

Kreowanie nowoczesnej szkoły – rozważania w kontekście dyskursu wiedzy, władzy i praktyki edukacyjnej

Wprowadzenie

Szkoła jako instytucja stworzona przez ludzi i dla ludzi jest jednym z najważniejszych wynalazków cywilizacyjnych człowieka i jedną z najpotrzebniejszych mu placówek społecznych. Będąc nośnikiem wartości i doświadczeń, jak również miejscem zaspokajania potrzeb powinna zapewnić odpowiednie warunki każdemu uczniowi. Realizując funkcje dydaktyczne, wychowawcze, kształcące, opiekuńcze przygotowuje młodzież do dojrzałego uczestnictwa w życiu społecznym, gospodarczym, kulturowym, zawodowym czy rodzinnym. Jak zauważa Cz. Banach „szkoła – to cenne urządzenie społeczne, to układ społeczny o znacznej trwałości, ale wymagający ciągłej diagnozy założonych i realizowanych funkcji”¹.

W dobie intensywnych przemian społecznych oczekuje się od szkoły, że będzie instytucją otwartą, wzmacniającą szanse awansu edukacyjnego ucznia, jego rozwoju osobowego i przyszłego zawodu. Wartościowy proces kształcenia prowadzący do zdobycia przez uczniów kompetencji poznawczych niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie i jego rozumienia traktuje się jako korzystną inwestycję w przyszłość. Wykształcenie jest odbierane jako zwiększenie szans jednostki na rynku pracy – wysokie kwalifikacje świadczą o atrakcyjności dla pracodawcy i stanowią gwarancję zabezpieczenia przed bezrobociem. Poprzez działalność edukacyjną szkoły wiedzie droga do kształtowania takich kompetencji, które umożliwiają odpowiedzialne i świadome uczestniczenie we wszystkich wymiarach dorosłego życia. Przemiany współczesnej cywilizacji wyrażają się w coraz mniejszym stopniu w zapotrzebowaniu na pracowników fizycznych i jednocześnie nieustannie wzrastającym zapotrze-

¹ Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji*, Toruń 2004.

bowaniu na pracowników wykorzystujących w pracy zdolności umysłowe, uczucia, czy wyobraźnię. Niemożność sprostania takim wymaganiom rynku pracy może stać się ważnym czynnikiem stopniowego odsuwania człowieka na margines życia społecznego, gospodarczego, czy kulturowego². W związku z tym szkoła może z jednej strony otwierać drogę do uzyskania wyższej pozycji społecznej, ewentualnie podtrzymania osiągniętego przez rodzinę statusu społecznego, a z drugiej – z rozmaitych przyczyn – być generatorem niekorzystnych zjawisk prowadzących do utraty przez uczniów szansy awansu społecznego, co może kierować ich w stronę upośledzenia poziomu życia, degradacji społecznej czy też marginalizacji i wykluczenia³. W związku z tym szkoła musi być przedmiotem nieustannej oceny społecznej przy użyciu zróżnicowanych kryteriów, zarówno dydaktycznych, jak i „życiowych”. Powtarzając za Cz. Banachem, w szkole trwa nieustająca lekcja wychowania, które autor rozumie jako porównywanie ideałów do kreowanej przez nią rzeczywistości, zestawianie programów i celów edukacyjnych, jak również ocenę życia szkolnego przez pryzmat życia realnego.

Wyniki wielu badań naukowych dotyczących jakości systemu polskiej edukacji obnażają wielorakie słabości i niedostatki funkcjonowania szkoły jako instytucji społecznej. Szkole zarzucany jest m.in. werbalizm, encyklopedyzm, odhumanizowanie, oderwanie od życia, jednostronność treści kształcenia, nijakość, zrutynizowanie i przeciętność. Zasadniczy nurt głosów krytycznych o szkole można usytuować w rozbieżnościach między wykształceniem szkolnym a wymaganiami dorosłego życia.

W opinii J. Kuźmy⁴ alternatywą dla obecnej szkoły przetrwania, może być jakościowo nowa szkoła, otwarta na zmiany, wspierająca rozwój dzieci (...), instytucja stwarzająca lepsze warunki, stawiająca większe wymagania, a zarazem przyjazna dla uczniów.

