

EDUKACJA
W PRZESTRZENI
SPOŁECZNEJ
- **paradygmaty
zmian**

EDUKACJA W DIALOGU I PERSPEKTYWIE

Redakcja naukowa
Anna Karpińska
Katarzyna Borawska-Kalbarczyk
Alina Szwarc

EDUKACJA
W PRZESTRZENI
SPOŁECZNEJ
– **paradygmaty
zmian**



Białystok 2021

Recenzenci

ks. dr hab. Janusz Miąso, prof. UR
dr hab. Jan Grzesiak, prof. PWSZ w Koninie

Opracowanie graficzne

Janina Knap

Redakcja i korekta

Elżbieta Kozłowska-Świątkowska

Redakcja i korekta tekstów w języku angielskim

Marcin Pędich

Skład i redakcja techniczna

Wiesław Wróbel

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku
Białystok 2021

ISBN 978-83-7431-660-6

DOI: 10.15290/ewpspz.2021

Wydanie publikacji zostało dofinansowane ze środków
Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
ul. Świerkowa 20B, 15-328 Białystok
tel. (85) 745 71 20, (85) 745 71 02, (85) 745 70 59
e-mail: wydawnictwo@uwb.edu.pl
www: <http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa
volumina.pl Daniel Krzanowski

Spis treści

Wprowadzenie	13
--------------------	----

Część 1.

Społeczne i dydaktyczne konteksty przemian procesu kształcenia

Mirosław J. Szymański

Zmiana społeczna a edukacja przyszłości	21
---	----

Józef Kuźma

Paradygmat kontynuacji i zmiany – generalną przesłanką scholiologii i reform edukacyjnych	37
---	----

Anna Karpińska

Nurty myślenia o dydaktyce	49
----------------------------------	----

Wanda Kamińska

Założenia, dziedzina i implikacje praktyczne koncepcji zintegrowanych dydaktyk przedmiotowych	63
---	----

Alina Szwarc

Treści kształcenia w perspektywie przemian edukacyjnych	81
---	----

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk Proces kształcenia w cyfrowej rzeczywistości – wybrane kierunki zmian	97
Karol Kowalczyk Dydaktyczny kontekst wykorzystania gier komputerowych w procesie kształcenia.....	117
Włodzimierz Chojnacki Potencjały i relacje uniwersytetu w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy.....	131
Ihor Dobryanskyj, Mykola Zymomrya, Olena Vovk, Myroslava Zymomrya Accelerated Foreign Language Learning: Theoretical Premises	151

Część 2.

Aksjologiczne i personalistyczne wymiary edukacji

Jerzy Nowocien Edukacja przez sport i olimpizm w stronę dialogu, który nie dzieli lecz zbliża.....	171
Kazimierz Czerwiński Edukacja w perspektywie inkontrologii. Spotkanie jako kategoria pedagogiczna	189
Ryszard Parzęcki Teoria miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka w obszarze zawodów i pracy ludzkiej.....	205
Katarzyna Wereszczyńska Tożsamość i tożsamość obywatelska jako zadanie dla edukacji.....	219
Barbara Klasińska Rodzinne uwarunkowania kompetencji hermeneutycznych.....	241

Maria Sobieszczyk, Katarzyna Wojciechowska Wybrane możliwości współpracy środowiska rodzinnego i przedszkolnego	257
Agnieszka Solbut Projektowanie i realizowanie się w dialogu podmiotów edukacyjnych	273
Albert Jędrzej Szulczyński Wartość godności człowieka jako czynnik integrujący podmioty edukacji.....	289
Łukasz Ryszka Wychowawczy wymiar dydaktyki Hanny Chrzanowskiej	303
Noty o Autorach.....	323

Contents

Introduction	13
--------------------	----

Part 1.

Social and didactic contexts of changes in the education process

Mirosław J. Szymański

Social change and education of the future	21
---	----

Józef Kuźma

Paradigm of continuation and change as a general premise of school science or scholiology and educational reforms	37
---	----

Anna Karpińska

Ways of thinking about teaching	49
---------------------------------------	----

Wanda Kamińska

Assumptions, fields, and practical implications of the concept of integrated didactics of school subjects	63
---	----

Alina Szwarc

Contents of education in the perspective
of educational changes 81

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk

The educational process in digital reality –
selected directions of change 97

Karol Kowalczyk

The didactic context of the use of computer games
in the educational process 117

Włodzimierz Chojnacki

Potential and relations of a university in a society
and economy based on knowledge 131

Ihor Dobryanskyj, Mykola Zymomrya,**Olena Vovk, Myroslava Zymomrya**

Accelerated Foreign Language Learning:
Theoretical Premises 151

Part 2.

Axiological and personal dimensions of education**Jerzy Nowocień**

Education through Sport and Olympism – a dialogue which
brings us closer together 171

Kazimierz Czerwiński

Education in the perspective of „incontrolology”. Meeting
as a pedagogical category 189

Ryszard Parzęcki

Theory of the place and space of social and professional
life in the field of human labour and occupation 205

Katarzyna Wereszczyńska

Identity and civic identity in education 219

Barbara Kłasińska

Family determinants of hermeneutic competences 241

Maria Sobieszcyk, Katarzyna Wojciechowska

Selected possibilities of cooperation between
a family and a preschool environment 257

Agnieszka Sołbut

Designing and fulfilling educational goals through dialogue 273

Albert Jędrzej Szulczyński

The value of human dignity as a factor integrating
educational entities 289

Łukasz Ryszka

Educational dimensions of Hanna Chrzanowska's didactics 303

Notes about the Authors 323

Wprowadzenie

W historii cywilizacji człowieka, postrzeganej przez pryzmat kultury i tradycji, przestrzeń pojawia się w definicjach różnych miejsc związanych z bieżącym sposobem komunikacji interpersonalnej w procesach funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. W interpretacji Piotra Sztompki pojęcie to przedstawiane jest w kontekście relacji z drugim człowiekiem: „przestrzeń międzyludzka jest ukonstytuowana przez rozmaite relacje, odniesienia jednych ludzi do drugich. (...) Przestrzeń międzyludzka nieustannie zmienia się dzięki nowym konfiguracjom międzyludzkich relacji. Przestrzeń międzyludzka jest w ciągłym procesie stawania się”¹. Jest ona wskazywana – na równi z czasem – jako najbardziej uniwersalny wymiar życia człowieka. Wszyscy żyjemy w określonej przestrzeni, podejmujemy w niej codzienne aktywności, realizujemy zadania, dążymy do osiągnięcia określonych celów. Nie sposób oddzielić ludzkiego życia i społecznych zachowań od przestrzeni. Co więcej, współczesną przestrzeń można rozpatrywać w dwóch wymiarach – realnym i wirtualnym, które przenikają się wzajemnie, tworząc specyficzną hybrydę, przyjmowaną coraz częściej wyjątkowo naturalnie, gdyż przeciwstawianie przestrzeni rzeczywistej jej cyfrowemu odpowiednikowi staje się coraz mniej oczywiste.

¹ P. Sztompka, *Kapitał społeczny: teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak Horyzont, Kraków 2016, s. 28-29.

Przestrzeń nie jest tworzona przypadkowo, ale w taki sposób, aby odpowiadać na zapotrzebowanie ludzi.

W społecznej przestrzeni funkcjonuje system edukacji i szkoła jako instytucja społeczna. Ich oblicze i sposób funkcjonowania zmieniają się wraz z całym społeczeństwem. Oczekuje się, że powinnością szkoły, w konfrontacji z ogromnym tempem przemian cywilizacyjnych, kulturowych i technologicznych, jest stworzenie uczniom odpowiednich warunków do funkcjonowania w złożoności przyszłego świata. Kreowanie warunków edukacji należy rozpatrywać w kontekście przemian współczesnej przestrzeni społecznej, bowiem z niech wynika szereg wielorakich uwarunkowań i determinantów wyznaczających trendy procesu kształcenia.

Problematyka prezentowanej monografii została zogniskowana wokół dwóch obszarów, istotnych z punktu widzenia współczesnego procesu edukacyjnego. Autorzy pierwszej części, pragną skupić uwagę czytelnika na społecznych i dydaktycznych kontekstach przemian procesu kształcenia. Artykułem wprowadzającym jest tekst Mirosława J. Szymańskiego *Zmiana społeczna a edukacja przyszłości*. Swoje rozważania autor ogniskuje wokół tezy, że zmiana społeczna stawia nowe wymagania dotyczące zakresu wiedzy i rodzaju umiejętności uczniów i absolwentów szkół, ich przygotowania do pracy i życia społecznego oraz relacji z innymi ludźmi. Problematykę tę kontynuuje Józef Kuźma, który w artykule *Paradygmat kontynuacji i zmiany, generalną przesłanką scholiologii i reform edukacyjnych* wykazuje przemiany ustrojowe i programowe szkoły, zaznaczając, iż kontynuacji podlegają sprawdzone aspekty praktyki szkoły, zaś konsekwentna zmiana powinna dotyczyć wszystkich elementów niezgodnych z aktualną nauką i praktyką. W ujęciu autora paradygmat optymalnej zmiany stanowi przewodnią myśl nauki o szkole czyli scholiologii.

Dyskurs o szkole przenosi czytelnika na płaszczyznę rozważań o kondycji dydaktyki jako nauki. Celem artykułu Anny Karpińskiej *Nurty myślenia o dydaktyce* jest przedstawienie trzech prądów myślenia o dydaktyce: jako nauce, sztuce i przedmiocie akademickim. Autorka ukazuje pozycję dydaktyki jako jednej z podstawowych subdyscyplin pedagogicznych w systematyce nauk. Podkreśla potrzebę odbudowy i rekonstrukcji dydaktyki, pamiętając o jej trwałych fundamentach, złożoności i różnorodności. Przywołuje kierunki rozwoju i odmiany dydaktyki oraz upomina się o przywrócenie rangi dydaktyce

ogólnej jako przedmiotowi akademickiemu w planach i programach studiów pedagogicznych.

Dydaktyczne wątki odnajdujemy również w artykule Wandy Kamińskiej – *Założenia, dziedzina i implikacje praktyczne koncepcji zintegrowanych dydaktyk przedmiotowych*, w którym przedstawia propozycję modelu integrowania wiedzy i umiejętności uczniów w obowiązującym systemie edukacyjnym. Główną tezą artykułu jest to, że zintegrowanie dydaktyk w ramach poszczególnych etapów kształcenia jest możliwe pod warunkiem, że rozpoznamy w treściach szkolnych przedmiotów analogiczne struktury poznawcze i poukładamy je – od najprostszych aż po złożone – biorąc pod uwagę realne cele w edukacji. Problematykę dydaktyczną kontynuuje Alina Szwarz, która w artykule *Treści kształcenia w perspektywie przemian edukacyjnych* poddaje analizie zagadnienie treści kształcenia, ukazując główne tendencje w ich postrzeganiu w kontekście przemian procesu dydaktyczno-wychowawczego. Autorka zauważa, że treści kształcenia, niezależnie od przyjętej perspektywy ich postrzegania, stanowią jedno z najważniejszych, ale i najbardziej skomplikowanych elementów systemu kształcenia, stąd też dokonuje próby ich scalenia, rozpatrując zróżnicowane uwarunkowania i kategorie edukacyjne.

Perspektywę przestrzeni społecznej w wymiarze wirtualnym odnajdujemy w tekście Katarzyny Borawskiej-Kalbarczyk *Proces kształcenia w cyfrowej rzeczywistości – wybrane kierunki zmian*. Celem artykułu jest analiza procesu kształcenia przez pryzmat opisu zadań nauczyciela w świetle zmian paradygmatów teorii kształcenia. Autorka formułuje i udowadnia tezę, że potrzebne jest twórcze podejście do realizacji procesu kształcenia w warunkach rzeczywistości cyfrowej. Zwraca uwagę na nowe role nauczyciela, budujące wspólnotę uczących się, uwzględniające wartości kultury szkoły i nowoczesną medialną przestrzeń uczenia się. Edukacja w wymiarze cyfrowym jest kontynuowana przez Karola Kowalczyka w artykule *Kontekst dydaktyczny wykorzystania gier komputerowych w procesie edukacji*. Autor koncentruje się na problematyce korzystania z gier w procesie kształcenia, wskazując, że złożoność procesu uczenia się stwarza szerokie możliwości definiowania gier z perspektywy zarówno nauczania, jak i metod nauczania stosowanych przez nauczycieli. Wyraża przekonanie, że efektywna edukacja w coraz większym stopniu powinna czerpać inspirację z rzeczywistości wirtualnej.

W dalszej części monografii Włodzimierz Chojnacki w tekście *Potencjały i relacje uniwersytetu w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy* przedstawia zarys ewolucji zmian w myśleniu o potrzebie budowania i doskonalenia relacji współczesnej uczelni ze społeczeństwem, władzą publiczną i przedsiębiorstwami. Autor ma głównie na myśli modelowanie relacji w sieciach i hipersieciach służących realizacji coraz bardziej złożonych zadań, które są często wzajemnie współzależne – głównie w sytuacji kreowania, ukierunkowania, koordynacji, integracji i ewaluacji osiągniętych celów. Pierwszą część monografii zamykają rozważania Ihora Dobryńskiego, Mykoły Zymomryi, Oleny Vovk i Myrosławy Zymomryi na temat *Przyspieszone nauczanie języków obcych: teoretyczne przesłanki*. Autorzy koncentrują się na podstawach przyspieszonego uczenia się języka obcego. Wskazują potrzebę zastosowania w procesie edukacyjnym skutecznej metodologii opanowania języka obcego, która może poprawić umiejętności komunikacyjne uczniów w krótkim czasie.

W drugiej części prezentowanej monografii autorzy poszczególnych tekstów podejmują zagadnienie edukacji w dwóch wymiarach – aksjologicznym i personalistycznym. Wprowadzenia w powyższe zagadnienia dokonuje Jerzy Nowocien, który w tekście *Edukacja przez sport i olimpizm w stronę dialogu, który nie dzieli lecz zbliża*, prezentuje tematykę dialogu i spotkania na gruncie sportu i olimpizmu, jako wartości istotnych we współczesnej pedagogice, ale i bliskich jednostce ludzkiej. Autor przekonuje, iż sport, gry i zabawy uczą, w jaki sposób podporządkować nierówności demokracji i zmienić walkę w dialog łączący ludzi. Natomiast Kazimierz Czerwiński w artykule *Edukacja w perspektywie inkontrologii. Spotkanie jako kategoria pedagogiczna* ukazuje możliwości analizowania procesów komunikacyjnych zachodzących w edukacji z perspektywy teorii spotkań. Na przykładzie wybranych koncepcji, dokonuje analizy możliwości i warunków spotkań edukacyjnych, zwłaszcza w edukacji nieformalnej. Zagadnienie miejsca i przestrzeni jest również treścią rozważań Ryszarda Parzęckiego *Teoria miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka w obszarze zawodów i pracy ludzkiej*. Autor przyjmuje, że bez określonych miejsc i przestrzeni społeczno-zawodowych, w jakich żyje, rozwija się i działa człowiek – zarówno jego rozwój ogólny, ale i zawodowy – nie jest możliwy. Stąd teorię miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej traktuje jako podstawową w nauce o zawodowym rozwoju człowieka. Problematykę

tę kontynuuje Katarzyna Wereszczyńska w tekście *Tożsamość i tożsamość obywatelska jako zadanie dla edukacji*. Autorka, na podstawie wybranych ujęć terminologicznych dotyczących rozwoju człowieka oraz jego identyfikacyjnym opisywaniem siebie w kontekście społecznym i kulturowym, omawia zagadnienie kształtowania i wzmacniania tożsamości obywatelskiej młodego pokolenia jako zadania edukacyjnego, czyli wychowania obywatelskiego z udziałem szkoły.

Kolejnym zagadnieniem, jakże istotnym z perspektywy społecznej, są zadania edukacyjne stawiane współczesnej rodzinie. I tak, Barbara Klasińska w tekście *Rodzinne uwarunkowania kompetencji hermeneutycznych* podejmuje dyskusję o potrzebie i możliwościach doskonalenia i nabywania kompetencji również w toku profesjonalnej edukacji do zawodów społecznych, gdzie potrzebna jest umiejętność rozumienia siebie samego, drugiego człowieka oraz świata. Natomiast Maria Sobieszczyk i Katarzyna Wojciechowska przedstawiają *Wybrane możliwości współpracy środowiska rodzinnego i przedszkolnego*. W artykule dokonują analizy dwóch aspektów takiego współdziałania – edukacji zdrowotnej oraz zagadnienia turystyki dla rozwoju dziecka, w tym wycieczki jako formy organizacyjnej pracy w przedszkolu.

Autorzy poszczególnych opracowań wiele uwagi poświęcają aksjologicznemu ujęciu podmiotów edukacyjnych. Agnieszka Sołbut w tekście *Projektowanie i realizowanie się w dialogu podmiotów edukacyjnych* przekonuje o tym, iż proces realizowania działań dydaktycznych i wychowawczych powinien być przede wszystkim zaplanowany, ale i uwzględniać potrzeby, możliwości, oczekiwania tych podmiotów wraz z określeniem skutków działań. Natomiast Albert Jędrzej Szulczyński w artykule *Wartość godności człowieka jako czynnik integrujący podmioty edukacji* zauważa, iż współczesne szkolnictwo wymaga zarówno od ucznia, jak i od nauczyciela odejścia od relacji autorytarnych ku „rozumnemu wychowawcy”, takiemu, który będzie widział w dziecku, uczniu, nauczycielu, rodzicu i społeczności lokalnej partnera i równego sobie człowieka, co wynika właśnie z posiadanej przez każdego człowieka godności. Te aksjologiczne i personalistyczne rozważania zamyka tekst Łukasza Ryszki *Wychowawczy wymiar dydaktyki Hanny Chrzanowskiej*, w którym – poruszając zagadnienie autorytetu – przedstawia wychowawcze aspekty dydaktyki Hanny Chrzanowskiej, przekonując, że jej osoba mogłaby stanowić doskonały autorytet.

Oddajemy książkę do rąk Czytelników w czasie trwania pandemii koronawirusa. Zagrożenia, obawy, rozterki i wielorakie trudności, jakie napotykamy w każdej sferze funkcjonowania w świecie zdominowanym przez pandemię, dowodzą jak wielowymiarowa, ale i zmienna, implikowana wieloma czynnikami jest przestrzeń społeczna. Niestety, na wiele z czynników nie mamy wpływu, a wydarzenia, jakich współcześnie doświadczamy – jako efekt wciąż niegasnącej pandemii – ukazują wiele negatywnych oddziaływań wywołanych koronawirusem, także w obszarze edukacji. Wierzymy, że zebrane w monografii artykuły traktujące o konieczności pozytywnej zmiany, aksjologii, optymalizacji oddziaływań dydaktycznych, podmiotowości, godności, współpracy i innych licznych ważkich edukacyjnych problemach – stanowić będą fundament do refleksji nad humanistycznymi wartościami kreującymi trzon oddziaływań edukacyjnych w społecznej przestrzeni.

Jako redaktorzy prezentowanej monografii wyrażamy nadzieję, iż artykuły zebrane w niniejszym tomie dostarczą Czytelnikowi wielu okazji do pogłębionego namysłu, służąc pomocą pedagogom, nauczycielom i wychowawcom w radzeniu sobie z zadaniami, jakie przynosi w ich codziennej pracy edukacyjnej tak dzisiaj, jak i przyszłość.

Redaktorzy

Część 1.

