołach” 2008, nr 3, OKE Warszawa.
- Urbanek B., *Legendsy szczecineckie*, Region, Gdynia 2009.

### Summary

#### *Seeing om ally at school*

Educators in schools hale always had to face the difficulty of developing a student’s basic, specialized and humanity-oriented knowledge. The axiological, moral, aesthetic emotional and volatile spheres are often under prioritized, even marginalized in schools of today. School today face a growing need of culture education, including the development of a rich culture life for children and youth. According to the author parents play a significant role in integrating didactic and educational operations at school.