Edukacyjne przemiany współczesnego świata

Kierunek zmian w szkole wpisuje się w nurt przemian cywilizacyjnych, wśród których na pierwszym miejscu usytuować należy prze-

² M. Czerepaniak-Walczak, *Daleko od... szansy*, Szczecin 1999, s. 29.

³ M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004, s. 85.

⁴ J. Kuźma, *Scholiologia szansą dla przyszłej szkoły*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 1, B. Muchacka (red.), Kraków 2006, s. 69.

obrażenia informacyjne. Znamioną cechą współczesnej cywilizacji jest produkcja, gromadzenie oraz dystrybucja ogromnej liczby informacji. Gwałtowne i dynamiczne przeobrażenia współczesnych realiów społeczeństwa powodują, że wzrasta znaczenie umiejętności wyszukiwania, gromadzenia, selekcjonowania, przetwarzania i wykorzystania informacji w procesie **samodzielnego tworzenia wiedzy**. Coraz więcej badaczy stoi na stanowisku, że wiedza staje się współcześnie genomem organizacji – podobnie jak zapis DNA decyduje o cechach człowieka, tak wiedza, którą zdobywa człowiek i umiejętności jej pozyskiwania określają jego kształt i jakość funkcjonowania w przyszłości⁵. Jak zauważa Krzysztof Pawłowski wiedza ma dopiero wtedy sens, kiedy jest używana w sposób aktywny i innowacyjny. W związku z tym społeczeństwo wiedzy jest społeczeństwem cechującym się otwartością i odwagą intelektualną, przekonaniem o swoich dużych możliwościach i aktywnie oraz innowacyjnie je wykorzystujące⁶. Członkowie społeczeństwa wiedzy będą zatem postawieni w obliczu dramatyzmu podejmowania strategicznych decyzji rozwojowych (zarówno dla społeczeństwa, jak i własnego rozwoju) w warunkach dużej niepewności co do ostatecznego efektu. Drugim niejako paradoksem realiów życia w społeczeństwie wiedzy jest potrzeba inwestowania w bazującą na wiedzy społeczną kreatywność, strategia ta jest bowiem najlepszym gwarantem stabilnego rozwoju⁷. Powoduje to, że istnieje potrzeba posiadania przez młodego człowieka nowego zasobu kompetencji, umożliwiających samodzielne i ustawiczne zdobywanie wiedzy, wielostronną komunikację i aktywną mobilność zawodową.

Zadanie związane z przygotowaniem uczniów do tak pojmowanego, konstruktywnego funkcjonowania w społeczeństwie spoczywa na szkole. Współczesna edukacja powinna wyposażać uczniów w kompetencje potrzebne w codziennym życiu, umiejętność działania i zdobywania informacji, współdziałania w grupie, czy chociażby zdolność myślenia globalnego i twórczego⁸. Edukacja powinna być zatem gwarancją wartości ludzkiego kapitału oraz nadzieją na pokonanie przeciwności losu i życiowych zakrętów.

⁵ K. Materska, *Wiedza w organizacjach. Prolegomena do zarządzania wiedzą*, [w:] *Informacja w sieci. Problemy, metody, technologie*, B. Sosińska-Kalata, E. Chuchro, W. Daszewski (red.), Warszawa 2006.

⁶ K. Pawłowski, *Spoleczeństwo wiedzy – szansa dla Polski*, Warszawa 2004.

⁷ M. Kleiber, *O społeczeństwie opartym na wiedzy*, [w:] <http://www.prezydent.pl/X.node?id+7542797> [2.10.2008].

⁸ B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998.

Wymiary analizy funkcjonowania szkoły

Ocena jakości funkcjonowania szkoły może dokonywać się przez analizę jej głównych nurtów realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. Wśród wielorakich dróg służących i ułatwiających osiągnięcie założonych celów kształcenia można wskazać trzy najważniejsze, a mianowicie: po pierwsze – dobór specyficznych metod kształcenia, po drugie podejście do tworzenia wiedzy i po trzecie – komunikacja w klasie szkolnej. Powołując się na terminologię M. Nowak-Dziemianowicz drogi te można usytuować w trzech typach dyskursów: „dyskursu praktyki edukacyjnej, dyskursu wiedzy i dyskursu władzy”⁹.