**Spoleczne i dydaktyczne konteksty
przemian procesu kształcenia**

Mirosław J. Szymański

ORCID: 0000-0002-0545-5990

Zmiana społeczna a edukacja przyszłości

Zmiana społeczna jako atrybut współczesności

Zmiany społeczne występują od początków istnienia ludzkości. Przez wiele tysięcy lat były one tak powolne, że z reguły miały niewielki wpływ na jakość i sposób życia ludzi. Tempo zmiany społecznej ciągle jednak się nasila, w ostatnich dekadach przybrała ona wręcz gwałtowny charakter. Gwałtowna zmiana stała się nieodłącznym atrybutem życia społecznego. Mówi się nawet, że najbardziej stałą cechą współczesnego życia społecznego jest istnienie gwałtownej zmiany.

O gwałtownym przyspieszeniu przemian pisano wielokrotnie, podkreślając różne aspekty gwałtownej zmiany. W wielu publikacjach zwracano uwagę na niebywałe tempo przyrostu liczby ludzi na Ziemi, powstawanie znacznej liczby olbrzymich miast, upowszechnianie kultury masowej oraz silne oddziaływanie procesów industrializacji i urbanizacji na warunki i styl życia ludzi, także na terenach wiejskich. Z niemałym zachwytem i zdumieniem odnotowywano kolejne, coraz bardziej fascynujące osiągnięcia nauki i techniki, które umożliwiły szybkie przeobrażenia jakości życia mieszkańców niemal wszystkich krajów. Nie mniej zaskakująca okazała się współczesna eksplozja informacyjna, dzięki której mass media stały się – jak to się określa – „czwartą władzą”, a liczba druków wydawanych współcześnie znacznie przewyższyła wszystko to, co dotąd opublikowano na świecie.

Zlikwidowano lub poważnie ograniczono bariery celne, co umożliwiło rozszerzenie się strefy wolnego handlu na całe kraje i kontynenty. Nowoczesne środki komunikacji niebywale zwiększyły możliwości szybkiego porozumiewania się ludzi nawet wtedy, gdy znajdują się w bardzo odległych miejscach na świecie. Mogą w większości z nich korzystać niezależnie od statusu społecznego i miejsca aktualnego przebywania.

Postęp ma jednak swą cenę. Szybko okazało się, że zmiany cywilizacyjne powodują w krajach biednych i zacofanych niekontrolowany przyrost demograficzny, a w społeczeństwach wysoko rozwiniętych spadek liczby urodzeń. Przyczyniają się do szybkiej dewastacji środowiska naturalnego, gwałtownego zmniejszania się arealu pól uprawnych, łąk i lasów, niekorzystnych dla życia ludzkiego zmian klimatu. W wyniku gwałtownej rozbudowy miast, infrastruktury technicznej, przemysłu i usług dramatycznie nasila się dewastacja środowiska naturalnego. W oszalałym tempie kurczą się zasoby czystej wody, w wielu rzekach i zbiornikach wodnych nie ma już oznak życia. Z fabryk i hut wydostają się do atmosfery miliony ton szkodliwych substancji, co wywołuje bardzo niekorzystne dla człowieka i innych organizmów żywych skutki zdrowotne. Wszyscy odczuwają znaczne zmniejszenie się bezpieczeństwa na świecie z powodu wzrastających napięć politycznych i gospodarczych w różnych częściach świata oraz jednoczesnego znacznego wzrostu siły i skuteczności broni masowego rażenia. Szerzą się plagi charakterystyczne dla współczesnej cywilizacji: alkoholizm i narkomania, przemoc i agresja, nasycenie ryzykiem życia codziennego, eskalacja napięć psychicznych i stresów. Koszmarem staje się ciągle zagrażające wielu ludziom widmo utraty pracy. Charakterystyczne dla procesów globalizacji „kurczenie się czasu i przestrzeni” powoduje zderzanie się różnych kultur, religii, stylów życia. Na tym tle powstają nieznane dotąd zjawiska, takie jak terroryzm, tworzenie się międzynarodowych mafii i gangów przestępczych. Nie bez powodu Bogdan Suchodolski pisał w latach osiemdziesiątych, iż w końcu XX wieku nastąpiło niebywałe spiętrzenie nakładających się na siebie szans i zagrożeń w rozwoju ludzkości. Stan ten powoduje, iż mamy do czynienia z dramatycznym wyścigiem między nadzieją a katastrofą, a cywilizacja współczesna znajduje się na rozdrożu¹.

¹ B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

Znaczna część zmian dokonujących się we współczesnym świecie ma charakter uniwersalny w tym sensie, że ich istota w różnych krajach jest podobna, a obserwowane procesy, zjawiska, fakty i zdarzenia mają zbliżony charakter i podobne symptomy. I tak np. w przeważającej części świata mamy do czynienia z procesami demokratyzacji życia społecznego, w wyniku czego upadają kolejne totalitarne rządy. Rozszerza się oddziaływanie gospodarki rynkowej, która dominuje w krajach wysoko rozwiniętych, a w znacznej mierze przenika także do takich państw, jak Rosja i Chiny, wcześniej najbardziej ortodoksyjnych w zakresie stosowania sterowanej przez państwo gospodarki planowej. W różnych krajach i na różnych kontynentach następują podobne zmiany kulturowe, których wyrazem jest sekularyzacja życia społecznego, poprawa sytuacji dzieci i kobiet, tworzenie się społeczności wielokulturowych. Słabnie zasięg oddziaływania kultury tradycyjnej, a nowe trendy kultury popularnej pojawiają się niezależnie od miejsca zamieszkania ludności. W całym świecie obserwuje się opisany przez Margaret Mead² proces odchodzenia od dominującego dawniej modelu kultury postfiguratywnej i coraz częstsze występowanie elementów modelu kultury kofiguratywnej i kultury prefiguratywnej.

Specyficzne problemy zmiany społecznej występują w różnych regionach świata, społecznościach narodowych i grupach etnicznych w zależności od istniejących w nich warunków ekonomicznych, politycznych i kulturowych. Z pewnością te podobne zjawiska lepszej lub gorszej koniunktury na rynkach giełdowych niejednakowo wpływają na bieg życia mieszkańców Tokio lub Filadelfii, Szegedu i Charkowa, Taiyuan i Djibouti, mieszkańców wiosek polinezyjskich i rybaków z grenlandzkich lub norweskich fiordów. Duże różnice w zakresie podatności lub „odporności” na zachodzące zmiany dotyczą społeczności żyjących w tych samych państwach, np. w Australii między mieszkańcami Sidney lub Melbourne a społecznościami Aborygenów, w Rosji między moskwiczanami, mieszkańcami Sankt Petersburga lub Kaliningradu a ludnością z syberyjskich osiedli, zaś na Słowacji, Węgrzech i w Polsce między rdzennymi, dominującymi grupami narodowymi a ludnością romską.

² M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

W warunkach polskich zmiana społeczna ma charakter wyjątkowo wielostronny i burzliwy, gdyż w ostatnich latach w istocie rzeczy mamy do czynienia z nakładaniem się na siebie aż czterech rodzajów gwałtownej zmiany. Są to: szybkie zmiany naukowo-techniczne, globalizacja, transformacja ustrojowa oraz integracja europejska.

Dawno minął czas, gdy badania naukowe były dziełem nielicznych uczonych – fanatyków i niestrudzonych wynalazców – hobbystów, a wyniki ich prac niedoceniane przez ludzi lub niemające technologicznych możliwości wdrożeń przez dziesiątki lat czekały na zastosowanie. Dziś jest zupełnie inaczej. Tysiące ośrodków badawczych na całym świecie realizują coraz ambitniejsze i coraz bardziej kosztowne projekty na zlecenie przemysłu, rolnictwa, przedsiębiorstw usługowych, administracji i wojska, instytucji oświaty i kultury, sportu i turystyki. Nowe rozwiązania są planowane i pilnie oczekiwane. Od nich zależą sukcesy społeczne i gospodarcze, szanse osiągnięcia celów stawianych w różnych dziedzinach życia.

Zmiany wywołane i stymulowane przez postęp naukowo-techniczny umożliwiają wzrost wydajności pracy i efektywności całej gospodarki, co przyczynia się do podniesienia poziomu i poprawy jakości życia ludzi. Dzięki licznym wynalazkom korzystamy z coraz lepszych urządzeń w pracy i życiu codziennym: nowoczesnych pojazdów i środków transportu, coraz doskonalszych systemów łączności, komputerów i Internetu, wspaniałych urządzeń gospodarstwa domowego, aparatury niezbędnej do podtrzymywania zdrowia i ratowania życia. Jednak dystrybucja tych dóbr nie jest równomierna; nadal obserwuje się w Polsce i na całym świecie gwałtowne pomnażanie się bogactwa nielicznego kręgu osób, a popadanie w sferę niedostatku i ubóstwa wielu innych.

Globalizacja jest w dużej mierze efektem gwałtownego postępu naukowo-technicznego, gdyż nowe urządzenia łączności umożliwiają błyskawiczne przenoszenie wszelkiego rodzaju informacji (głos, pismo, obraz) niezależnie od odległości, a współcześnie konstruowane pojazdy, zwłaszcza samoloty, pociągi i samochody znacznie zmniejszyły czas potrzebny do przemieszczania się do różnych miejsc na świecie. Niebagatelną rolę w kształtowaniu procesów globalizacyjnych odgrywa tworzenie się coraz silniejszych korporacji przemysłowych i usługowych. Rozszerzanie się strefy wolnego handlu sprzyja wymianie towarowej i kapitałów w skali międzynarodowej i interkontynentalnej.

Ma to także wpływ na uniwersalizację kultury i jej upowszechnianie. Szczególnie odnosi się do przenoszenia się stylów życia młodego pokolenia, tendencji współczesnej mody oraz kultury popularnej. Globalizacja sprzyja tworzeniu się więzi politycznych i współpracy organizacji pożytku społecznego z odległych przestrzennie krajów. Niestety, ułatwia zarazem zakładanie międzynarodowych mafii, gangów i innych grup przestępczych. Świat staje się jednocześnie miejscem niebywałych i niedostępnych dotąd ofert i szans życiowych oraz przestrzenią pełną poważnych zagrożeń, źródłem ustawicznych niepokojów i stresów.

Transformacja ustrojowa jest udziałem milionów obywateli krajów Europy Środkowej i Wschodniej. Dzięki niej i oni, i ich potomkowie nie muszą już ulegać władzy totalitarnej, godzić się na ograniczenie wolności i suwerenności, żyć z syndromem, który Czesław Miłosz określał mianem zniewolonego umysłu. Nie będą także skazani na wegetację materialną spowodowaną niewydolnością gospodarki i tym, że w systemie komunistycznym tych, którzy byli zdolni i twórczy i pełni inicjatywy traktowano podobnie – a czasem nawet gorzej – jak ludzi słabo wykształconych, leniwych, niezdolnych do samodzielnego myślenia. Ale transformacja ustrojowa to także okres błędów i patologii typowych dla okresu przejścia. Ich wyrazem bywają chybione decyzje polityczne, społeczne i gospodarcze, które zamiast spodziewanej poprawy pod różnymi względami pogarszają sytuację ludzi. Choć niemal wszystkim wiedzie się lepiej, niektórzy znajdują się na pograniczu ubóstwa i biedy. Nie zawsze wiąże się to z wykształceniem, chęcią do pracy i jej wydajnością. Jak w tych warunkach zachować niezbędny w każdym społeczeństwie ład moralny? Na jakiej płaszczyźnie można utrzymać solidarność społeczną, także między ludźmi sukcesu oraz tymi, których zalicza się do wykluczonych? W jaki sposób prawidłowo wychować młode pokolenie, budować jego optymizm i zaufanie społeczne?

Integracja europejska daje szansę zmniejszenia dystansu w stosunku do najbardziej rozwiniętych krajów Zachodu i – dzięki przyjęciu podobnych rozwiązań politycznych, ekonomicznych i prawnych – możliwość odczuwalnego podnoszenia jakości życia wszystkich obywateli, a zwłaszcza tych, których zdolności, przedsiębiorczość i pracowitość szybko będą procentować w systemie gospodarki wolnorynkowej. I w tym procesie pozytywne skutki nie wystąpią samoczynnie i natychmiast. Są uzależnione od podejmowania niełatwych programów

dostosowawczych, a czasem zgody na rezygnację z pewnych dotychczasowych przyzwyczajzeń, zdobyczy i przywilejów. Wymagają przygotowania do udziału w ostrzejszej konkurencji rynkowej, nowych form pracy i działalności pozazawodowej. Tam, gdzie ludzie przyzwyczaili się do różnych sposobów „obchodzenia prawa”, załatwiania spraw za pomocą „układów”, znajomości i korupcji, przyjęcie prawnych i moralnych standardów europejskich może budzić opory jednostek i grup społecznych.

Splatanie się złożonych procesów zmiany związanych z postępowaniem naukowo-technicznym, globalizacją, a także specyficznymi dla niektórych krajów Europy Środkowej i Wschodniej procesami transformacji ustrojowej i integracji europejskiej powoduje gwałtowne, często nieoczekiwane fakty i zjawiska. Mają one wpływ na przekształcenia warunków życia młodego pokolenia i osób dorosłych. Oddziałują na zmiany świadomości społecznej, upowszechnianie się niespotykanych wcześniej stylów życia i nieznanych dotąd orientacji życiowych.

Szkoła w warunkach zmiany społecznej

Jak w warunkach gwałtownej zmiany funkcjonuje szkoła? Jest ona instytucją społeczną, więc zmienia się wraz z całym społeczeństwem. Na ogół zmiany społeczne i ekonomiczne wyprzedzają zmiany w oświacie, które z pewnym opóźnieniem, ale wcześniej lub później podążają za nimi³. Zmiana społeczna stawia w dodatku nowe wymagania dotyczące zakresu wiedzy i rodzaju umiejętności uczniów i absolwentów szkół, ich przygotowania do pracy i życia społecznego oraz relacji z innymi ludźmi. Ogólnie można powiedzieć, że zawierają się one w żądaniach: wiedzieć więcej i głębiej, umieć lepiej, twórczo rozwiązywać nieznanne dotąd problemy, działać bardziej skutecznie. Do tego dochodzą wzrastające wymagania dotyczące osobowości człowieka, który w zmieniającym się społeczeństwie musi mieć pełniejszą świadomość i umiejętność oceny różnych zjawisk i stanów rzeczy, być coraz bardziej samostereowny, podejmować osobiste decyzje, ponosić za nie odpowiedzialność. Powinien umiejętnie łączyć swą autonomię

³ G. Mialaret, *Wprowadzenie do pedagogiki*, PWN, Warszawa 1968; Idem, *Éducation*, Presses Universitaires de France, Paris 1981.

i samodzielność ze skutecznym współdziałaniem z innymi ludźmi, odczuwać potrzebę nawiązywania i rozwijania pozytywnych relacji społecznych niezbędnych do budowania i umacniania pożądanych struktur społecznych. Wszystko to ma być realizowane w o wiele bardziej niż dawniej skomplikowanym i zróżnicowanym społeczeństwie, w warunkach nowoczesnej, zaawansowanej cywilizacji technicznej, w świecie wciąż zmieniającej się cywilizacji i kultury.

W tych nowych, złożonych warunkach szkoła nie radzi sobie z rosnącymi oczekiwaniami społecznymi i gospodarczymi. Jest wciąż instytucją silnie tkwiącą w tradycji. Nie spełnia więc standardów coraz bardziej demokratycznego społeczeństwa, niewystarczająco reaguje na potrzeby rynku pracy. W tej sytuacji coraz częściej i w Polsce, i na świecie mówi się o kryzysie szkoły. To nie są już nie tylko pojedyncze ataki na tę instytucję, które prezentowali Ivan Ilich, Everett W. Reimer oraz inni naukowcy i działacze, którzy wzywali do „odszkolnienia” społeczeństwa. W niedawno opublikowanej książce Peter McLaren stwierdza m.in.:

Nie ma wątpliwości: znaleźliśmy się w społeczeństwie opartym na wiedzy i zmuszono nas, abyśmy służyli gospodarce opartej na wiedzy. Swobodny przepływ informacji został zawłaszczony przez neoliberalny kapitalizm (można tu dodać: oraz występujące w nim nowe i reanimowane stare ideologie – przyp. mój – M. Sz.) dążący do informacyjnej restrukturyzacji kapitału. Mamy do czynienia z rosnącą koncentracją władzy korporacyjnej, co w znacznym stopniu związane jest oczywiście z rosnącą rolą internetu oraz informatyki⁴.

I dalej:

Edukacja publiczna umiera, ale nie przyjmuje się tego faktu do wiadomości. Jej dumni luminarze nie umieją dostrzec, że winę ponosi kapitalizm. Możemy jeszcze ocalić publiczne szkolnictwo, lecz by się tak stało, musimy sobie uświadomić, z czym mamy do czynienia. (...) Publiczną edukację próbuje się wciągnąć do szamba finansjalizacji i liberalnego kapitalizmu. (...) Kompetencje, czyli wymagania wobec uczniów związane z potrzebami rynku pracy, muszą być zdefiniowane w taki sposób, aby dało się je mierzyć. (...) Na całym świecie rozpowszechnione są standaryzowane testy.

⁴ P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015, s. 27.

Człowieczeństwo uczniów jest zamykane w ciasnych ramach określonej struktury analitycznej, łączącej instrumentalizm, pozytywizm i jednowymiarową obiektywność. Ten heteronomiczny dogmat sprowadza się do jednego: zwiększania kontroli nad naturą i nad nami samymi. Wytwarza świadomość zreifikowaną, w której wszelkie traumy naszej młodości skrywane są za pancierzem naukowości. Rozum stał się irracjonalny. Życie miesza się z nieożywionym. Uczniów zmienia się w nieelastyczne przedmioty⁵.

O ile P. McLaren destrukcję szkolnictwa postrzega przede wszystkim jako efekt nacisków zewnętrznych, głównie neoliberalnego rynku pracy, o tyle inny znany współczesny krytyk szkoły, Jesper Juul, duński pedagog i terapeuta, analizuje to zjawisko od odwrotnej strony. Bierze pod uwagę perspektywę szczególnie znaczących podmiotów działalności edukacyjnej – nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Jako motto książki *Kryzys szkoły* umieszcza dwa własne zdania: „Nauczyciele, uczniowie i rodzice powinni razem wyjść na ulicę i zaprotestować przeciwko obecnemu systemowi szkolnemu. Jeśli kiedyś do tego dojdzie, wstanę i pójdę razem z nimi”.

Wielce zastanawiające jest to, że władze oświatowe w różnych krajach, reprezentujące zupełnie odmienne orientacje polityczne, przypisują sobie niemal wszystkie zasługi związane z sukcesami podejmowanych reform oświatowych, zaś kłopoty związane z uzyskiwaniem niezbędnej jakości kształcenia chętnie przerzucają na nauczycieli. W czasach funkcjonowania oświaty w PRL-u ukuto na taką okoliczność hasło: „O wszystkim decyduje nauczyciel”, choć wiadomo, że na sukces i porażkę w oświacie „zapracowuje” wiele instytucji: państwo i gospodarka, rodzina i szkoła, grupa rówieśnicza i środki masowego przekazu, a także wiele osób, a zwłaszcza rodzice i krewni, koledzy i rozmaici doradcy, osoby znaczące w świecie medialnym, no i nauczyciele właśnie. Twierdzenie, że nauczyciel decyduje o wszystkim, okazywało się jednak przydatne „od święta”, gdy zamiast odpowiednich honorariów sztucznie próbowano podbijać dumę i zadowolenie z siebie nauczycieli, a także w trudnych chwilach oświaty, aby łatwo było wskazać winnych niekorzystnego stanu rzeczy. Niestety, takie reakcje władz pojawiają się także obecnie. Powodują dodatkowo przeciwstawianie sobie rodziców i nauczycieli, a to dodatkowo osłabia samopoczucie

⁵ Ibidem.

i zadowolenie z pracy kadr nauczycielskich, a nawet odchodzenie niektórych dobrych nauczycieli z wcześniej wybranego zawodu.