Dyskurs praktyki edukacyjnej

Ważnym obszarem funkcjonowania nowoczesnej szkoły jest wykorzystanie przez nauczyciela metod kształcenia, które efektywnie stymulują rozwój poznawczy ucznia. Opierają się one na takiej formie kontaktu pedagogicznego nauczyciela z uczniami, w której nauczyciel wskazuje w poznawanej rzeczywistości pewną niedookreśloność, niezgodność z dotychczasowym zasobem doświadczeń, wymagającą aktywnego i samodzielnego wysiłku dla jej eliminacji. Posługując się takimi metodami nauczyciel stawia pytania uczniom, w celu otrzymania od uczniów pomocy w rozwiązaniu problemu oraz stymuluje ich chęć zadawania pytań, adresowanych do niego i kolegów¹⁰. Metody wspierania edukacyjnego w ujęciu J. Kujawińskiego¹¹ to „systematycznie stosowany sposób współdziałania partnerskiego nauczyciela z uczniami i uczniów ze sobą, polegający na wzajemnym udzielaniu sobie pomocy edukacyjnej w zależności od potrzeb i oczekiwań partnerów interakcji edukacyjnej, z których każdy może być zarówno dawcą, jak i biorcą pomocy”. Znamionną cechą takich metod jest to, że nauczanie jest odpowiedzią na zainteresowania ucznia, a ich dobór jest uwarunkowany uruchamianiem wewnętrznie motywowanej ich aktywności. Ich stosowanie zakłada dążenie do uzyskania określonych kompetencji, (np. językowych, matematycznych). Wykorzystanie tych metod pozwala na wielozmysłowe poznawanie ota-

⁹ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*, Toruń 2001, s. 156.

¹⁰ R. Więckowski, *Metody wspierania aktywności edukacyjnej dzieci*, „Życie Szkoły” 1992, nr 8.

¹¹ J. Kujawiński, *Metody edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 1, s. 19.

czającej ucznia rzeczywistości, stymulując wiele wymiarów jego indywidualnego rozwoju¹².

Metody te tworzą przestrzeń dla „edukacji kompatybilnej do możliwości mózgu”, zatem są fundamentem neurodydaktycznych poszukiwań skutecznego kształcenia¹³. Wykorzystując wszystkie możliwe kanały odbioru informacji, zapewnia się tym samym wydajniejsze sposoby przyswajania przez uczniów wiadomości i kształtowania różnorodnych umiejętności. Realizacja zasady polimetodyczności jest dążeniem do takiego stanu, kiedy proces uczenia się przebiega jak najlepiej i jak najpełniej. Dzięki temu działania nauczycieli na drodze osiągnięcia przez uczniów celów nauczania staną się bardziej efektywne, zaś czynności wykonywane przez uczniów będą dostosowane do ich dominujących systemów sensorycznych. Będą oni przyswajać wiadomości i kształtować swoje umiejętności intelektualne i praktyczne sposobami dla nich najbardziej optymalnymi.

Wykorzystywanie metod aktywizujących zapewnia uczniom okazję do prowadzenia spontanicznych i eksploracyjnych rozmów, dyskusji, negocjowania znaczeń, wymiany poglądów, wykorzystania osobistej wiedzy i doświadczeń, do myślenia hipotetycznego. Najskuteczniejszą formę realizacji takich pożądaných zachowań ucznia tworzy organizowanie przez nauczyciela nauczania w grupach.

Edukacja oparta na aktywnych modelach interakcji preferuje pracę w grupach, kształtujących umysł i osobowość uczniów. Współpraca uczniów w ramach metod aktywizujących w nauczaniu grupowym znacząco wzmacnia przestrzeń komunikacyjną w kształceniu. Jak zauważa D. Klus-Stańska¹⁴ rezygnacja z bezpośredniego ingerencyjnego nadzoru nauczyciela sprzyja twórczości, samodzielności myślenia i uruchamianiu mowy eksploracyjnej. Chociaż pod względem lingwistycznym mowa eksploracyjna jest czasami chaotyczna i niestaranna, to ma wiele zalet poznawczych. Analiza tematu realizowanego w grupach uruchamia głośne myślenie, formułowanie hipotez, ich szybką weryfikację dzięki wielu okazji do posługiwania się językiem jako instrumentem uczenia się. Uczniowie uczą się myśleć głośno, w wyniku posługiwania się mową w sposób odkrywczy.

¹² E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz, 2002.

¹³ A. Karpińska, *Neurodydaktyczne implikacje dla dobrej edukacji*, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 31-32.

¹⁴ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 362.

Organizacja procesu kształcenia w tak nakreślonym ujęciu sprzyja samodzielnemu konstruowaniu wiedzy przez uczniów, zatem w tym miejscu przenosimy się do analizy drugiego z wymiarów funkcjonowania szkoły, jakim jest...

...dyskurs wiedzy

Poszukując odpowiedzi na pytanie o dobrą szkołę, zastanawiając się nad sposobami kreowania jej nowoczesnego kształtu nie można pominąć najistotniejszych kategorii wiedzy, będącej przedmiotem oddziaływań edukacyjnych. Analiza funkcjonowania szkoły w kontekście dyskursu wiedzy pozwala na wyróżnienie znaczących kategorii wiedzy, bezpośrednio związanych z edukacją dialogową. Wykorzystując podział zaproponowany przez D. Klus-Stańską można wymienić tu: wiedzę osobistą (wyróżnioną ze względu na kryterium źródła), wiedzę wyjaśniającą i interpretacyjną (kryterium: jasność kryteriów weryfikacji) oraz wiedzę „w poszukiwaniu śladu” (kryterium: stopień gotowości schematu działania)¹⁵.

W kontekście wiedzy osobistej vs publicznej najistotniejszą sprawą w perspektywie budowania nowoczesnej szkoły jest zachowanie równowagi i ciągłej interakcji między nimi. Docenianie i zauważanie wiedzy osobistej uczniów można osiągnąć przez jej aktywizację, organizowanie procesu kształcenia ześrodkowanego właśnie na nią, czy rezygnowanie z traktowania słowa nauczyciela jako najważniejszego źródła treści kształcenia (wiedza publiczna).

Szerokie wykorzystywanie metod problemowych w trybie nauczania hipotetycznego pomaga rozwijać krytyczne myślenie uczniów. Myślenie tego rodzaju jest ważną siłą sprawczą konstruowania i aktywizowania wiedzy interpretacyjnej. Określając ją D. Klus-Stańska pisze: „rozwijana w toku deliberacji, krytycznego namysłu, a więc rozważań ogniskujących uwagę na złożoności świata i występujących w nim zjawisk, jego niejednoznaczności, problematyczności, wielu osądów i decyzji, hipotetyczności licznych przekonań, uwikłania interpretacji w różnego rodzaju konteksty”¹⁶. Wiedza interpretacyjna staje się podstawowym czynnikiem „zasilającym ukształtowanie mechanizmów wiedzy wątpliwej, pytajnej”, którą E. Nęcka i K. Szmidt łączą z procedurami motywacyjnymi gene-

¹⁵ Ibidem, s. 106.

¹⁶ Ibidem, s. 120.

rowania idei¹⁷. W procesie kształcenia ważne jest stwarzanie sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie będą wątpić, poszukiwać, czy interpretować. Unikać należy takich treści i okoliczności kształcenia, które wymuszają schematyzm postępowania, wtłaczają ucznia w sztywne algorytmy zachowania, zmuszają do biernej recepcji i reprodukcji wiedzy.