Jaki jednak powinien być nauczyciel, aby sprostać wyzwaniom, które szybko zmieniające się społeczeństwo stawia współczesnej edukacji?

Pisząc o edukacji Yuval Noah Harari, profesor Uniwersytetu Hebrajskiego w Jerozolimie, w niedawno opublikowanej książce *21 lekcji na XXI wiek* zaczyna od pytania dotyczącego tego, jak możemy przygotować samych siebie i młode pokolenie do życia w świecie, który cechują niespotykane nigdy dotąd przemiany. Zauważa, że dziecko, które rodzi się obecnie, w roku 2050 osiągnie 35 lat, a w roku 2100 jeszcze może być aktywnym obywatelem. Pyta więc o to, jakie umiejętności będą mu potrzebne w tych latach. Uznaje, że odpowiedź jest niezmiernie trudna, gdyż nikt nie wie, jak będzie wyglądał świat w 2050 roku, a ludzie nigdy nie umieli dobrze przewidywać przyszłości. Konstatuje więc: „Dzisiaj jednak jest to trudniejsze niż kiedykolwiek wcześniej, ponieważ z chwilą, gdy technika umożliwia nam konstruowanie ciał, mózgów i umysłów, nie możemy już być pewni niczego – także rzeczy, które dotychczas wydawały się trwale i odwieczne”⁶.

Biorąc pod uwagę istnienie tych trudności autor przedstawia swe stanowisko w sprawie zmian, które wobec istniejących nowych realiów i wyzwań muszą dokonać się w edukacji. Odnoszą się one także, a może nawet przede wszystkim do pracy nauczycieli. Harari napisał bowiem:

Czego zatem powinniśmy uczyć? Wielu ekspertów zajmujących się pedagogiką twierdzi, że szkoły powinny przestawić się na uczenie »czterech K« – krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności. Ujmując to szerzej szkoły powinny kłaść mniejszy nacisk na umiejętności techniczne, a szerzej akcentować umiejętności życiowe. Najważniejsza będzie zdolność radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy i zachowywania równowagi psychicznej w nieznanych sytuacjach. Aby nadążyć za tempem świata (...), trzeba będzie nie tylko tworzyć nowe pomysły i produkty, lecz także, a może przede wszystkim, raz po raz tworzyć samego siebie⁷.

Czy dzisiejsza szkoła jest przygotowana do takiego kształcenia i wychowania? Czy nauczyciele wykazują szczególną dbałość

⁶ Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018, s. 331.

⁷ Ibidem, s. 335.

o kształtowanie wymienionych umiejętności? W skali masowej na pewno nie. A przecież przedstawione poglądy są kontynuacją myśli Johna Deweya, który krytykował werbalne sposoby nauczania zalecając tworzenie okazji do doświadczeń uczniów i rozwoju ich myślenia. To także w naszych warunkach nawiązanie do znanych od ponad półwiecza prac naukowych Konstantego Lecha, Wincentego Okonia, Czesława Kupisiewicza, którzy zalecali w nauczaniu i uczeniu się wiązanie teorii z praktyką, kształcenie problemowe, pracę w zespołach uczniowskich. Oczywiście, że miało to sprzyjać nabywaniu własnych doświadczeń i gromadzeniu wiedzy, rozwojowi myślenia, twórczym rozwiązaniom, współdziałaniu i współpracy uczniów.

Tymczasem w codziennej praktyce wielu szkół wciąż dominuje nauczanie podające, nauczyciele wymagają opanowania „gotowej” wiedzy, wypowiedzania się w identyczny sposób jak sami to czynią, a testy sprawdzające opanowanie podręcznikowej wiedzy decydują o ocenie postępów uczniów, a pośrednio także – nauczycieli i szkoły. Kreatywność uczniów w tych warunkach jest zbędna, wręcz staje się przeszkodą. Współdziałanie uczniów na lekcjach bywa tępione, gdyż każdy uczeń ma sam zapracować na swoją ocenę. Jeśli już się pojawia, to raczej w czasie pozalekcyjnym lub wręcz poza szkołą. Może właśnie dlatego wzajemne oddziaływanie na siebie rówieśników bywa tak bardzo efektywne. A jednocześnie samodzielna praca ucznia na lekcjach to nie jest żadna indywidualizacja nauczania, gdyż wielu nauczycielom nie chodzi o zachęcanie uczniów do własnych twórczych rozwiązań, ale o to, by wprowadzić samodzielnie, ale mało refleksyjnie podążali tą samą dobrze wydeptaną ścieżką wytyczoną przez autorów podręczników i nauczycieli.

Jak można ten stan zmienić? Oczywiście tak, choć jest to trudne zadanie, które wymaga różnorodnych kompleksowych działań. Zacząć trzeba – jak w Finlandii – od radykalnej poprawy rekrutacji młodzieży na kierunki nauczycielskie w uczelniach wyższych. Ona zależy od co najmniej dwu przedsięwzięć. Przede wszystkim w żywotnym interesie społecznym znajduje się to, aby zdecydowanie poprawić sytuację materialną nauczycieli. Tylko to spowoduje zlikwidowanie negatywnej selekcji kandydatów do tego zawodu. Nie można wszakże nadal nie dostrzegać tego, że ci nauczyciele, którzy niejednokrotnie sami byli słabymi uczniami, nie są w stanie rozwijać pasji twórczych młodzieży i zdolności uczniów. Twórczość dzieci i młodzieży mogą skutecznie

rozwijać tylko ci nauczyciele, którzy sami myślą i pracują w sposób twórczy. Drugim ważnym czynnikiem powinna być zmiana kryteriów doboru kandydatów na studia nauczycielskie. Oprócz ogólnie obowiązujących procedur, ważnym elementem powinny stać się staranne badania psychologiczno-pedagogiczne orzekające o przydatności kandydata do zawodu. Pozwoli to uniknąć sytuacji, gdy – jak to wynika z badań Stefana T. Kwiatkowskiego⁸ – znaczna część kandydatów na nauczycieli klas początkowych jest pozbawiona empatii i będąc introwertykami ma problemy z nawiązaniem właściwych kontaktów z dziećmi.

Inna część zadań dotyczy unowocześnienia kształcenia nauczycieli, a zwłaszcza tego, by wreszcie przestało być celową (organizowaną według życzeń części nauczycieli akademickich), bądź przypadkową składanką przedmiotów i przedmiotów, a uwzględniało wszystko to, co jest potrzebne do poznania współczesnej pedagogiki i innych nauk, które dają niezbędną wiedzę o kształceniu i wychowaniu. W dalszym ciągu studia pedagogiczne powinny umożliwiać rozwój osobowości kandydata na nauczyciela, a to nie może się dokonać bez kształcenia przez działanie, w tym udziału w pracy społecznej, wolontariatach, nowoczesnie organizowanych praktykach.

I wreszcie trzeba zapewnić nauczycielom rozwój zawodowy. Na pewno nie – jak to przeważa obecnie – w drodze posłusznego i bezrefleksyjnego wykonywania odgórnie narzucanego zestawu zadań ustalanych przez władze centralne i zespoły „ekspertów”, którzy dawno nie byli w szkole i mają niewielkie pojęcie o tym, z jakimi problemami styka się ona w okresie gwałtownej zmiany. Współczesny nauczyciel powinien być kompetentny i twórczy, a w związku z tym mieć kredyt zaufania i dysponować znaczną autonomią. Wiadomo, że tylko w takich warunkach mogą się rozwijać i umacniać innowacyjne poczynania nauczycieli, tylko wówczas mogą ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania. Tylko wolny i twórczy nauczyciel, mający poczucie własnego znaczenia i własnej podmiotowości może być wzorem dla coraz bardziej samodzielnej i refleksyjnej młodzieży.

⁸ S.T. Kwiatkowski, *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo ChAT, Warszawa 2018.

Znając i podziwiając wielu młodych ludzi w sytuacjach pozaszkolnych nie możemy uwierzyć, że według obecnych ocen szkolnych są miernotami i niewiele od nich w przyszłości można oczekiwać. To raczej szkoła bywa mierna i najwyższy czas, aby ją zmienić. Jednym z warunków jest to, aby coraz więcej nauczycieli było prawdziwymi przewodnikami i liderami dzieci i młodzieży. Można to osiągnąć, ale wymaga to poważnego, a nie pozornego traktowania przez państwo i społeczeństwo kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży jako kwestii priorytetowych, a w konsekwencji zapewnienia nauczycielom należnego prestiżu i właściwej dla rangi ich zawodu pozycji społecznej.

Edukacja jutra

Jak zatem będzie wyglądać edukacja jutra? Odpowiedź na to pytanie jest trudna, gdyż – jak widać – w działalności szkół i nauczycieli występują liczne sprzeczności. Z jednej strony wprowadza się nawet zbyt częste reformy szkolnictwa, które mają zmienić istniejący stan rzeczy, z drugiej – często zamiast istotnych zmian wprowadza się zmiany pozorne. Fasadowo zapowiada się dokonanie fundamentalnej przebudowy oświaty, a w rzeczywistości niewiele się zmienia lub zmiany idą w niewłaściwym kierunku. Szumnie eksponowana i silnie nagłaśniana reforma szkolna ma służyć bieżącym efektem politycznym i propagandowym, a jej przebieg i efekty rzeczywiste są sprawą mniej ważną, drugoplanową. Takie działania decydentów można określić słowami Stanisława Lema: „robią wszystko, czego robić nie trzeba, natomiast zmiany palące pozostają nietknięte”⁹. Przykładami działań tego typu są decyzje o wycofaniu przyjmowania ogółu sześciolatków do szkół w imię „ratowania maluchów”, a także o najnowszej reformie strukturalnej szkolnictwa, w wyniku której zlikwidowane zostały gimnazja i nastąpił nieoczekiwany powrót do dysfunkcyjnych w warunkach naszej sieci osadniczej ośmioklasowych szkół podstawowych. Zapowiadane cele tej reformy: poprawa jakości wychowania w polskim szkolnictwie (m.in. zlikwidowanie agresji w szkołach) oraz osiągnięcie lepszych wyników kształcenia w niewielkim zapewne tylko stopniu wiążą się ze strukturą systemu szkolnego, może nie są z nią związane w ogóle. Poprawa jakości kształcenia i wychowania wymaga zupełnie

⁹ S. Lem, *Doktryna i polityka*, „Przegląd” 2006, nr 14.

innych działań: zmiany koncepcji szkoły i zasad jej funkcjonowania oraz radykalnej zmiany zasad rekrutacji oraz sposobu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Podstawowe znaczenie ma też odejście od skompromitowanego już w czasach istnienia PRL-u, nieefektywnego i niedemokratycznego centralistycznego i politycznego zarządzania oświatą. Powinno się to wiązać – jak postulowano w najlepszym okresie działania Solidarności – z otwarciem szerokich możliwości rozwoju oświaty samorządowej, dostosowanej do lokalnych potrzeb społecznych i gospodarczych, a także zapewniającej znaczną autonomię szkół, rodziców i nauczycieli.

Kierunki rozwoju szkoły zmierzające do zapewnienia edukacji służącej potrzebom przyszłości są naukowo bardzo dobrze określone. Jako jeden z przykładów można przytoczyć ich ujęcie dokonane w 2012 roku przez Joannę Szempruch w książce *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*:

Zmiana współczesnej szkoły związana jest nie tylko z innym postrzeganiem jej funkcji, ale również interakcji między nauczycielami i uczniami. Osoba ucząca się powinna stać się indywidualnością oraz autonomicznym podmiotem rozwijającym się w integracji intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej, zdolnym samodzielnego myślenia, wartościowania, decydowania, odpowiedzialnego postępowania oraz otwartego wyrażania własnych myśli i uczuć. W ponowoczesnym społeczeństwie, przybierającym cechy społeczeństwa uczącego się, opartego na wiedzy, to właśnie edukacja będzie decydować o sukcesie. Coraz większego znaczenia nabiera zdobycie podstaw do racjonalnego, refleksyjnego tworzenia siebie i skutecznej pracy nad sobą. Istotnym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do czynnego udziału w społeczeństwie oraz rozwój ich twórczej aktywności, uczenia się innowacyjnego i twórczego. Powinni być przygotowani do radzenia sobie w czasach współczesnych, w świecie otwartym, ale zmiennym i nieprzejrzywym¹⁰.

Współczesna szkoła jest wciąż daleka od spełniania tych oczywistych wymagań. Tym bardziej trudno o optymistyczne prognozy co do pomyślnego konstruowania edukacji jutra. Taki stan się nie zmieni, dopóki zasób współczesnej wiedzy naukowej w zakresie pedagogiki

¹⁰ R. Kwiecińska, J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, s. 162.

i całokształt podstaw decyzyjnych w zarządzaniu oświatą będą stanowić całkowicie odrębne dziedziny, z których każda rządzi się innymi zasadami i funkcjonuje jako byt istniejący sam dla siebie.

Abstract

The article presents problems of schools' functioning in the conditions of social change. Social change places new demands on the school concerning the scope of knowledge and type of skills students and graduates need in preparation for work and social life, as well as relationships with other people. The author presents in the article issues of how school functions under conditions of rapid change. He notes that it is a social institution, so it changes with the whole of society. In these new, complex conditions, the school cannot cope with the growing social and economic expectations. It is still an institution strongly rooted in tradition. Therefore, it does not meet the standards of an increasingly democratic society, it does not sufficiently respond to the needs of the labour market. In this situation, school crisis is more and more often discussed in Poland and in the world. The author poses the question: What will the education of tomorrow look like? In the text, he argues that it is difficult to make optimistic predictions about the successful construction of tomorrow's education. This state of affairs will not change until the pool of contemporary scientific knowledge in the field of pedagogy and the entirety of decision-making in educational management become completely separate fields, each of which is governed by different principles and functions as an entity existing in and of itself.

Bibliografia

- Harari Y.N., *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- Kwiatkowski S.T., *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo ChAT, Warszawa 2018.
- Kwiecińska R., Łukasik J.M. (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.
- Lem S., *Doktryna i polityka*, „Przegląd” 2006, nr 14.
- McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Mialaret G., *Wprowadzenie do pedagogiki*, PWN, Warszawa 1968.

Mialaret G., *Éducation*, Presses Universitaires de France, Paris 1981.

Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

Józef Kuźma

Paradygmat kontynuacji i zmiany – generalną przesłanką scholiologii i reform edukacyjnych

Wstęp. Geneza szkoły

Do najstarszych instytucji stworzonych przez ludzkość należy tuż po świątyni właśnie szkoła. Świadczy to o tym, że zaspokajała ona bardzo ważne dla ludzi ponadczasowe potrzeby.

Najdawniejsze wzmianki o szkole sięgają czasów starożytnych, a nawet prehistorycznych. Pierwsze szkoły powstawały w Chinach, Mezopotamii i Egipcie. Olbrzymi wpływ na teorię i praktykę wychowania w Chinach wywarł Konfucjusz (551–479 p.n.e.). Napisana przez niego Księga Li (obrzędów) dowodzi, że ideał wychowania postulował opanowanie sześciu cnót: mądrości, uczynności, dobroci, sprawiedliwości, wierności i zgody. W tych samych mniej więcej czasach co w cywilizacji chińskiej, a nawet prawdopodobnie nieco wcześniej, powstawały pierwsze szkoły w cywilizacji sumeryjskiej. Oprócz **literatury pięknej, gramatyki i teologii**, dzięki tym szkołom rozwijały się różne dziedziny wiedzy, szczególnie zaś **botanika, zoologia, geografia, matematyka, geometria**, a także **astronomia**.

Przejście Egiptu z ustroju pierwotnego do niewolniczego (w trzecim tysiącleciu p.n.e.) przyspieszyło rozwój wychowania, a zwłaszcza kształcenia w różnych typach szkół, mających na celu przygotowanie młodych chłopców do pracy w różnych zawodach. W późniejszych

czasach absolwenci uczyli się w jednej ze szkół kapłańskich estetyki, filozofii, prawa i zasad administrowania.

Największy i bezpośredni wpływ na rozwój szkół oraz całej kultury europejskiej wywarła starożytna Grecja. W dziejach wychowania europejskiego można wyróżnić dwa systemy: **system spartański**, w którym bardziej podkreślano znaczenie wychowania fizycznego i moralnego oraz **system ateński**, w którym większą uwagę zwracano na kształcenie umysłowe i estetyczne. Dążenie do tego, co najlepsze określano mianem kalokagatii (piękno, dobro).

Początków szkół ateńskich (wyraz szkoła pochodzi od greckiego schole = spokojny czas) historycy wychowania dopatrują się w ustawodawstwie ateńskiego męża stanu, poety i reformatora Solona (ok. 635-560 p.n.e.). Chłopcy i dziewczęta rozpoczynali naukę w 7 roku życia. Uczęszczali do szkół prywatnych, odprowadzani przez niewolników zwanych pedagogami. Uczyli się w nich **czytania, pisania, rachunków i muzyki**.

Sokrates (436-338 p.n.e.), podobnie jak nieco później Platon i Arystoteles, założył w 390 roku p.n.e. własną szkołę wyższą, którą zgodnie z tradycją nazwano Akademią Platońską. Dzieci codziennie uczęszczaly do szkoły, w której uczyły się **matematyki, historii, filozofii i astronomii**, a także **retoryki, gimnastyki i muzyki**.

Do wielkich ośrodków kultury i nauki hellenistycznej należały nadal Ateny, a następnie Aleksandria, gdzie w 280 roku p.n.e. powstał pierwszy instytut naukowo-badawczy pod nazwą „Muzeum”, zorganizowany pod wpływem działalności naukowej Liceum Arystotelesa.

Szkolnictwo grecko-rzymskie stało się pierwowzorem w następnych wiekach. Większość charakterystycznych rysów i wzorców europejskiego wychowania szkolnego w późniejszych stuleciach wywodzi się ze szkół greckich i rzymskich.

Paradygmat kontynuacji i zmiany generalną przesłanką filozofów chińskich, sumeryjskich, egipskich, greckich i rzymskich oraz współczesnych teoretyków edukacji

Geneza i rozwój szkół chińskich, sumeryjskich, egipskich, greckich i rzymskich, niezależnie od różnic cywilizacyjnych, to znaczy politycznych, religijnych, kulturowych, czy językowych podlegały paradygmatawi **kontynuacji i zmiany**. Pomimo wielu przemian, w różnych

epokach kontynuowano większość idei, wartości, wzorców i doświadczeń ponadczasowych, potrzebnych kolejnym generacjom, zarówno młodszym jak i starszym. Natomiast w tych samych czasach w edukacji szkolnej rezygnowano z dyscyplin, przedmiotów i konkretnych treści, które się zdezaktualizowały, po prostu przestały być potrzebne kolejnym pokoleniom. Przemiany te dokonywały się różnymi drogami. Przewodnią rolę odgrywali filozofowie i kapłani, którzy współtworzyli pierwsze szkoły, czy akademie. Proces kontynuacji i zmian w szkolnictwie trwał przez całe średniowiecze, oświecenie i reformację. We współczesnych czasach dynamicznego rozwoju kapitalizmu nastąpiło znaczne przyspieszenie przemian w szkolnictwie, zwłaszcza zawodowym. Szczególnie intensywnie rozwijało się szkolnictwo zawodowe.

Należy jednak podkreślić, że szkolnictwo w różnych krajach przeżywało w niektórych okresach dłużej lub krócej trwające kryzysy, spowodowane przede wszystkim nieprzestrzeganiem paradygmatu kontynuacji i zmiany.