Taki model procesu kształcenia (w wymiarze dyskursu wiedzy) opiera się na przesłankach poznawczo-rozwojowej teorii J. Brunera, w której nadrzędne miejsce zajmuje metoda „uczenia się przez odkrywanie”¹⁸. Strategia taka wymusza na uczniach wypracowywanie nowych schematów postępowania w przypadku rozwiązywania określonego zadania poznawczego. Używając określenia Klus-Stańskiej jest to „wiedza w poszukiwaniu śladu”. Odwołuje się ona do samodzielności poznawczej ucznia, jako istotnego kryterium procesu konstruowania wiedzy w szkole. Stosowanie strategii nauczania z wykorzystaniem wiedzy w poszukiwaniu śladu jest czynnikiem kreatywnym twórczości, pociągającej za sobą stymulację wartościowych cech intelektualnych, czy osobowościowych, takich jak otwartość umysłu, płynność, czy giętkość myślenia. Sprzyja to redukcji postawy obronnej, wewnętrznej sztywności, ciasno ukształtowanych poglądów, postaw i wartości. Otwiera z kolei drogę ku umysłowości otwartej na nowe idee, alternatywne poglądy i tolerancję nowej wiedzy¹⁹.

Opierając się na przytoczanych powyżej badaniach D. Klus-Stańskiej²⁰, zauważa się, że edukacja, w której osobista wiedza ucznia jest ciągle marginalizowana i niezauważana, zaś w obszarze wiedzy publicznej ekspozowane są jedynie uporządkowane struktury nazewnicze, klasyfikacyjne i sztywne formuły wyjaśniające, nie rozwija się samodzielności poznawczej i aktywności twórczej ucznia. I odwrotnie, docenianie osobistych doświadczeń ucznia, uruchamianie strategii nauczania „w poszukiwaniu śladu”, organizowanie kształcenia wokół interpretowania, krytycznej analizy, a nie odtwarzania treści daje pierwszeństwo aktywności ucznia, otwierając tym samym drogę ku edukacji dialogowej. Zaś nieodłącz-

¹⁷ Za: I. Czaja-Chudyba, *Rozwijanie myślenia krytycznego dzieci powinnością współczesnej edukacji*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 2, B. Muchacka (red.), Kraków 2006, s. 289.

¹⁸ J. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978, s. 625.

¹⁹ Por. prace m.in.: R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985; J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

²⁰ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 221.

nym składnikiem edukacji rozpatrywanej na kontinuum monolog-dialog jest...

...dyskurs władzy

Władzę dorosłego nad młodym człowiekiem doskonale można opisać w kontekście szkoły. Władzy podlegają: przestrzeń, czas oraz wzajemne relacje. Te ostatnie – zwłaszcza w ujęciu relacji komunikacyjnych – będą treścią ostatniej grupy analiz zaburzeń procesu kształcenia.

Proces kształcenia jest swoistym systemem komunikacji. Klasy szkolne można widzieć jako miejsca, w których **rządy** sprawuje język, a edukację – jako proces koncentrujący się wokół wielorakich wypowiedzi językowych: referowania, wyjaśniania, dyskusowania, omawiania, zadawania pytań, odpowiadania, pytania, czytania, pisania, słuchania itp. Otoczenie językowe, w jakim zanurzeni są uczniowie i komunikacja językowa, w jakiej uczestniczą w szkole ma wpływ nie tylko na sposób porozumiewania się, ale również na postrzeganie rzeczywistości, sposoby odbioru świata oraz percepcji własnej osoby w świecie²¹. Sposób komunikacji językowej funkcjonującej w procesie edukacyjnym ma niezaprzeczalny wpływ na rozwój ucznia – z jednej strony może go wzbogacać, ale także nieprawidłowości tego procesu mogą stać się zagrożeniami dla jego rozwoju.

Wybór metod aktywizujących jako dominującego sposobu realizacji założonych celów dydaktycznych oraz respektowanie idei konstruowania wiedzy w szkole umożliwia przekształcenie komunikacji nauczyciel-uczeń z jednokierunkowej na dwu- i wielowymiarową. Nauczyciel staje się poznawczym partnerem w realizacji stawianych przed uczniami zadań, a nie posiadaczem jedynej niekwestionowanej wiedzy i monopolu na mówienie.