Każda reforma edukacji to bardzo poważna operacja na żywym organizmie, którym są przede wszystkim nasze dzieci, aktualni uczniowie. W przygotowaniu i przeprowadzeniu reformy powinni brać aktywny udział nie tylko politycy, lecz przede wszystkim eksperci – kompetentni uczeni i praktycy, zarówno nauczyciele jak i rodzice. Reformy szkolne należy przeprowadzać rzadko i tylko w przypadku absolutnej konieczności, po dokonaniu obiektywnej i rzetelnej diagnozy, zarówno mocnych jak i słabych stron dotychczasowego funkcjonowania całego ustroju szkolnego, z uwzględnieniem zarówno przewidywanych kosztów jak i korzyści – efektów.

Przemiany dokonujące się współcześnie w szkolnictwie w krajach na różnych kontynentach trwają ustawicznie. Wymagają one pogłębionej, wieloaspektowej, obiektywnej oceny, opartej na paradygmacie kontynuacji i zmiany.

W pewnym sensie przykładem takiego studium diagnostycznego były badania prowadzone w ramach Centralnego Programu Badań Podstawowych realizowane pod kierunkiem naszego Jubilata, prof. zw. dr hab. Jerzego Niemca (CPBP-08-17), w latach 1996-1999, które stały się podstawą ostatniej reformy całego systemu oświaty w 1999 roku. Dokonano wówczas reformy ustrojowej systemu edukacji szkolnej w Polsce. W jej wyniku okres nauki w szkole podstawowej został

skrócony z 8 do 6 lat. Następnym etapem edukacji stały się obowiązkowe 3-letnie gimnazja. Po ich ukończeniu uczniowie mogli kontynuować naukę w:

- 3-letnich liceach ogólnokształcących,
- 3-4-letnich technikach zawodowych,
- 3-letnich zasadniczych szkołach zawodowych.

Decyzja o powołaniu gimnazjów od początku budziła wiele kontrowersji, zwłaszcza mając na względzie tworzenie od podstaw nowoczesnej bazy lokalowo-laboratoryjnej i przygotowanie dla tego szczebla edukacji kompetentnych kadr. Obawiano się też wzrostu agresji wśród uczniów w tym trudnym dla nich okresie rozwojowym. Po kilku latach od powstania gimnazjów założone zasadnicze cele reformy, dzięki olbrzymiemu nakładowi sił i środków zostały w przeważającej mierze zrealizowane.

W latach 2018/2019, wychodząc głównie z przesłanek politycznych, podjęto kolejną reformę całego systemu edukacji szkolnej.

Struktura szkół publicznych po zmianach, od 1 września 2019 roku obejmuje 8-letnią szkołę podstawową, 4-letnie liceum ogólnokształcące, 5-letnie technikum, 3-letnią branżową szkołę I-stopnia, 3-letnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy oraz 2-letnią branżową szkołę II-stopnia-szkołę policealną.

Jako najbardziej odpowiedni moment dla przeprowadzenia tak złożonej reformy systemu edukacji wybrano niż demograficzny, obejmujący młodzież na progu szkoły podstawowej i liceum. Tak złożoną reformę ustroju szkolnego przygotowano w pośpiechu. Przy czym zasadnicze cele i założenia organizacyjne i programowe nie konsultowano z kompetentnymi specjalistami, którzy teorii i praktyce funkcjonowania systemu szkolnego poświęcili wiele lat.

Najwyższa Izba Kontroli zarzuciła Ministerstwu Edukacji Narodowej nierzetelne przygotowanie i wdrożenie reformy edukacji szkolnej. Zauważono szereg niedociągnięć, jak chociażby brak porządnych analiz finansowych i organizacyjnych skutków reformy. Poważne zastrzeżenia pojawiły się także wobec procesu przygotowania nowych podstaw programowych. Przypomnijmy, że jej najważniejszym założeniem była likwidacja gimnazjów i wydłużenie nauki w szkołach podstawowych do ośmiu lat. W ocenie NIK sposób, w jaki minister edukacji narodowej przygotował i wprowadził zmiany w systemie oświaty, był nierzetelny.

Izba zwróciła uwagę, m.in. na fakt, że brak było pełnych danych i informacji na temat kosztów reformy.

Przed podjęciem tak ważnej dla młodego pokolenia Polaków reformy zespół najbardziej kompetentnych ekspertów, z udziałem uczonych i praktyków powinien był obiektywnie ustalić – co w dotychczasowym systemie edukacji szkolnej funkcjonowało dobrze i należało kontynuować, a co źle, nieskutecznie i powinno być zmienione bądź skorygowane.

Obecnie na zmianę głównych założeń prowadzonej aktualnie reformy edukacji szkolnej – moim zdaniem – jest raczej za późno. Pozostaje nam troska o zapewnienie wysoko wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej dla dwóch równoległych oddziałów w 4-letnich liceach ogólnokształcących (po szkole podstawowej i gimnazjach). Nie mniej ważnym zadaniem będzie efektywne wykorzystanie nowoczesnej bazy dydaktyczno-laboratoryjnej, którą z dużym nakładem środków udało się dotychczas stworzyć dla likwidowanych obecnie gimnazjów.

Paradygmat optymalnej zmiany generalną przesłanką nauki o szkole czyli scholiologii

Na każdym kontynencie, czy w państwie system edukacyjny kształtował się pod wpływem różnych prądów filozoficznych i ideologicznych oraz przemian społeczno-gospodarczych. Niemniej jednak można wskazać na wiele uniwersalnych paradygmatów ustroju szkolnego, spełniających podobne lub takie same funkcje i zadania w danym okresie, które mogą być punktem wyjścia dla tworzenia teorii szkoły i optymalnych zmian systemu organizacyjnego czy programów nauczania i wychowania. Uogólniając, można stwierdzić, że w dotychczasowej historii różnego typu szkół zawarty jest wielki potencjał wiedzy i doświadczenia kolejnych pokoleń, którego nie wolno zaprzepaścić.

W monografii *Nauczyciele przyszłej szkoły* napisałem:

nadszedł czas, aby nauka o teoretycznych i praktycznych zagadnieniach działalności szkoły uzyskała nazwę własną. Proponuję więc nazwę scholiologia, od greckiej nazwy scholio – szkoła i logos – nauka, pojęcie, słowo, której przedmiotem byłyby badania działalności szkoły jako instytucji społecznej, jej systemu organizacyjnego, funkcji i programów

dydaktyczno-wychowawczych i kulturalnych w trzech wymiarach czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości¹.

Bardzo ważnym – moim zdaniem – argumentem przemawiającym za tworzeniem scholiologii, czyli nauki o szkole może być to, że wiele subdyscyplin pedagogicznych ma swoją nazwę naukową. To samo dotyczy wielu dziedzin świata przyrody czy życia społecznego, często o wiele mniej znaczących. Natomiast szkoła, najstarsza i niewątpliwie najważniejsza z nich, nie posiada własnej autonomicznej czy interdyscyplinarnej nauki.

Zatem scholiologia, czyli nauka o szkole mogłaby przyczynić się do tworzenia nowej teorii szkoły, zwiększenia zainteresowania uczonych reprezentujących różne dyscypliny naukowe samą szkołą, poszukiwaniem nowych możliwości jej odrodzenia bądź doskonalenia. Chodzi o kompleksowe badania szkoły jako systemu holistycznego, a zarazem otwartego na potrzeby uczniów i nowe wyzwania cywilizacyjne, zwłaszcza społeczne.

Celem dalekosiężnym, a raczej misją scholiologii powinno być odrodzenie człowieka pod względem intelektualnym, moralnym i kulturalnym. Przedmiotem badań scholiologii powinno być szeroko rozumiane szkolnictwo, a także poszczególne szkoły, ich systemy i mikrosystemy wewnątrzszkolne oraz infrastruktura zewnętrzna.

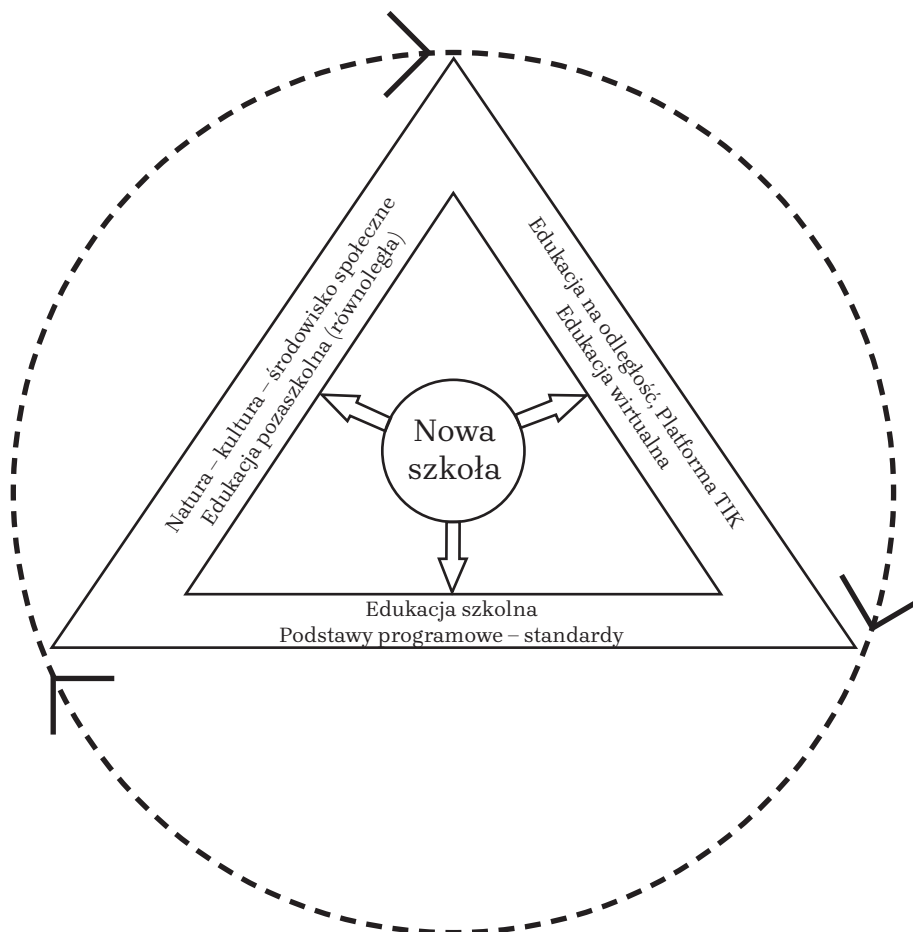
Z powyższej koncepcji scholiologii wynika, że nauka o nowoczesnej szkole powinna mieć charakter interdyscyplinarny, wielofunkcyjny i polimetodyczny. Szczególną uwagę powinna poświęcić rozwojowi organizacyjnemu oraz wprowadzaniu do szkół innowacji naukowych, technicznych i pedagogicznych, jak również nowatorskich rozwiązań praktycznych.

Szkoła jutra lub przyszłości powinna obejmować zmiany zarówno w systemie (przestrzeni) edukacji wewnątrzszkolnej, równoległej i wirtualnej (rycina 1).

Prezentowane powyżej trzy przestrzenie edukacyjne współczesnej szkoły, jak i dyscypliny naukowe, na których bazuje scholiologia potwierdzają szczególną rolę teorii konwergencji.

¹ J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2000, s. 224.

Rycina 1. Trzy przestrzenie nowej edukacji szkolnej



Źródło: opracowanie własne.

W anglojęzycznej pracy zbiorowej: *The School of Tomorrow Centred on Pupils*² w moim artykule uzasadniłem tezę, że pomiędzy takimi podstawowymi przestrzeniami edukacyjnymi nowoczesnej szkoły, jak **wewnątrzszkolna, pozaszkolna i medialna** zachodzi bardzo ważny **proces konwergencji**, polegający na wzajemnym przenikaniu,

² J. Kuźma, *From traditional to more student-centred future school*, [w:] J. Kuźma, J. Pułka (red.), *The School of Tomorrow Centred on Pupils*, A.F.M. Publishing House, Kraków 2015, s. 23.

scalaniu i wzmacnianiu elementarnych idei, wartości, innowacji i informacji, który prowadzi do pogłębionej analizy i kreuje proces ich syntezy. Dzięki temu możliwy jest synergiczny efekt, który w rezultacie składa się na nowe jakościowe efekty, holistycznie postrzeganego procesu edukacji dzieci i młodzieży (patrz rycina 1).

Nowoczesna szkoła powinna być bardziej skoncentrowana na uczniach. W takiej placówce chodzi przede wszystkim o to, aby uczniowie byli traktowani przez nauczycieli-wychowawców podmiotowo, a nie przedmiotowo, przyjaźnie, a nie instrumentalnie. Nie oznacza to pajdocentryzmu, lecz szanowanie tożsamości i godności każdego ucznia. Zmiany szkoły klasycznej na nowoczesną powinny bazować na poznawaniu potencjału intelektualnego i emocjonalnego każdego ucznia, jego zainteresowań oraz motywacji do zdobywania wiedzy i opanowania konkretnych umiejętności.

Kompetentni programiści i nauczyciele bloków przedmiotowych oraz poszczególnych przedmiotów powinni ustawicznie śledzić za aktualnymi osiągnięciami nauki, techniki i praktyki w swojej dziedzinie wiedzy.

Tylko taka szkoła może zapewnić harmonijny rozwój każdego ucznia, odpowiadający jego potencjałowi intelektualnemu i emocjonalnemu oraz wysokim walorom moralnym.

Wymaga to od kadry nauczycielskiej wysokich kompetencji, zwłaszcza w zakresie znajomości uczniów, nauczanej dyscypliny (przedmiotu) oraz wysokiej kultury osobistej. Nauczyciel przyszłej szkoły powinien pełnić rolę animatora rozwoju uczniów nie tylko w środowisku szkolnym, lecz i ojczyźnianym i ogólnoludzkim.

Nauka o szkole, czyli scholiologia w opinii wybitnych znawców edukacji szkolnej

W odpowiedzi na ostatnią monografię *Scholiology* w wersji anglojęzycznej (drukowanej i elektronicznej) oraz *Scholiologia*, polskojęzycznej (elektronicznej) otrzymałem ponad 15 opinii. Chciałbym zacytować kilka z nich poświęconych nauce o szkole, czyli scholiologii, uczonych cieszących się wysokim autorytetem.

Na szczególną uwagę zasługuje recenzja kolejnych edycji monografii *Nauka o szkole czyli scholiologii* ś.p. Profesora Kazimierza Denka (1932-2016). Moim zdaniem, świadczy ona o tym, że zarówno z punktu

widzenia przeszłości, terażniejszości, jak i przyszłości szkoła i szkolnictwo trwały i rozwijały się zgodnie z paradygmatem **kontynuacji i zmiany**. Jak stwierdził prof. K. Denek: „jest to praca, która odznacza się w znacznym stopniu takimi walorami jak: aktualność i ważność w sensie społecznym, poznawczym, metodologicznym i utylitarnym podejmowanej w niej problematyki; innowacyjnością, obiektywizmem naukowym i wiarygodnością”. Nie można obejść się bez tej książki w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Stanowi ona interesujące wprowadzenie do edukacji i nauk o niej.

Warto nadmienić, że scholiologia jako nauka o szkole znalazła już swoje miejsce w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, pod redakcją naukową Tadeusza Pilcha³.

Z kolei prof. Zbigniew Kwieciński – nestor polskich pedagogów i socjologów edukacji, po otrzymaniu mojej książki *Nauka o szkole*⁴ napisał: „Dziękuję Ci bardzo za prezent i gratuluję wydania tak ambitnie pomyślanej i zredagowanej monografii, odznaczającej się szeroką erudycją i zdolnością do syntez, żywością i kreatywnością umysłu”. W odpowiedzi na ostatnie wydanie *Scholiology*, w języku angielskim i polskim prof. Z. Kwieciński napisał: „Dziękuję Ci bardzo za obdarzenie mnie książką *Scholiology*. Gratuluję Ci jej wydania. Zapewne przyniesie Ci ona uznanie u czytelników całego świata, czego Ci szczerze życzę”.

Podobnie prof. Janusz Tazbir (1927-2016), jeden z najwybitniejszych polskich historyków i znawców kultury, napisał: „nadesłaną mi książkę «Nauka o szkole. Studium monograficzne» przeczytałem z dużym zainteresowaniem. Jest to praca nowatorska, otwierająca nowe perspektywy edukacyjne na wiek XXI i na pewno doczeka się wielu recenzji (i polemiki) w fachowym czasopiśmiennictwie”.

Na zakończenie chciałbym zacytować w oryginale fragment pisma prof. Marka Bray’a, przewodniczącego World Council Comparative Education Societies, a zarazem dyrektora Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, dotyczący odpowiedzi na ostatnią monografię *Scholiology*:

³ T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 673-675.

⁴ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005 – wyd. I; 2008 – wyd. II i III; 2011 – wyd. IV.

It was indeed a pleasure to hear from You after a long time, and to receive your book Scholiology. Many thanks! I have placed in our University library, so that more people can have access to it. From the book I can see that you continue to contribute activity to the field of education and through it, to the world. My congratulations. (...) We also have much activity in our Comparative Education Research Centre at the University of Hong Kong.

Konkluzja

- 1) Reforma systemu edukacji szkoły powinna konsekwentnie przestrzegać paradygmatu **kontynuacji i zmiany**, to znaczy kontynuować wszystko, co sprawdziło się w dotychczasowej praktyce oraz ustawicznie wzbogacać programy nauczania i wychowania o nowe treści, wartości i doświadczenia; natomiast konsekwentnie zmieniać to, co jest niezgodne z aktualną nauką i praktyką pedagogiczną, w sferze organizacyjnej i programowej, przede wszystkim zaś zdezaktualizowaną wiedzą i metodami nauczania.
- 2) W związku z powyższym, racjonalna i skuteczna reforma szkoły powinna być poprzedzona gruntowną analizą i diagnozą wszystkich sfer dotychczasowej działalności szkoły w sferze organizacyjnej i programowej, zarówno dydaktycznej jak i wychowawczej.
- 3) W przygotowaniu i przeprowadzeniu kompleksowej, a zarazem efektywnej reformy szkoły i szkolnictwa nieodzowna będzie zarówno teoria jak i praktyka dotychczasowego funkcjonowania systemu szkolnego. Dlatego bardzo cennym źródłem stale aktualizowanej teorii i praktyki funkcjonowania szkolnictwa w naszym kraju i za granicą może być scholiologia, czyli nauka o szkole.

Abstract

The concept of paradigm has its origin in ancient Greece. Plato understood a paradigm as an idea or form, while Aristotle gave it the meaning of a particular pattern or model. The school, alongside the Temple, is the oldest social institution that meets the very important developmental needs of the young generations of society. It is shown in the article, based on the genesis of the school in various countries of the world, how in the history of the school there were periods of both development and stagnation. Major school system and program

changes were carried out in accordance with the general principle of continuation and change. This means that everything that has worked well in the current practice of the school's activities should be continued and the curricula and upbringing should be constantly enriched with new content, values, and experience, while consistently changing what is incompatible with current science and practice in programmes and the organizational sphere and, above all, outdated knowledge and teaching methods. This general rule should also apply to the reform of the Polish school system introduced in 2019. Only by observing the general principle of continuation and change can school reform achieve its intended goals. The fact that the optimal change paradigm is the guiding thought of learning about school or scholiology deserves to be emphasized in the presented article. The concept of scholiology met with positive feedback from many Polish scholars involved in school education, as well as Professor Mark Bray, Chairman of the World Council of Comparative Education Societies (University of Hong Kong, 2019).

Bibliografia

- Kuźma J., *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doszkadzania i doskonalenia nauczycieli*, PWN, Warszawa – Kraków 1993.
- Kuźma J., *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2000.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005 – wyd. I; 2008 – wyd. II i III; 2011 – wyd. IV.
- Kuźma J., Morbitzer J., *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dzieci*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2005.
- Kuźma J., Pułka J. (red.), *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2014.
- Kuźma J., *From traditional to more student-centred future school*, [w:] J. Kuźma, J. Pułka (red.), *The School of Tomorrow Centred on Pupils*, AFM Publishing House, Kraków 2015.
- Kuźma J., *Scholiology. The General Study of School*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Kuźma J., *Scholiologia, Generalne Studium Szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Litak S., *Historia wychowania*, t. 1, WAM „Ignatianum”, Kraków 2004.
- Pilch T., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.

Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964.

Netografia

https://pl.wikipedia.org/wiki/Reforma_systemu_o%C5%9Bwiaty_z_1999_rok

<https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1413629,niedostateczna-reforma-edukacji-pod-lupa-nik-kontrola.html>

<https://www.gov.pl/web/edukacja>

<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/reforma-oswiaty-w-czesci-sfinansowana-przez-samorzad.html>

Anna Karpińska
ORCID: 0000-0001-6579-5703

Nurty myślenia o dydaktyce

Analizowanie rozwoju dydaktyki ogólnej – jednej z podstawowych subdyscyplin pedagogiki – śledzenie jej przemian, ewaluowanie przedmiotu badań, zadań, funkcji, wnikanie w jej związki z innymi naukami, inspiracje poznawcze i badawcze, impulsy i kierunki wzrastania, eksplorowanie wielości koncepcji dydaktycznych, paradygmatów i odmian dydaktyki – to zadanie niezwykle intrygujące poznawczo i aplikacyjnie. Celem artykułu jest przedstawienie trzech nurtów myślenia o dydaktyce: 1) jako nauce, 2) sztuce i 3) przedmiocie akademickim. Prezentowana narracja stanowi swoistą autodiagnozę dydaktycznego myślenia i działania.

Dydaktyka jako nauka

O dydaktyce ogólnej należy myśleć jako o **podstawowej subdyscyplinie pedagogiki**, która obok pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, historii wychowania i myśli pedagogicznej, należy do czterech kanonicznych nauk pedagogicznych. Uwzględniając nową systematykę dziedzin naukowych¹, która od października 2018 roku przybrała dwustopniowy podział nauk, obejmując: 7 dziedzin nauki i 1 dziedzinę

¹ Na mocy rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r.

sztuki, interesująca nas dydaktyka ogólna, jako dyscyplina pedagogiczna sytuuje się w **dziedzinie nauk społecznych** (obok psychologii, ekonomii i finansów, geografii społeczno-ekonomicznej i gospodarki przestrzennej, prawa kanonicznego, nauk socjologicznych, nauk prawnych, nauk o bezpieczeństwie, nauk o komunikacji społecznej i mediach, nauk o polityce i administracji, nauk o zarządzaniu i jakości). Podobnie w klasyfikacji OECD² obejmującej 6 dziedzin nauki i 1 dziedzinę sztuki, widnieje w naukach społecznych.

Warto przypomnieć, że do 2011 roku pedagogika, a więc i dydaktyka była przypisana do dziedziny nauk humanistycznych, podobnie jak psychologia, nauki o polityce, socjologia. Rozporządzeniem ministerialnym z 2011 roku przeniesiona została do nauk społecznych, co utrzymano do dzisiaj. Podział i przeciwstawienie humanistyki naukom społecznym jest sprzeczny z rzeczywistością, którą one badają i poddają ustawicznej zmianie. Zabieg ten nie uwzględnia specyfiki przedmiotów badań subdyscyplin pedagogicznych. Jedne z nich bardziej przynależą do humanistyki (np. dydaktyka ogólna), gdy inne figurują w zbiorze nauk społecznych (np. pedagogika społeczna, pedagogika pracy, animacji kultury).

I tu pojawia się pierwszy **dylemat** podnoszony w dyskusjach o statusie interesującej nas nauki: **na ile dydaktyka/pedagogika jest nauką społeczną, a na ile humanistyczną?**

Dylemat ów wiąże się ze sposobem kreowania dydaktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej związanej z przyjętymi orientacjami metodologicznymi wynikającymi z wiodących założeń poznawczych. Dydaktykę ogólną uprawia się w jakiejś części na wzór **nauk społecznych**, przyrodniczych, celem poznania czyniąc „opis” i „wyjaśnianie” faktów, zjawisk i procesów związanych z kształceniem, np. próbuje się mierzyć wiadomości i umiejętności uczniów za pomocą testów osiągnięć szkolnych. Stosując tę orientację „technologiczną”, „prakseologiczną” bliżej nam do nauk społecznych operujących głównie metodami ilościowymi.

Jednakże błędem i nieporozumieniem byłoby redukcjonowanie dydaktyki do nauki społecznej w paradygmacie scjentyistycznym, nauki instrumentalnej, pozbawionej odniesień do wartości, do antropologii

² Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju w 2004 roku przyjęła sygnalizowaną w tekście systematykę nauk.

filozoficznej, do humanistycznych analiz językowych, a więc rezygnującej z metafizyki, uniwersaliów, kulturowych sensów. Oznaczałoby to wykluczenie z przedmiotu badań dydaktycznych (w teorii i praktyce), tego, co niemierzalne, niedające się empirycznie, jednoznacznie udowodnić.

Trudno odmówić racji Bogusławowi Śliwerskiemu, który pisze: „Lokując pedagogikę w naukach społecznych, wyrządzono badaczom szczególną krzywdę. Sprowadzono ją bowiem do wyjałowionej aksjonormatywnie nauki, która ma służyć głównie interesariuszom, zamawiającym dowody na skuteczność kształcenia, wychowania, opieki czy terapii”³.

Dydaktykę ogólną uprawia się też na wzór **nauk humanistycznych**. Wówczas celem poznania dydaktycznego jest „rozumienie”, „interpretacja” faktów, zjawisk, procesów. Wczuwamy się w stany psychiczne uczniów, staramy się być na równi z nimi, z ich pozycji oceniamy sytuację szkolną, nawiązujemy dialog. Próbuje się zbadać to, co nie poddaje się liczeniu i mierzeniu – sferę przeżyć psychicznych uczniów, ich świat wartości, wewnętrznych doświadczeń, marzenia, lęki. Człowiek nie jest przecież bytem dającym się zredukować do wskaźników. Jest istotą holistyczną, integralną, która tylko częściowo jest poznawalna. Ta orientacja humanistyczna zdobywa coraz większe uznanie, a badania jakościowe (hermeneutyczno-fenomenologiczne) zaczynają dominować w pracach awansowych. Coraz częściej, chcąc poznać możliwie wielostronnie badane zjawisko, prowadzimy badania triangulacyjne.

Jerzy Niemiec, dokonując analizy intencji przemian w dydaktyce, już przed laty celnie wskazywał, że

ważną intencją jest *wołanie* o humanizację dydaktyki jako tej cechy pedagogiki, która dotąd jest najczęściej sytuowana w obszarze wyliczalnych kryteriów nauk matematyczno-przyrodniczych. Jest to intencja, by uwzględnić w procesie kształcenia *całego człowieka*, a więc i w tym, co nie jest policzalne, co mieści się w jakościowych ocenach naszych poczynań⁴.

³ B. Śliwerski, *Pedagogika jako nauka*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2019, s. 18.

⁴ J. Niemiec, *Intencje przemian w dydaktyce*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, Agencja Wydawnicza Kwadra, Szczecin 2000, s. 42.

Choćby z tej metodologicznej perspektywy, przydzielenie pedagogiki, a tym samym dydaktyki, do jednej dziedziny jest nieco sztuczne. Powinna mieć ona status dyscypliny międzydziedzinowej. Jak uzasadnia Bogusław Śliwerski „Pedagogika nie jest ani tylko humanistyczna, ani tylko społeczna, gdyż przedmiot jej badań mieści się w obu dziedzinach”⁵. Jest zatem **nauką humanistyczno-społeczną**, którą cechuje myślenie według wartości. Jednakże biorąc pod uwagę wielowiekowe tradycje uprawiania pedagogiki na świecie, fundamentem dla teorii i praktyki, powinna być wiedza humanistyczna, a nie z nauk społecznych. Nie oznacza to, że nauki społeczne powinny być pedagogom obojętne czy przez nich pomijane. Wprost odwrotnie, ale tylko i wyłącznie na zasadzie dopełnienia i pogłębienia wiedzy o przedmiocie badań pedagogicznych.

Dydaktyka jako subdyscyplina pedagogiki jest nauką głęboko zakorzenioną w naukach humanistycznych, chociaż jej związki z praktyką społecznej edukacji i wychowania pozwalają dostrzec także ścisłe koneksje z naukami społecznymi, jak socjologia, psychologia, nauki o polityce.

Myśląc o **dydaktyce jako nauce**, dostrzegając potrzebę jej odbudowy i modernizacji, warto pamiętać, że ma ona **trwale podstawy** w postaci wartościowych prac, poglądów, wskazań dydaktycznych, czasami skazywane niesłusznie na zapomnienie, jak pisze Józef Pólturzycki⁶. Mowa tu o znanych twórcach kształcenia, w osobach Kazimierza Twardowskiego, Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego, Jana Władysława Dawida, Sergiusza Hessena, Zygmunta Mysłakowskiego, Wincentego Okonia, Tadeusza Nowackiego, Kazimierza Denka, Władysława Zaczyńskiego, Czesława Kupisiewicza, Krzysztofa Kruszewskiego, Tadeusza Lewowickiego, Józefa Pólturzyckiego, Bolesława Niemierko i wielu innych uznanych profesorów dydaktyki ogólnej. Ich prace mają trwałą wartość naukową: aksjologiczną, filozoficzną, kulturową, epistemologiczną, psychologiczną. Należy ubolewać, że na przykład teoria wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia, tak prze-myślnie skonstruowana, traci na znaczeniu, ginie w gąszczu wielości

⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika jako nauka...*, s. 20.

⁶ J. Pólturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom 2014, s. 9.

paradygmatów dydaktycznych, a nawet jest pomijana w opracowaniach edukacyjnych oraz poszukiwaniach modernizacji oświaty.

Z drugiej strony, nie sposób odmówić racji Tadeuszowi Lewowickiemu, który już wiele lat temu pisał, że „dydaktyka przeżywa okres swoistego zmęczenia utrwalonym paradygmatem”⁷. Zgłaszał potrzebę odejścia od takiego paradygmatycznego (w znaczeniu kuhnowskim – a więc jednego) ujęcia. Stanowisko to wzmacnia Teresa Hejnicka-Bezwińska, twierdząc, że „Żadna teoria, żaden paradygmat nie ma monopolu na prawdę”⁸. To oznacza, że **nie istnieje jeden**, uznany przez wszystkich **sposób uprawiania dydaktyki jako dyscypliny naukowej**, ujmowania jej przedmiotu badań i stosowanych rozwiązań metodologicznych. Dobrze więc, że pojawiają się próby rysowania różnych modeli rozumienia i uprawiania dydaktyki – teorii, ale i praktyki dydaktycznej, żeby przywołać modele uczenia się i nauczania B. Joyce’a, E. Calhouna i D. Hopkinsa⁹, ujęcia dydaktyki według uczonych niemieckich, np. F.W. Krona, a nade wszystko paradygmatyczną mapę dydaktyki autorstwa Doroty Klus-Stańskiej¹⁰. Jej zasługą jest wskazanie najważniejszych współcześnie istniejących kierunków rozwoju dydaktyki, uporządkowanie jej odmian w postaci czytelnej typologii obejmującej: 1) dydaktyki obiektywistyczne (normatywna, instrukcyjna, neurodydaktyka), 2) dydaktyki konstruktywistyczno-interpretatywne (humanistyczna, konstruktywistyczna, konektywistyczna), 3) dydaktyki transformatywne (krytyczna, libertariańska) oraz budowanie świadomości współistnienia w dydaktyce różnorodnych perspektyw teoretycznych, metodologicznych i problemowych¹¹.

⁷ T. Lewowicki, *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki*, „Rocznik Pedagogiczny” 1995, nr 18, s. 63.

⁸ T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Racjonalność pedagogiki*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995, s. 20.

⁹ Zob. B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999.

¹⁰ Zob. m.in. D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019; Eadem, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 66 i n.

¹¹ Por. D. Klus-Stańska, *Teorie kształcenia*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2019, s. 245-266.

Przejawem owej różnorodności może być kreowanie rozmaitych teoretycznych koncepcji współczesnej dydaktyki, o nierzadko zaskakujących nazwach, np. dydaktyka paliatywna¹². Jej twórca – Axel Krommer – wykorzystał metaforę paliatywnej opieki do wyjaśnienia zachodzącej na świecie rewolucji technologicznej przekładającej się na zmiany w wiedzy, w uczeniu się, a tym samym w szkole jako instytucji. Uznał, że klasyczna szkoła z systemem klasowo-lekcyjnym, nauczaniem frontalnym, prowadząca edukację w paradygmacie dydaktyki opartej na wynalazku Gutenberga, weszła w stan terminalnej choroby i musi umrzeć. Jak napisał na swoim blogu Bogusław Śliwerski: „Tak kończy się szkoła analogowego paradygmatu. Nadchodzi edukacja Turinga (od nazwiska jednego z twórców informatyki)”¹³.

Na trudny czas przetrwania potrzebna jest dydaktyka paliatywna, która ma pomóc nauczycielom, uczniom i rodzicom w rozstaniu się z tradycyjną edukacją na rzecz uczenia się konektywistycznego, konstruktywistycznego, uczenia się z pomocą nauczycieli jako lekarzy ludzkich dusz, będących tutorami, przewodnikami, facylitatorami. Celem dydaktyki paliatywnej nie jest wyleczenie chorej szkoły, patologicznej, nieskutecznej edukacji, ani też zatrzymanie procesu chorobowego, ale przede wszystkim poprawienie jakości życia nauczycieli i uczniów w tym stadium choroby, by przejść do nowego życia w ponowoczesnym zdygitalizowanym świecie.

Dokonujące się rozległe i głębokie przemiany społeczne, kulturowe, polityczne, ekonomiczne, filozoficzne, edukacyjne¹⁴ implikują zmiany w systemie kształcenia, które powinny znaleźć umocowanie w teorii kształcenia, determinując **nowy kształt dydaktyki ogólnej**, czy też wyznaczając pewne kierunki przemian w tej dyscyplinie naukowej. Są one następstwem przemian w filozofii edukacyjnej, w której poddano krytyce edukację adaptacyjną, eksponując walory krytyczno-kreatywne

¹² A. Krommer, *Paradigmen und palliative Didaktik*, Oder: *Wie Medien Wissen und Lernen prägen*, 2019; cyt. za: B. Śliwerski: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2020/04/dydaktyka-paliatywna-to-nie.html> (dostęp: 07.05.2020).

¹³ <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2020/04/dydaktyka-paliatywna-to-nie.html> (dostęp: 07.05.2020).

¹⁴ Przykładowe wyznaczniki przemian w różnych sferach: rozwój społeczeństwa uczącego się, postępująca globalizacja, wzrost znaczenia wiedzy, rozwój technologii informacyjnych, przemiany w gospodarce, problemy na rynku pracy, niepokój o jakość kształcenia w kontekście masowości kształcenia.

edukacji emancypacyjnej. Są także następstwem wyraźnego umacniania się orientacji humanistycznej w dydaktyce. Źródła przemian w uprawianiu dydaktyki/myśleniu o dydaktyce trzeba też upatrywać w pojawianiu się nowych koncepcji teoretycznych dotyczących mechanizmów leżących u podstaw myślenia, rozumowania i uczenia się człowieka, teorii uczenia się zrywających z szeroko akceptowaną teorią behawioryzmu, na rzecz koncepcji psychologii humanistycznej, psychologii poznawczej w tym konstruktywizmu poznawczego i społeczno-kulturowego. Awizowane zmiany w systemie kształcenia dotyczą tak naprawdę wszystkich elementów systemu: przedmiotowych – w postaci celów, treści, procesu, stosowanych metod, środków i form, oceny, kontroli, ewaluacji; oraz podmiotowych – w postaci miejsca i roli nauczyciela i uczących się, a także relacji interpersonalnych między nimi¹⁵.

Dostrzegając pilną **potrzebę odbudowy i rekonstrukcji dydaktyki polskiej**, warto pamiętać o tradycji naukowej (w sferze teorii) i oświatowej (w sferze praktyki). Warto też otworzyć się na doświadczenia i innowacje z innych krajów zarówno w obszarze metod kształcenia, jak i organizacji. Owa otwartość musi też dotyczyć inter-, a nawet transdyscyplinarności, choć z poszanowaniem tożsamości i autonomiczności przedmiotu dydaktycznego poznania. Bowiem za radą Lecha Witkowskiego „konieczne jest otwarcie się oraz doszukiwanie się nowych inspiracji, a nie okopanie się, zamknięcie w starych nawykach narracyjnych”¹⁶.

Dydaktykę należy spostrzegać i uprawiać integralnie, jako naukę funkcjonującą nie tylko horyzontalnie, ale i wertykalnie na kontinuum retrospektywności, deskryptywności, transgresji i prospektywności; wiążącej zatem integralnie to, co było, jest tu i teraz, staje się i będzie¹⁷.

¹⁵ A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2016, s. 31.

¹⁶ L. Witkowski, *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice (z perspektywy epistemologii krytycznej)*, „Rocznik Pedagogiczny” 2010, t. 33, s. 63.

¹⁷ W. Andrukowicz, *Dydaktyka wartości, faktów i sposobów działania*, Instytut Studiów nad Rodziną ATK, Szczecin 1995; L. Witkowski, *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice. (Z perspektywy epistemologii krytycznej)*, „Rocznik Pedagogiczny” 2010, t. 33, s. 63; A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów...*, s. 31.

W opisywanym nurcie myślenia o dydaktyce jako nauce, nie można pominąć, a wręcz trzeba wyeksponować spełnianie przez nią **kryteriów naukowości**, począwszy od jasno zdefiniowanego przedmiotu badań (choć ten jest różnie określany przez autorów podręczników), przez posiadanie własnej aparatury terminologicznej i metodologicznej, operowanie systemem twierdzeń, po własną historię. Specjalizacja dokonująca się we wszystkich dziedzinach życia, nie omija też dydaktyki. Stąd trudno jest mówić o jakiejś jednej, monistycznie pojmowanej dydaktyce ogólnej. Zaczynamy mieć do czynienia ze stopniowo tworzącą się strukturą nauk dydaktycznych, na którą składają się dydaktyki szczegółowe, do niedawna zwane metodykami nauczania poszczególnych przedmiotów, oraz subdyscypliny dydaktyki ogólnej, tzw. poddydaktyki, np. dydaktyka szkoły wyższej, dydaktyka wojskowa, medyczna, ontodydaktyka, neurodydaktyka.

Dydaktyka jest zatem bez wątpienia nauką – jedną z podstawowych subdyscyplin pedagogiki – nauką żywą, o znakomitym dorobku, bogatej historii, wielu odmianach i dużych możliwościach rozwoju oraz znacznym potencjale twórczego oddziaływania na praktykę edukacyjną.

Dydaktyka jako sztuka

Dydaktyka będąc nauką, pozostaje także **sztuką**, oczywiście w greckim, szerokim rozumieniu (*techne*). Trudno nie zgodzić się z wykładnią znakomitego filozofa, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego Władysława Stróżewskiego, który twierdzi, że pedagogika (czytaj: dydaktyka) jest „sztuką ze wszystkich najdoskonalszą. Jej przedmiotem jest przecież żywy człowiek, a celem tworzenie czy kształtowanie, jeśli nie wręcz powoływanie do bytu jego człowieczeństwa”¹⁸.