Pozwala to na niwelowanie „pozorności dialogowości”²², typowej dla tradycyjnych wzorców komunikacji edukacyjnej. Charakterystyczną cechą komunikacji na zajęciach szkoły nowoczesnej jest krzyżowanie ścieżek komunikacyjnych²³, czyli spontanicznej międzyuczniowskiej wymiany myśli i zdań z pominięciem pośredniczącej funkcji nauczyciela (jak to zwykle ma miejsce w edukacji monologicznej). Praca w zespołach powoduje zwielokrotnienie kanałów komunikacyjnych, a porozumiewanie się uczniów między sobą w sytuacji ograniczonej aktywności nauczy-

²¹ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.

²² H. Synowiec, *O porozumiewaniu się w szkole*, [w:] *Bariery i pomosty w komunikacji językowej Polaków*, J. Bartmińska, U. Majer-Baranowska (red.), Lublin, 2005, s. 183.

²³ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie...*, op. cit., s. 368.

ciela stymuluje procesy samodzielnego konstruowania wiedzy i poszukiwania sposobów interpretowania analizowanego problemu.

Analiza funkcjonowania idealnej szkoły rozpatrywana w wymiarze dyskursu władzy (komunikacyjnym) pociąga za sobą rozluźnienie reguł wyznaczających na zajęciach kod językowy, czego pozytywną konsekwencją jest ujawnianie osobistej wiedzy uczestników zajęć dydaktycznych. Następuje koncentracja na narracyjnym modelu kształcenia. „Narracja jest sposobem rozumienia świata przez ludzi”²⁴. Jak podkreśla J. Trzebiński jest sposobem naturalnym i powszechnym, gdyż w strumieniu otaczających ludzi zdarzeń ludzie spostrzegają historie. Ta naturalność opowiadania – traktowanego jako środek wyrażania myśli – jest rezultatem narracyjnego pojmowania świata, będącego konsekwencją narracyjnej struktury ludzkiej wiedzy o świecie²⁵. W edukacji opartej na aktywizującej strategii kształcenia, uczniowskie narracje znajdują właściwe sobie miejsce, doceniane przez nauczyciela jako pełnoprawny sposób dojścia do wiedzy. Proces kształcenia pozostaje w sferze kontroli uczniów. Kierowaną przez nauczyciela komunikację na zajęciach cechuje swoboda języka i nasycenie go formami narracyjnymi. Dopuszczenie języka narracji w pracach uczniów rozwija „kompetencje komunikacyjne w sytuacjach doświadczania dzielenia się przeżyciami z innymi osobami (perspektywa nadawcy narracji) zapośredniczonego uczestnictwa w życiu członków grupy, do której należymy (perspektywa odbiorcy narracji)”²⁶. Taki klimat językowy sprzyja rozwijaniu wiedzy interpretacyjnej, związanej z myśleniem krytycznym, problematyzacją treści i hipotetycznością przekonań – jako nieodzownych atrybutów metody projektów, a opartych na językowych spekulacjach, dociekaniach i dywagacjach.

Myśli końcowe

Z przedstawionych analiz wynika potrzeba ciągłego monitorowania, zmieniania i udoskonalania szkoły w wielu jej zakresach. Ujęte w artykule trzy wymiary analizy wydają się być najistotniejszymi w procesie kształcenia, ale z pewnością na zjawisko kreowania współczesnej szkoły i zmiany jej oblicza można spojrzeć w wieloraki sposób. Na zakończenie

²⁴ J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, J. Trzebiński (red.), Gdańsk 2002, s. 17.

²⁵ Ibidem, s. 17 i nast.

²⁶ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie...*, op. cit., s. 375.

– swoista interpretacja kategorii pojęciowej „zmiana”; może warto na proces zmian w szkole patrzeć w taki właśnie sposób?

Zmiana jest drogą.
Dzięki zmianie uczymy się.
Zmiana wynika z naszych błędów i obaw.
Problemy zmiany są naszymi przyjaciółmi.
Zmianę musimy stale karmić.
Zmiana wymaga naszej siły.
Zmiana, do której dążymy jest systemowa.
Zmiana systemu zaczyna się w każdym z nas.
Myśl zatem globalnie – działaj lokalnie²⁷.

²⁷ M. Havlinova, *Zmiana*, [w:] *Jak zmieniać szkołę?*, B. Śliwerski (red.), Kraków 1998, s. 7.