Konstytutywnym pojęciem dydaktyki rozumianej jako teoria procesu kształcenia (nauczania-uczenia się oraz wychowania intelektualnego) i samokształcenia, obok dominującego współcześnie „uczenia się”, pozostaje „nauczanie”, które rzecz jasna wspiera się na ukierunkowujących je podstawach naukowych. Jak w przypadku większości przedsięwzięć człowieczych, niektóre aspekty nauczania nie poddają się prostej kodyfikacji. Sama zaś wiedza naukowa nie wystarcza jako

¹⁸ W. Stróżewski, *Logos, wartość, miłość*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2013, s. 43.

oparcie dla nich. Nathaniel Gagne z Uniwersytetu Stanforda, czołowy amerykański pedagog, charakteryzował sztukę nauczania jako

sztukę instrumentalną albo praktyczną, nie jako sztukę piękną, która tworzy piękno dla niego samego. Jako sztuka instrumentalna, nauczanie – we współczesnej dydaktyce, która przestaje być nauką normatywną (dop. mój – A.K.) – zrywa z receptami, formułami i algorytmami. Wymaga improwizacji, spontaniczności. Wymaga wycucia formy, stylu, tempa, rytmu, stosowności i korzystania z tego wycucia w sposób tak skomplikowany, że nawet komputery nie sprostająby temu, tak samo jak nie potrafią dojść do tego, co udaje się matce ze swoim pięcioletnim dzieckiem, i tak samo, jak nie dorównają zakochanym w prowadzeniu flirtu¹⁹.

Za takim właśnie rozumieniem dydaktyki – jako nauki, ale i sztuki – przede wszystkim sztuki dialogu między nauczającymi i uczącymi się, a szczególnie sztuki wskazania, zrozumienia, przekonania i zaakceptowania przez obie strony ograniczeń i możliwości komunikacyjnych²⁰ – używając retoryki W. Andrukowicza – optuję.

Dydaktyka jako przedmiot akademicki

Dydaktyka jest także **przedmiotem akademickim**, występującym pod różnymi nazwami i w różnym wymiarze godzin w planach studiów pedagogicznych. Dedykowana jako przedmiot podstawowy w kształceniu nauczycieli i pedagogów, wskazuje jak uczyć i wychowywać, jak wdrażać do samodzielności, samokształcenia i uczestnictwa w kulturze. Niestety **dydaktyka jako prymarny przedmiot w kanonie studiów pedagogicznych jest marginalizowana**. Kazimierz Denek zabiegał o przywrócenie jej należnego miejsca na studiach pedagogicznych i nadanie jej właściwego sensu. „Leży ono – pisał – w interesie wszystkich nauczycieli, pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów studiów pedagogicznych”²¹. Tym bardziej, że wymagania wobec nauczycieli XXI wieku są bardzo wysokie. Oczekuje się od nich coraz

¹⁹ D.H. Schunk, *Learning theories: An educational perspective*, Paperback – International Edition, Columbus 2008, s. 286.

²⁰ W. Andrukowicz, *Status dydaktyki uniwersyteckiej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1989, nr 13/14, s. 50.

²¹ K. Denek, *Dyskusja wokół dydaktyki*, „Nowa Szkoła” 2014, nr 2, s. 14.

lepszego przygotowania merytorycznego i metodycznego, władania obszernym zasobem wiedzy przedmiotowej, pedagogicznej, społecznej i z zakresu kultury. Jest to zawód zaufania społecznego, o którym Zygmunt Freud mówił, że należy do zawodów niemożliwych, czyli takich, że uprawianie tego zawodu powoduje niedosyt i u osoby, która go wykonuje, i otoczenia społecznego. W publikacjach z pogranicza filozofii i pedagogiki czytamy, że zawód nauczyciela – to misja, powołanie. Ale żeby skutecznie wypełniać misję, czy realizować powołanie trzeba być fachowcem, czyli dopiero na profesji – twierdzi Stefan Kwiatkowski – można budować misję. Dziś już nie wystarcza, że nauczyciel lubi dzieci i jest dla nich serdeczny. Nie wystarcza też, by w swojej pracy opierał się wyłącznie na intuicji, własnych upodobaniach czy potocznej mądrości. Dzisiejszy nauczyciel ma obowiązek, stosując najlepsze metody, pomagać uczniom opanować podstawowe umiejętności i wykształcić postawy; ma obowiązek posługiwać się sposobami, których skuteczność została dowiedziona i podobnie jak przedstawiciele innych profesji – lekarzy, prawników, architektów – obowiązuje go utrzymywanie uznanych standardów zawodowych.

Dydaktycy ogólni są współodpowiedzialni za wykształcenie nie tyle specjalistów i zawodowców (to domena dydaktyków szczegółowych), co refleksyjnych, twórczych profesjonalistów, nauczycieli skutecznych, którzy:

- 1) rozumieją naukowe podstawy procesu kształcenia (władają zasobem wiedzy psychologicznej, filozoficznej, socjologicznej, dydaktycznej);
- 2) umieją posłużyć się repertuarem najlepszych strategii kształcenia uruchamiając różne rodzaje uczenia się, wykorzystując różne style uczenia się, systemy reprezentacyjne uczniów oraz możliwości mózgu w procesie kształcenia;
- 3) są chętni i zdolni do refleksji i rozwiązywania problemów;
- 4) traktują uczenie się nauczania jako proces trwający przez całe życie.

Te przykładowe cechy efektywnego nauczyciela – to swoiste idee przewodnie w dydaktycznym myśleniu i działaniu.

Kazimierz Wentka wskazywał, że między dydaktykami ogólnymi, zwłaszcza mającymi ograniczone doświadczenie nauczycielskie a metodykami nauczania przedmiotowego ujawnia się ograniczone zaufanie kompetencyjne. Wynika to z dynamiki zmian w edukacji, które

miewają akcenty ze sfery polityki i nie zawsze są źródłem pogłębionych badań naukowych. Z kolei metodycy nauczania przedmiotowego na ogół deklarują, że aktywnie uczestniczą w tych edukacyjnych zmianach, obarczają natomiast dydaktyków ogólnych nastawieniem na dawne teorie nauczania, ponieważ nie nadążają oni – w opinii metodyków – za zmianami w uczelni i szkole oraz praktyce nauczycielskiej²².

Egzemplifikacja dydaktycznego myślenia i działania

Wychodząc naprzeciw jakże cennej sugestii Stanisława Palki, iż tradycyjne uprawianie dydaktyki ogólnej – autor określa je „gabinetowym”, nie daje szansy przebicia się do praktyków-nauczycieli, ale i ugruntowania pozycji wśród innych nauk pedagogicznych, projekty badawcze podejmowane przez dydaktyków ogólnych winny wpisywać się w podział i układ problemów zaproponowany przez autora, obejmujący: 1) problemy ściśle praktyczne, 2) dydaktyczne problemy teoretyczne służące odkrywaniu prawidłowości pedagogicznych mogących być podstawą budowania systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej, 3) dydaktyczne problemy teoretyczno-praktyczne, wiążąc dwie orientacje w uprawianiu dydaktyki, 4) problemy metateoretyczne i metametodologiczne, gdyż ten rodzaj problemów ma szczególną doniosłość poznawczą we współczesnej dydaktyce²³.

Uogólniając, dydaktycy ogólni prowadzą badania: 1) specyficznie dydaktyczne – czyli badania składników procesu kształcenia, 2) z pogranicza dydaktyki i innych nauk pedagogicznych, np.: teorii wychowania, pedagogiki społecznej, andragogiki, pedagogiki/edukacji międzykulturowej, pedagogiki porównawczej i polityki oświatowej, pedagogiki resocjalizacyjnej, pedagogiki medialnej, 3) z pogranicza dydaktyki i nauk pomocniczych, np. socjologii, medycyny, 4) są otwarci na inicjatywy praktyków i impulsy płynące z praktyki²⁴.

²² K. Wenta, *Fraktalność zaufania wśród dydaktyków ogólnych i metodyków edukacji przedmiotowej*, „Labor et Educatia” 2014, nr 2.

²³ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 97.

²⁴ Por. Idem, *Badania z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, [w:] S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 313-315.

Stanisław Palka, wytyczając kierunki rozwoju dydaktyki ogólnej, wskazał na potrzebę skoncentrowania działań poznawczo-badawczych na:

- 1) metateorii dydaktycznej;
- 2) dydaktyce teoretycznie zorientowanej;
- 3) dydaktyce praktycznie zorientowanej²⁵.

Nasze myślenie i działanie dydaktyczne²⁶ w pewnym sensie zawiera się w każdym nurcie, bowiem:

- 1) przeniknięte jest **troską o status współczesnej dydaktyki**, jej miejsce w systemie nauk charakteryzuje się namysłem nad stanem i rozwojem dydaktyki jako nauki, kierunkami jej przemian i rolą dydaktyki ogólnej na tle innych subdyscyplin pedagogicznych, związkiem dydaktyki ogólnej z dydaktykami szczegółowymi i potrzebą ciągłego kształtowania nowych kompetencji nauczycieli w dobie zmieniającej się dynamicznie edukacji. Ponadto uwzględniamy współczesne uwarunkowania istotne w rozwoju dydaktyki jako nauki, które powodują konieczność m.in. nowego definiowania jej poszczególnych elementów. W dydaktycznym myśleniu i działaniu kierujemy się troską o status dydaktyki szkoły wyższej, jej rozwój i znaczenie w edukacji akademickiej, jak również wspieranie doskonalenia kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich;
- 2) intencją naszego myślenia i działania dydaktycznego jest **budowanie wiedzy teoretycznej** służącej wyjaśnianiu, rozumieniu i interpretowaniu faktów, zjawisk i procesów. Służą temu organizowane cyklicznie od 2001 roku Augustowskie Spotkania Naukowe „Edukacja w dialogu i perspektywie” o wyraźnie akcentowanym profilu dydaktycznym, jak również wieloautorskie monografie (24 tomy), będące ich pokłosiem;
- 3) nasze dydaktyczne myślenie i działanie służy praktyce. Wynikające z badań wnioski i postulaty mają na celu **ulepszenie praktyki edukacyjnej**, podobnie jak wypromowane rzesze magistrów pedagogiki, przygotowanych do prowadzenia badań

²⁵ Idem, *Pedagogika w stanie tworzenia...*, s. 106.

²⁶ Używając określenia „nasze myślenie i działanie dydaktyczne”, odwołuję się do doświadczeń naukowo-badawczych białostockich akademików funkcjonujących w strukturach uniwersyteckich jako dydaktycy ogólni.

w działaniu. Ponadto wyniki badań znacząco wzbogacają problematykę realizowanych zajęć dydaktycznych (wykładów, ćwiczeń i fakultetów), służą też doskonaleniu warsztatu naukowego i dydaktycznego nauczycieli akademickich, ich samokształceniu oraz rozwojowi zawodowemu.

Znakomitą rekapitulację rozważań podjętych w artykule może stanowić przesłanie Doroty Klus-Stańskiej zawarte w następującym sformułowaniu: „Rozumieć dydaktykę to rozumieć jej złożoność, różnorodność i bogactwo, ale też respektować konieczność uwrażliwienia się na napięcia i polemiki oraz nieredukowalne różnice między niektórymi odmianami teorii i praktyki dydaktycznej”²⁷.

Abstract

The aim of the article is to present three currents of thinking about didactics: 1) as a science, 2) as art and 3) as an academic subject. The position of didactics as one of the basic subdisciplines of pedagogy in systematic science was presented. The question whether didactics belong to social sciences was raised. The need to rebuild and reconstruct didactics was emphasized, remembering about its permanent foundations, complexity, and diversity. Directions of development and varieties of didactics were recalled. Attention was paid to the problem of marginalizing general didactics as an academic subject in the curricula of pedagogical studies. The narrative was given a tripartite structure complemented with examples of didactic thinking and action, which is part of the systematics of problems proposed by Stanisław Palka.

Bibliografia

- Andrukowicz W., *Dydaktyka wartości, faktów i sposobów działania*, Instytut Studiów nad Rodziną ATK, Szczecin 1995.
- Andrukowicz W., *Status dydaktyki uniwersyteckiej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1989, nr 13/14.
- Denek K., *Dyskusja wokół dydaktyki*, „Nowa Szkoła” 2014, nr 2.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.), *Racjonalność pedagogiki*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.

²⁷ D. Klus-Stańska, *Teorie kształcenia...*, s. 247.

- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Klus-Stańska D., *Teorie kształcenia*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2019.
- Krajewska A., *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2016.
- Lewowicki T., *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki*, „Rocznik Pedagogiczny” 1995, nr 18.
- Niemiec J., *Intencje przemian w dydaktyce*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, Agencja Wydawnicza Kwadra, Szczecin 2000.
- Palka S., *Badania z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, [w:] S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Półturzycki J., *Niepokój o dydaktykę*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom 2014.
- Schunk D.H., *Learning theories: An educational perspective*, Paperback – International Edition, Columbus 2008.
- Stróżewski W., *Logos, wartość, miłość*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Pedagogika jako nauka*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2019.
- Wenta K., *Fraktalność zaufania wśród dydaktyków ogólnych i metodów edukacji przedmiotowej*, „Labor et Educatia” 2014, nr 2.
- Witkowski L., *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice (z perspektywy epistemologii krytycznej)*, „Rocznik Pedagogiczny” 2010, t. 33.

Netografia

- Krommer A., *Paradigmen und palliative Didaktik, Oder: Wie Medien Wissen und Lernen prägen*, 2019, <https://axelkrommer.com/2019/04/12/paradigmen-und-palliative-didaktik-oder-wie-medien-wissen-und-lernen-praegen/>
- Śliwerski B., *Dydaktyka paliatywna to nie tanatopedagogika*, <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2020/04/dydaktyka-paliatywna-to-nie.html>.

Wanda Kamińska

ORCID: 0000-0003-2285-7163

Założenia, dziedzina i implikacje praktyczne koncepcji zintegrowanych dydaktyk przedmiotowych

Wstęp

W literaturze przedmiotu obok dydaktyki ogólnej wyszczególnia się dydaktyki określonego typu szkolnictwa np. dydaktykę zawodową, dydaktykę szkoły wyższej, dydaktykę medyczną, dydaktykę wojskową. Franciszek Bereźnicki w swojej książce *Podstawy dydaktyki* proponuje podział dydaktyki na: dydaktykę ogólną oraz dydaktyki dwojakiego rodzaju: teorie nauczania w szkołach określonego typu i stopnia oraz dydaktyki poszczególnych przedmiotów szkolnych. Przedmiotem mojej refleksji jest drugi człon tego podziału. Analiza dydaktyk szczegółowych poszczególnych przedmiotów pozwala, w moim przekonaniu, na postawienie hipotezy o możliwościach przeformułowania relacji między nimi w taki sposób, by zbudować modele zintegrowanych dydaktyk na poszczególnych etapach rozwoju dzieci i młodzieży. Postępując dalej wzdłuż drogi wytyczonej przez podział F. Bereźnickiego, twierdzę, że dydaktyki poszczególnych przedmiotów szkolnych rozważone w kluczu integracji treści, umożliwiają zbudowanie teorii dydaktyki kształcenia ogólnego oraz teorii innych dydaktyk, np. szkół określonego typu i stopnia (rozwój specjalistycznych systemów dydaktycznych). Rzeczą dotyczy nie tylko doboru i treści kształcenia dedykowanych konkretnym grupom, ale i głębokiej analizy zmiennych zewnętrznych (kulturowych, społecznych, gospodarczych).

Dydaktyka przedmiotowa jest teorią nauczania przedmiotów szkolnych. Obejmuje następujące elementy: relacje wewnątrzprzedmiotowe charakterystyczne dla procesu kształcenia przedmiotu oraz metodykę jego nauczania. Celem artykułu jest próba określenia teorii zintegrowanych dydaktyk przedmiotowych. Realizacja celu będzie wiodła przez określenie założeń tej koncepcji, głównych treści i ich praktycznych implikacji. Artykuł ma charakter „wstępu do badań”, szersza analiza szczegółów będzie przeprowadzona w osobnej monografii.

Koncepcja integrowania dydaktyk wpisuje się w model integracji wiedzy, o który zabiegali m.in. Ryszard Więckowski, Karol Linke, Maria Cackowska (w nauczaniu początkowym) oraz Ludwig von Bertalanffy, Norbert Wiener, Marian Mazur, Krystyna Duraj-Nowakowa (w nauczaniu systemowym). Wymienieni autorzy byli/są zwolennikami teorii systemowego integrowania wiedzy i choć każda z ich koncepcji opiera się na odmiennych fundamentach, to jednak sam paradygmat ufundowany na metodologii systemowej łączy ich postawy badawcze.

Podjęty w artykule temat jest propozycją nowej struktury teoretycznej, posiadającej potencjalność badawczą oraz niosącej konkretne rozwiązania praktyczne. Właściwa integracja przedmiotowa umożliwi, w moim przekonaniu, nowe spojrzenie na dziedzinę kształcenia ogólnego oraz na procesy rozwojowe wiedzy. Próba określenia procesu integrowania dydaktyk stanowi poważny krok do zbudowania dydaktyki kształcenia ogólnego¹. Integrowanie dydaktyk ma spowodować proces dynamizowania i uaktualniania treści kształcenia („prasowania wiedzy”), porządkowania jej struktur dydaktycznych (szeregowanie podstaw i szczegółów) w aspekcie temporalnym oraz specjalistycznym. Wielu autorów wskazuje na problem braku przyrostu wiedzy w pedagogice, przywołam choćby Stanisława Ossowskiego czy Lecha Witkowskiego². Temat jest istotnie ważny nie tylko ze względu na swoją

¹ F. Bereźnicki przed laty konstatował brak dydaktyki kształcenia ogólnego (jak w przypadku dydaktyki kształcenia zawodowego), utożsamiano ją z dydaktyką ogólną. Zob. F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 9.

² L. Witkowski, *Relacje międzypokoleniowe jako wyzwanie poznawcze dla historii myśli pedagogicznej w Polsce (zarys problematyki)*, [w:] L. Witkowski (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019, s. 19-39.

innowacyjność, ale i pod względem społeczno-gospodarczym, może bowiem przyczynić się do realizacji ważnych społecznie strategii takich jak:

- udrażniania „korytarzy” łączących transfer wiedzy szkolnej z rynkiem pracy (kompetencje miękkie a/i twarde – ich kształcenie – jakie i kiedy?),
- rozwój wiedzy naukowej (teoretycznej oraz praktycznej *know how*) – patrz rysunek 1 – rozwój kompetencji umożliwiających świadomy wybór ścieżki zawodowej przez uczniów (systemowy *tutoring* z elementami potencjalności zawodowej) – patrz rysunek 2 – celem jest eliminowanie szkolnej ekskluzji;
- uzupełnianie rynku pracy przez zawody, które są szczególnie potrzebne (dawne, stałe, innowacyjne) – dostosowanie programów szkół do tych zawodów – dydaktyki specjalistyczne – celem jest realizacja kompetencji przewidywanych jako ważne w gospodarce 4.0 i w społeczeństwie XXI wieku;
- włączania dydaktyk szczegółowych w dydaktyki specjalistyczne, rozwój kompetencji przed kwalifikacjami, blokowanie szkolnego formalizmu, optymalny rozwój systemu podnoszenia zawodowych kwalifikacji;
- monitorowania rozwoju kompetencji moralno-etycznych w systemie edukacyjnym od początku aż po dorosłość (temat rozumienia swoich kompetencji w aspekcie samostanowienia, rozumienia sensu uczenia się, autoewaluacji);
- wzmocnienia lub uzupełnienia systemu szkolnej edukacji o element psychologicznego, osobowego rozwoju.

Proponuję trzy kroki: najpierw opiszę założenia tej koncepcji, przedstawię procesy integracji w ramach treści nauczania, a na koniec spróbuję opisać parę przykładów zastosowań.

Założenia koncepcji

a) Paradygmatyczne

Paradygmat zintegrowanych dydaktyk można odrębnie opisać w aspekcie jej statusu naukowego, treści nauczania i stosowanych metod. Gdy chodzi o obszar badawczy koncepcja ta wpisuje się, jak zaznaczyłam na wstępie, w paradygmat systemowy. Metodologia pracy obejmuje zarówno wewnątrz, jak i zewnątrz państwowego systemu

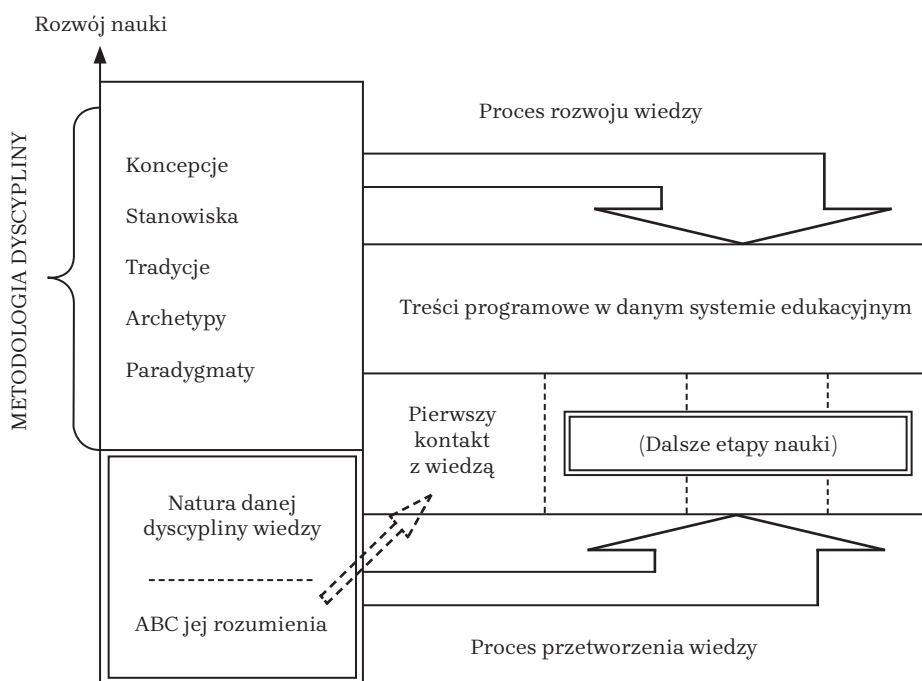
edukacyjnego. Jego istotą jest przyrost wiedzy oraz umiejętności dzieci i młodzieży uczestniczących w procesie kształcenia na przestrzeni obowiązkowej edukacji. Charakteryzuje się dynamizmem i emergentnym modelowaniem ludzkich stanów rozwojowych. Jako taki jest częścią systemu społecznego, administrowanego w relacji do określonego typu gospodarki. Ta elastyczność zmiennych, funkcjonalność, dynamika układów treści, dostosowanie strategii kształcenia do cech odbiorcy w analizie systemowej muszą być skorelowane ze ścisłą analizą tendencji i danych kulturowych, socjologicznych, technologicznych, społecznych. Analiza systemu edukacyjnego pod względem transferu wiedzy może spowodować lepsze przygotowanie kolejnych pokoleń do złożoności rzeczywistości egzystencjalnej, społeczno-gospodarczej, niesie możliwość zbudowania edukacyjnych modeli antycypacyjnych w miejsce modeli adaptacyjnych.

Potrzebna jest jednak weryfikacja struktur i treści nauczania, a dokładniej potrzebne są modele syntezyjące nieliniarne układy treści ze szczególnym uwzględnieniem przyrostu kompetencji uczniów. Metodyka sama w sobie nie ma znaczenia, ważne jest jej skorelowanie z celami uczenia. Zróżnicowanie metod pod względem ich skuteczności w tym paradygmacie wymaga ukazania prawidłowości tkwiących w adekwatnym dobieraniu metod do zakładanych celów. Innymi słowy, metody są tym „lepsze” im lepiej je nauczyciel dobiera do wytyczanych celów.

Paradygmat ten zakłada procesualne kształtowanie zaplanowanej, ważnej funkcjonalnie, celowościowo ujętej, „całości” wiedzy ogólnej w grupach młodzieży uczestniczących w systemie edukacyjnym, jednak z mocnym odróżnieniem poszczególnych etapów kształcenia. Każdy wyższy etap integruje kompetencje uczniów na bardziej adekwatny do ich rozwoju, poziom. Proces integracji odróżnia się od procesu korelacji. Korelacja, w sensie najogólniejszym, to współzależność, analizuje się w niej wzajemny stosunek przedmiotów lub pojęć. Na gruncie pedagogiki korelowanie cechuje proces analogicznego uzgadniania i wprowadzania pewnej równoległości polegającej na uzupełnianiu i naświetlaniu od różnych stron tych samych zagadnień na poszczególnych lekcjach z różnych przedmiotów. Korelacja w warunkach nauczania przedmiotowego umożliwia wykorzystywanie treści jednych przedmiotów do opracowywania treści innych przedmiotów. Integracja natomiast jest tworzeniem całości z części, na gruncie pedagogiki

umożliwia nauczanie mające na celu pokazywanie związków między wszystkimi kierunkami czy zakresami edukacji oraz ukazywanie nauki jako całości. Integracja jest łączeniem elementów w całość, jednak owa „całość” nie jest sumą elementów, jest nową jakością. Edukacja wczesna rozwija się od lat w tym paradygmacie, chodzi jednak o to, aby metodę integracji aplikować na wyższe poziomy kształcenia, po to, by proces integracji wiedzy służył adekwatnemu rozwojowi kompetencji.

Rysunek 1. Model procesu aplikacji stanu wiedzy naukowej do systemu edukacyjnego



Źródło: opracowanie własne; zob. W. Kamińska, *Metodologiczna konstrukcja dziedziny dydaktyki etyki*, UKSW, Warszawa 2014.

Na rysunku 1. przedstawiam diagram obrazujący temporalny aspekt transferu wiedzy w systemie edukacji w odniesieniu do rozwoju dyscyplin naukowych. Dydaktyka jako teoria naukowa musi spełniać warunek „aktualności danych” i dlatego stawiam tę cechę koncepcji integrowania na pierwszym miejscu. W takim ujęciu dziedzina

dydaktyki przedmiotowej staje się subdyscypliną odnośnej dyscypliny naukowej na metapoziomie (dydaktyka matematyki jest subdyscypliną metamatematyki, dydaktyka historii jako subdyscypliną historiografii, dydaktyka fizyki jako subdyscyplina analizy porównawczej modeli fizykalnych). Relacja dydaktyki danego przedmiotu do jej głównej dyscypliny naukowej odgrywa wieloraką rolę: urealnia cele edukacji, określa umowny „kres” edukacji na III poziomie etapu akademickiego oraz pozwala na unowocześnienie metod kształcenia.

Coraz lepsze profilowanie rozwoju dzieci i młodzieży w kierunku osobowym, zawodowym, społecznym jest celem omawianej koncepcji, stąd model ten zakłada *tutoring* i *mentoring* jako działania wspomagające rozwój (w grę wchodzi dodatkowo ważne kompetencje nauczycieli). Tabela nr 1. przedstawia propozycję systemowego profilowania rozwoju dzieci i młodzieży w tym aspekcie.

Tabela 1. Model systemowego *tutoringu* z elementami realizacji potencjalności zawodowej uczniów

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	Analiza predyspozycji uczniów, uzdolnień, obserwacja wieloczynnikowa, behawioralna
Edukacja: szkoła podstawowa	Analiza predyspozycji, rozwój uzdolnień, pierwsze monitorowanie rozwoju FIRST
Edukacja: szkoła branżowa	Dalsza analiza predyspozycji, zainteresowań, <i>tutoring</i> – raz w miesiącu, rozwój predyspozycji zawodowych, analiza SWOT, testy, FIRST/SODT
Edukacja: liceum i technikum	Dalsza analiza predyspozycji, profilowanie stanu wiedzy, <i>tutoring</i> i doradztwo zawodowe – raz w miesiącu, SODT
Matura	Wybór dalszych etapów życia – analiza SWOT, testy, doradztwo
Edukacja akademicka	Wybór kierunku, trybu studiowania, decyzja o pierwszej pracy. <i>Tutoring</i> zaawansowany

Źródło: opracowanie własne

b) Antropologiczno-psychologiczne

Założenia antropologiczno-psychologiczne odślaniają koncepcję człowieka uczącego się w szkole oraz procesy biopsychicznego rozwoju niezbędne w nauczaniu. Omawiany paradygmat zakłada ścisłą

korelację wyników psychologii i antropologii na gruncie teorii zintegrowanych dydaktyk. To silne założenie suponuje dbałość o wykorzystanie tej wiedzy w edukacji. Człowiek w drodze ku dorosłości staje się całością pod warunkiem spójnego rozwoju emocji, umysłu, woli, uczuć, zatem osoba ludzka ma podlegać tendencjom scalającym: percepcja rzeczywistości, analiza obserwacji, planowanie działania, rozwój wyobraźni, umiejętności korygowania błędów myślenia i działania – te i inne obszary mogą być synchronizowane w trakcie edukacji respektującej prawo osoby do rozwoju. Znajomość i umiejętność wykorzystania na poszczególnych etapach kształcenia modeli behawiorystycznych (asocjacyjnych)³, poznawczo-procesualnych⁴, fenomenologiczno-humanistycznych⁵ jest istotną cechą paradygmatu systemowego.

Myślenie dziecka w młodszym wieku szkolnym ma charakter konkretno-wyobrażeniowy, dostrzega ono „całość” w sposób naturalny. Myślenie starszego dziecka, nastolatka w sposób naturalny gubi tę cechę, szczególnie pod naporem obowiązków szkolnych. Założenia psychologiczne dotyczą procesu przetwarzania wiedzy (starej i nabytej) oraz doświadczeń (indywidualnych i społecznych) w spójną całość. Charakteryzuje ją proces tworzenia kompetencji twardych oraz miękkich, który wynika z unikatowego procesu optymalizacji myślenia i działania. Nie szukamy już uniwersalnej prawdy o człowieku. Tę perspektywę oddajemy filozofom. Również nie pytamy już: Jak rozwija się człowiek? Pytamy dokładniej: Jak rozwija się człowiek w gronie rówieśników w klasie szkolnej obowiązującego systemu edukacyjnego? Interesuje nas indywidualny rozwój osoby w grupach rówieśników, w obowiązującej nas kulturze, ze względu na profilowanie uzdolnień dziecka. System rozwoju kompetencji adekwatny do rozwoju osoby. Stąd proponuję pracę analizą transakcyjną Berne’a oraz dwoma modelami: SODT (*self-awareness, opportunity, decision learning, transition*) i FIRST (*focus, interests, reasoning, self-awareness, transition*).

³ Dzisiaj szczególnie ważne w stosowaniu terapii behawioralnej w przypadku trudnych zachowań dzieci i młodzieży. Por. też P.C. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, GWP, Gdańsk 2004 oraz K. Konarzewski, *Pedagogika i wartości: w odpowiedzi moim krytykom*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2.

⁴ Por. J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978; E. Filipiak, *Z Wygot-skim i Brunerem w tle. Rozwijanie zdolności uczenia się*, GWP, Gdańsk 2011.

⁵ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Fenomenologiczne rozumienie problematyki pedagogicznej: szkic tej alternatywy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, 3-4(32-33), s. 12-20.

c) **Dydaktyczne**

Założenia dydaktyczne obejmują wszystkie elementy strategii dydaktycznych (relacja celu/celów i metody/metod, cechy wykładanego materiału, cechy natury uczenia się, cechy uczniów, kryteria oceny przyswojenia materiału, osiągnięcia kompetencji) włącznie z ich właściwym wyborem. Gdy dziecko zaczyna w szkole myśleć kategoriami „szufladek”, przestaje łączyć wiedzę w całość. Ani nie łączy faktów, ani nie stosuje tej wiedzy w praktyce. Przestaje ją interioryzować. Nauczanie przedmiotowe w klasach IV-VIII oraz w nauczaniu ponadpodstawowym fragmentaryzuje otrzymane treści i umiejętności. Odejście od encyklopedycznego nauczania nie jest proste, wymaga wyjścia poza schemat. Metody integrowania wiedzy muszą być skorelowane z rozwojem wyobraźni, z dociekliwością dzieci i młodzieży, ze spójnością wielu typów rozwoju (poznawczego, emocjonalnego, moralnego, estetycznego). Realizacja tej koncepcji zakłada zmianę w edukacji nauczycieli. Proponuję specjalizację do poszczególnych etapów edukacyjnych, z podziałem na bloki przedmiotowe. „Całość wiedzy” jest ogromnym dydaktycznym wyzwaniem, ponieważ transfer kompetencji uwarunkowany jest przejściem od struktur podstawowych do struktur coraz bardziej specjalistycznych. Całość nie jest prostą indukcją poszczególnych elementów, ponieważ nauczanie zawsze ma indywidualnego odbiorcę, takiego, który przetwarza swoją wiedzę na swój poziom rozumienia i jemu musi być dedykowana ta zakładana w teorii „całość”. Przewodniki metodyczne dla nauczycieli sugerują korelację i integrację wiedzy ucznia ze względu na kształcenie wielostronne, które obejmuje bezpośrednio kształcenie osobowości ucznia i jej funkcji: poznawanie świata i siebie, poznawanie świata i nagromadzonych w nim wartości, zmienianie świata⁶. W drugiej części musi służyć celom zakładanym rynkowo, gospodarczo, by nie popaść w uproszczony indywidualizm, który czyni szkołę nieprzystającą do wymogów współczesności.

⁶ Por. *Przewodnik dla nauczycieli nt. korelacji programów przedmiotowych*, opracowały: D. Wójcik-Hetman, E. Żmijowska-Wnęk, Wrocław 2015. Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego numer projektu: WND-POKL.03.03.04-00-028/12.

d) Filozoficzno-kognitywistyczne

Subiektywno-obiektywny charakter przetwarzania treści i umiejętności nie musi stanowić o skrajnej relatywizacji przyrostu kompetencji ucznia. Połączone ze sobą treści wiedzy mają charakter obiektywny i można je poddać ewaluacji, jednak temat ten można w pełni przeanalizować na gruncie filozoficzno-kognitywistycznym. Składowe wiedzy muszą być tak podawane w systemie edukacyjnym, aby uczeń coraz lepiej, na swoim poziomie, rozumiał otaczający świat. Filozoficzna kategoria interpretacji staje się kategorią systemową w pedagogice. Aspekt ewaluacji wiedzy i kompetencji ucznia w blokach przedmiotowych wymaga odrębnej, szerokiej monografii, zakłada bowiem badanie obejmujące: sprawną, rzetelną metodykę, etapy rozwoju osobowego, spójność podanej zinterioryzowanej wiedzy, właściwe przećwiczenie kompetencji. Dopiero wtedy możemy mówić o właściwej ewaluacji uczestników procesu dydaktycznego. Bez odpowiedzi na kognitywistyczne pytanie o to, jak rozwija się umysł dzieci i młodzieży w procesie przyrostu kompetencji oraz na filozoficzne pytanie o wpływ systemu edukacyjnego na rzesze dorosłych, nie będziemy mogli sprawdzić wiarygodności tej koncepcji. Rzecz dotyczy najgłębszego znaczenia instytucji szkolnej, o efekt, którym są: wolność i odpowiedzialność odbiorcy, merytoryczne przygotowanie do określonych ról społecznych i samostanowienie osób będących jej absolwentami.

Dziedzina zintegrowanych dydaktyk

Założenia koncepcji integrowania przedmiotów szkolnych omówione powyżej suponują inny rozkład treści przedmiotów szkolnych na poszczególnych etapach edukacji, inny nie tylko wewnątrz jednego przedmiotu, ale i umożliwiają przeobrażenie jednego przedmiotu w drugi. Krytyczna analiza aktualnej podstawy programowej prowadzi do wniosku o konieczności poukładania treści w blokach wiedzy ze względu na typ kształtowanych kompetencji. Rozwój dzieci i młodzieży wymaga w tym względzie określonego systemu wsparcia i profilowania, który musimy stworzyć. Dziedzina dydaktyk to nic innego jak mapa wewnętrznych zależności między profilowanymi kompetencjami a treściami kształcenia. Cechuje ją wymiar temporalny, logiczny i psychologiczny. Poszczególne przedmioty wpływają na rozwój dzieci i młodzieży tworząc w ogromnym rozproszeniu poszczególne

kompetencje. Poszufladkowane treści kształcenia budują synkretyczną, chaotyczną „całość”. Należy zauważyć, że struktury myślenia dzieci i młodzieży powinny być kształtowane w aspekcie ich lepszego rozumienia rzeczywistości, zatem nie ma innej drogi jak połączenie przedmiotów pod względem analogicznej struktury przekazywanej treści: informacje, rozumienie, zastosowanie, rozwiązywanie problemów. Proces komunikacji w nauczaniu jest skomplikowanym procesem sterowania i regulacji, składający się z różnorodnych relacji okrężnych⁷, jednak podstawą progresu w ramach poszczególnych treści są sposoby myślenia rozwijane w ramach poszczególnych bloków wiedzy. Dydaktyczne konstrukcje poznawcze powinny rozwijać się wraz ze złożonością procesów przetwarzania wiedzy⁸. Pozbywanie się sztucznych podziałów między przedmiotami humanistycznymi i szczegółowymi traktowane z powagą przez cały okres edukacji może zaowocować rozwojem interdyscyplinarności.

Zapis obowiązującej nas podstawy programowej formułuje obszary rozwojowe dla poszczególnych etapów kształcenia, eksponuje treści, które muszą/powinny się znaleźć w podręcznikach. Ich rozdrobnienie jest wadą podstawy programowej, która zamienia się w spis treści podręczników i programów kształcenia. Niestety podstawa nie opisuje procesu rozwoju uczniów, sugeruje rozkład na lata treści tego procesu. Zaczniemy od edukacji wczesnoszkolnej, której celem jest rozwój czterech obszarów rozwojowych dziecka: fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego. Czytamy w podstawie programowej: „Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się ma umożliwić dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna”. Służyć mają temu rozwojowi następujące typy edukacji: edukacja polonistyczna, edukacja matematyczna, edukacja społeczna, edukacja przyrodnicza, edukacja plastyczna, edukacja techniczna, edukacja informatyczna, edukacja muzyczna, wychowanie fizyczne, edukacja językowa (język urodzenia, język mniejszości narodowej i obcy

⁷ G. Meyer, *Cybernetyka a proces nauczania*, PZWS, Warszawa 1969, s. 70.

⁸ Por. W. Kamińska, *W jaki sposób modelujemy wiedzę, której uczymy? Mapa problemu*, [w:] W. Kamińska, P. Mroczkiewicz (red.), *Jak uczyć, by nauczyć filozofii? Refleksje akademików i praktyków*, UKSW, Warszawa 2014, s. 31-41.

nowożytny), etyka. Jedenaście typów edukacji. Spodziewane osiągnięcia dziecka wymieniono w odniesieniu do faz rozwojowych określając skrupulatnie listę czynności, a nie punkt rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego, fizycznego⁹.

Na II etapie edukacyjnym, obejmującym klasy IV-VIII, realizowane są następujące przedmioty: język polski, język obcy nowożytny, drugi język obcy nowożytny, muzyka, plastyka, historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia, chemia, fizyka; matematyka; informatyka; technika; wychowanie fizyczne; edukacja dla bezpieczeństwa; wychowanie do życia w rodzinie; etyka; język mniejszości narodowej lub etnicznej; język regionalny – język kaszubski. Wymienionych 18-19 przedmiotów stanowi zawartość tygodniowego planu lekcji.

Celem edukacji w branżowej szkole I stopnia jest przygotowanie uczniów do uzyskania kwalifikacji zawodowych, a także, jak w przypadku innych typów szkół, do pracy i życia w warunkach współczesnego świata. Poza kształceniem zawodowym, branżowa szkoła I stopnia „ma za zadanie wyposażyć uczniów w odpowiedni zasób wiedzy ogólnej, która stanowi fundament wykształcenia, umożliwiającą zdobycie podczas dalszej nauki zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych oraz umożliwiającą kontynuację kształcenia w branżowej szkole II stopnia, a następnie jej późniejsze doskonalenie lub modyfikowanie”. Do najważniejszych umiejętności zdobywanych w trakcie kształcenia ogólnego w branżowej szkole I stopnia należą: czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystania i refleksyjnego przetworzenia tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa; myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym; myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa; umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie; umiejętność sprawnego

⁹ Odnosi się wrażenie, że osoby piszące podstawę programową nie potrafiły komunikować rozwoju dziecka przedszkolnego inaczej niż poprzez listę umiejętności, które powinno wykonywać dziecko przygotowane do szkoły.

posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi; umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji; umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się; umiejętność pracy zespołowej.

Celem kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum jest:

traktowanie uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności; doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak: czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami itp.; rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia i integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin; zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej; łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobraźniowo-twórczymi; rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej; rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie; rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum należą: myślenie – rozumiane jako złożony proces umysłowy, polegający na tworzeniu nowych reprezentacji za pomocą transformacji dostępnych informacji, obejmującej interakcję wielu operacji umysłowych: wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sążdenie, rozwiązywanie problemów, twórczość¹⁰.

Umiejętności opisane w podstawie programowej mają charakter ogólny. Jeśli rozwój kompetencji miałby być realizowany systemowo, metodycznie, niezbędne byłoby określenie, na których zajęciach nauczyciel/uczeń rozwija je celowo, a na których jedynie „przy okazji”. Zdecydowanie lepszym zabiegiem byłoby przyporządkowanie celów edukacji poziomom jej osiągnięcia w miejsce rozbudowanych treści.

¹⁰ Wszelkie odniesienia do Podstawy programowej wzięłam ze strony: <https://www.ore.edu.pl>.

Perspektywa rozwojowa kompetencji wymaga szczególnej diagnozy przedmiotowej. Język polski w swojej dziedzinie dydaktycznej integruje się z językami obcymi (kompetencje językowe) oraz z innymi naukami humanistycznymi. Ten przedmiot pozostaje dzisiaj kluczowym przedmiotem nauczania na początkowym etapie edukacji, ale ukształtowane w jego ramach kompetencje można znakomicie rozwinąć w ramach treści innych przedmiotów humanistycznych: kulturoznawstwo, historia, filozofia, etyka oraz społecznych: wiedzy o społeczeństwie, przedsiębiorczość, edukacja dla bezpieczeństwa. Kształcenie literacko-kulturowe „rywalizuje” o prymat z paradygmatem komunikacyjnym (kształcenie językowe). Zakres semantyczny języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin (przedmiotów). W bloku przedmiotów ścisłych matematyka integruje się z fizyką, chemią, ekonomią. Geografia integruje się z biologią, ekonomią, matematyką, fizyką oraz kulturoznawstwem. W zależności od tego, jakie kompetencje uczniów mają być ukształtowane w ramach danego profilu klasy, takie też będą budowane zintegrowane kompleksy wiedzy. Należy ponadto przeanalizować odrębnie, kiedy uczy my treści, a kiedy wyłącznie metod działania.

Dydaktyki zintegrowane zakładają rozwój osobowy ucznia w oparciu o *tutoring* jako część procesu dydaktycznego. W blokach: biologiczno-chemiczno-fizykalnym wzrost kompetencji ucznia wyznacza pytanie: jaką część sfery życia uczeń w trakcie swojej edukacji może coraz lepiej zrozumieć? W bloku humanistycznym pytaniem gwarantującym rozwój jest: co uczeń może coraz lepiej i głębiej interpretować? W bloku nauk społecznych zależy nam na coraz lepszej implementacji postaw w proponowaną wiedzę. Rozwój będzie gwarantowało pytanie: w jaki sposób uczeń może coraz lepiej partycypować w społeczeństwie? W przestrzeni wiedzy matematyczno-fizykalno-informatycznej na równym poziomie postawimy teorię i praktykę. Pytaniem wiodącym będzie: co uczeń może lepiej liczyć i rozumieć? Jak lepiej myśleć matematycznie? Te i inne pytania „rozwojowe” stają się ramami dla proponowanych procesów dydaktycznych.

Praktyczne implikacje teorii w praktyce edukacyjnej

Skuteczność podręczników szkolnych

Praktyka doboru strategii dydaktycznych na podstawie integracji treści może się bardzo zmienić i unowocześnić przy implementacji tego modelu do szkoły. Kompetencje w procesie rozwojowym można byłoby nareszcie oddzielić od poszczególnych rozdziałów „wiedzy” porządkowanej. Przede wszystkim autorzy programów nauczania i odnośnych podręczników musieliby sprostać zadaniu udowodnienia, że ich prace gwarantują ukształtowanie określonych kompetencji na określonym poziomie. Podniesienie wartości dydaktycznej programów i podręczników podniosłoby ich wartość usługową dla nauczyciela.

Zróźnicowanie i optymalizacja specjalistycznych programów nauczania

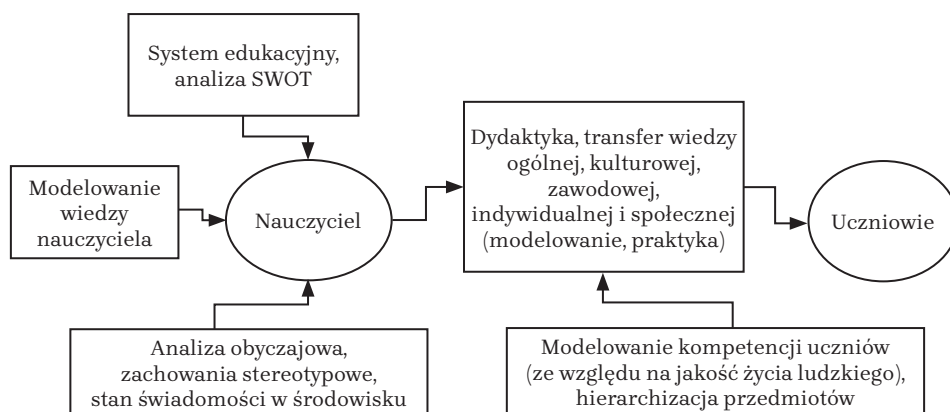
Przedstawiona w zarysie teoria pozwoli na lepsze dostosowanie programu do cech grup docelowych. Programy nauczania powinny gwarantować swoją funkcjonalność. Na uwagę zasługiwałyby programy specjalistyczne przygotowane pod szkoły muzyczne, szkoły mistrzostwa sportowego, szkoły branżowe ukierunkowane na rozwój określonych kompetencji zawodowych. Kompetencje krawcowej, spawacza, technika dentystycznego, pielęgniarki, sprzedawcy, operatora dźwigu, etc. uzyskałyby status celów programów kształcenia w zintegrowaniu kompetencji wiedzy ogólnej i zawodowej. Odrębność szkół i ich wartość społeczną można byłoby rozwinąć w aspekcie dokładniej dedykowanych programów kształcenia.

Nowy kształt przygotowania nauczycieli do zawodu

Zintegrowanie wiedzy na poszczególnych etapach nauczania powinno skutkować zmianą w kształceniu nauczycieli. W zawodowych kompetencjach na pierwszym miejscu powinno znaleźć się kształtowanie kompetencji uczniów. Ten cel zmieniłby nie tylko nastawienie nauczycieli do przedmiotów, ale i pole odpowiedzialności za zawodową aktywność. Nauczyciel matematyki nie uczyłby matematyki, lecz umiejętności liczenia, rozwiązywania zadań, rozwoju myślenia matematycznego. Nauczyciel polskiego nie uczyłby języka polskiego, lecz rozwoju umiejętności czytania, wypowiedzania się, pisanie na odpowiednim

poziomie nauczania. Za rozwój tych umiejętności nauczyciel ponosiłby odpowiedzialność.

Schemat 1. Główne płaszczyzny kształcenia nauczycieli w teorii zintegrowanych dydaktyk



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Artykuł przedstawia propozycję zmiany dotychczasowego modelu systemu edukacyjnego na model zintegrowanych dydaktyk. Założeniami tej koncepcji są:

- paradygmatyczne: dynamizm i emergentyzm w modelowaniu kompetencji uczniów, kształtowanie zaplanowanej, ważnej funkcjonalnie, celowościowo ujętej, „całości” wiedzy ogólnej w grupach młodzieży uczestniczących w systemie edukacyjnym, jednak z rzetelnym odróżnieniem poszczególnych kompetencji odnośnie do etapów kształcenia;
- antropologiczno-psychologiczne: wykorzystanie wiedzy psychologicznej i antropologicznej w edukacji, ze szczególnym integrowaniem osobistej wiedzy ucznia;
- dydaktyczne: transfer kompetencji uwarunkowany jest przejściem od struktur podstawowych do struktur coraz bardziej specjalistycznych;

d) filozoficzno-kognitywistyczne: poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób rozwija się umysł dzieci i młodzieży?

Założenia tej koncepcji, jej główne treści i ich praktyczne implikacje stanowią próbę wyznaczenia korekty działania szkoły w oparciu o systemową analizę jej znaczenia osobotwórczego, zawodotwórczego, generującego zmianę społeczną.

Abstract

The article presents a proposal for a model integrating students' knowledge and skills in the current educational system. The topic covers the assumptions of the concept and selected practical consequences of it. The increasingly worsening positioning of the school as an institution in social life makes it necessary to look for corrections to the system enabling children and teenagers to prepare for life in the 21st century. The presented concept of integrated subject didactics should be distinguished from simple cross-subject correlations. The main thesis of the article is that the integration of didactics within individual stages of education is possible, provided that we recognize analogous cognitive structures in the content of school subjects and arrange them from the simple to the complex, taking into account real goals in education. Then it will be possible to integrate the content of subjects at individual stages of education by creating „holistic” knowledge. The school will become responsible for increasing students' competences.

Bibliografia

- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Duraj-Nowakowa K., *Fenomenologiczne rozumienie problematyki pedagogicznej: szkic tej alternatywy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, 3-4(32-33).
- Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Rozwijanie zdolności uczenia się*, GWP, Gdańsk 2011.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.
- Kamińska W., *W jaki sposób modelujemy wiedzę, której uczyimy? Mapa problemu*, [w:] W. Kamińska, P. Mroczkiewicz (red.), *Jak uczyć, by nauczyć filozofii? Refleksje akademików i praktyków*, UKSW, Warszawa 2014.
- Kendall P.C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, GWP, Gdańsk 2004.

- Konarzewski K., *Pedagogika i wartości: w odpowiedzi moim krytykom*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2.
- Meyer G., *Cybernetyka a proces nauczania*, PZWS, Warszawa 1969.
- Witkowski L., *Relacje międzypokoleniowe jako wyzwanie poznawcze dla historii myśli pedagogicznej w Polsce (zarys problematyki)*, [w:] L. Witkowski (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.
- Wójcik-Hetman D., Żmijowska-Wnęk E., *Przewodnik dla nauczycieli nt. korelacji programów przedmiotowych*, Wrocław 2015.

Netografia

- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf>.

Alina Szwarc

ORCID: 0000-0002-3075-5872

Treści kształcenia w perspektywie przemian edukacyjnych

Treści kształcenia, niezależnie od przyjętej perspektywy ich postrzegania, stanowią jedno z najważniejszych, ale i najbardziej skomplikowanych elementów systemu kształcenia. Analiza literatury pedagogicznej wskazuje, iż w zasadzie to nie czas, ale określona przestrzeń decydowała (i wciąż decyduje) o istocie i roli treści w edukacji. Od zawsze bowiem poszukiwanie prawidłowości i podstaw w tworzeniu kanonu wiedzy szkolnej stanowiło ogromne wyzwanie naukowe. Treści realizowane w szkołach są wynikiem teoretycznej koncepcji procesu kształcenia, ustroju szkolnego, ale i stanu rozwoju nauki, uwarunkowań społecznych, kulturowych czy politycznych¹. Jednakże, niezależnie od tych czynników, które przecież tylko w jakimś stopniu wyznaczają treść edukacji, istnieją również uwarunkowania uniwersalne, które należy respektować w każdym systemie dydaktycznym, ale i w każdych warunkach społecznych. Z całą pewnością należą do nich te, jakie związane są z człowiekiem (dzieckiem, uczniem) i jego rozwojem. Stąd w niniejszym artykule analizie poddaję zagadnienie treści

¹ Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 428; Idem, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003; B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 251; A. Siemak-Tylikowska, *Treści nauczania – teorie doboru treści kształcenia*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 853-854.

kształcenia, ukazując główne tendencje w ich postrzeganiu w kontekście przemian procesu dydaktyczno-wychowawczego, uwzględniając wymienione kategorie i kryteria edukacyjne. Jednocześnie, zdając sobie sprawę z powierzchowności poczynionych analiz, spróbuję przyjrzeć się elementom scalającym te zagadnienia, które – w przypadku treści edukacyjnych – wydają się być ponadczasowe.

Już Jan Amos Komeński rozwój człowieka upatrywał w wychowaniu kreowanym przez „obiektywne wymagania wiedzy i społeczeństwa, przez rozwijanie jego umysłu i jego umiejętności działania dla dobra ogółu. Komeński usiłował (...) walczyć z istniejącym porządkiem społecznym dlatego, aby każde dziecko miało możliwość pełnego rozwoju i możliwość stania się człowiekiem”².

Z tego zapewne powodu, w swoich poglądach na temat treści, wyraźnie zaznaczał, iż powinny obejmować one to wszystko, co jest ważne dla ludzi. Jak pisał: „(...) choć nie wszyscy mają być w przyszłości rękodzielnikami, gońcami, pisarzami, mówcami, tak też i w szkole powinno się wszystkich uczyć wszystkiego, co należy do człowieka, choć jednym jedne, a innym inne rzeczy bardziej się w przyszłości przydadzą”³. Wielokrotnie w swoich pracach podkreślał, iż ludzka mądrość może się kształtować tylko na podstawie rozumienia przyrody i społeczeństwa. Natomiast charakterystyczną cechą pedagogicznych poglądów Komeńskiego stał się postulat powszechności kształcenia. W swoich pracach wielokrotnie wskazywał, iż dobór treści ma związek przede wszystkim z poziomem rozwoju człowieka, z jego wiekiem. Wiele uwagi przywiązywał do organizacji procesu kształcenia, propagując ideę czwórdzielnej budowy szkół. Jej istotę opierał na porównaniu szkół do czterech pór roku: szkołę macierzyńską do wiosny, szkołę elementarną do lata, gimnazjum do jesieni, natomiast akademię do zimy. Niezależnie jednak od etapu i rodzaju szkoły, do głównych treści (zwanych przez niego materiałem) zaliczał takie, które spowodują, by: „a) umysły uszlachetniały się naukami i sztukami, b) by doskonaliły się języ-

² B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1956, s. XCVIII.

³ J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka...*, s. 82.

ki, urabiały się obyczaje w kierunku wszechstronnej moralności, d) a Bóg był czczony z głębi serca⁴. Stąd refleksje Komeńskiego w dużym stopniu dotyczyły organizacji edukacji. W swoich rozważaniach pedagogicznych wskazywał na te uwarunkowania, które dotyczą głównie sposobów pracy z uczniami, choć – jak wiadomo – opierały się one wówczas na strategii podającej. Zauważał, iż

alfą i omegą ma być: badanie i znalezienie sposobu, który by pozwalał, ażeby nauczyciele mniej nauczali, a uczniowie więcej się uczyli, ażeby w szkołach było mniej hałasu, nudy i bezpłodnych wysiłków, a więcej spokoju, przyjemności i gruntownych postępów w pracy, w państwie zaś aby mniej było ciemnoty, zamieszania i niezgody, a więcej światła, porządku, pokoju i ciszy⁵.

Wiele zmian w spojrzeniu na treści zdecydowanie przyniosło nowe wychowanie, którego założenia okazały się bliskie poglądom wielu wybitnych przedstawicieli myśli dydaktycznej ubiegłego wieku⁶. I tak, już Bogdan Nawroczyński w swoich pracach przekonuje o znaczeniu przeszłości, historii i poglądów jego poprzedników w poszukiwaniu ideałów dydaktycznych. Autor w wielu miejscach zakłada, iż głoszenie postulatów nowego wychowania i szkoły przyszłości, nie byłoby możliwe, gdyby nie uwzględniać, ale i analizować dorobku naukowego przeszłości. Jak pisał: „Obrałem tę do syntezy drogę, rozumiejąc, iż fragmentaryczność współczesnej myśli pedagogicznej jest skutkiem zajmowania się głównie metodami i organizacją pracy wychowawczej przy jednoczesnym traceniu z oczu jej celu”⁷. A cel ten dotyczył kształtowania osobowości człowieka, tak by mógł stać się on samodzielnym i twórczym członkiem społeczeństwa. Analiza literatury wskazuje, iż już wówczas więcej uwagi przywiązywano do poszukiwania kanonu treści przedmiotowych w kształceniu ogólnym, niż do samego pojęcia treści (choć nazywanych często materiałem naukowym). Poddawano zatem analizom czynniki ich doboru takie jak wiek, poziom rozwoju umysłowego

⁴ Ibidem, s. 76-77.

⁵ J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka...*, s. 4.

⁶ Szerzej na ten temat piszę w: A. Szwarz, *Treści kształcenia jako element programu szkolnego w poglądach wybitnych pedagogów pierwszej połowy XX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2019, nr 3-4, s. 91-99.

⁷ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wydawnictwo Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930, s. 4.

uczni (o których przecież pisał już Komeński) czy potrzeby określone w „programie naukowym”⁸. Jak czytamy, szkoła kształtuje

umysły dzieci w toku przyswajania materiału nauczania objętego programem, przy czym szczególną uwagę zwraca na wyrabianie umiejętności samodzielnego wnioskowania oraz rozumienia zjawisk zarówno przyrodniczych, jak i społecznych zgodnie z materialistycznym poglądem na świat. Szkoła budzi zamiłowanie do wiedzy, wdraża do pracy, do aktywności społecznej i kultury życia codziennego⁹.

Analizom zatem poddawane były przedmioty szkolne (tworzące tok nauki), jak i ich same treści, stanowiące tzw. tok szczegółowy¹⁰. Wiele uwagi w kontekście doboru materiału poświęcano etapom edukacyjnym, zagadnieniom społecznej roli szkoły¹¹, istocie wiadomości i sprawności w nauczaniu, ale i samym analizom ówczesnych treści, choć przez pryzmat dominujących w tamtych latach podających metod kształcenia¹².

Szkoła, a w zasadzie panujący w niej system kształcenia, od zawsze poddawane były krytyce. Jednak, jak podaje Wincenty Okoń¹³, szczególnie widoczna i ostra była ta krytyka pod koniec XX wieku. W dużej mierze była wynikiem

zwiększania się dystansu między szybko, pod wpływem postępu naukowo-technicznego, zmieniającym się życiem społecznym a stosunkowo małymi zmianami w systemach kształcenia, na skutek czego starorzymskie hasło «non vitae sed scholae discimus» (uczymy się nie dla życia, ale dla szkoły – dop. A.S.) nabiera coraz większej ostrości. Jest to krytyka uzasadniona, lecz wykazująca dość wiele bezradności¹⁴.

⁸ Por. Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania w szkole podstawowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.

⁹ Ibidem, s. 7.

¹⁰ K. Sośnicki, *Zarys dydaktyki*, Wydawnictwa Książek Szkolnych Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego, Lwów 1925.

¹¹ S. Hessen, *Struktura i treść szkoły współczesnej (zarys dydaktyki ogólnej)*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.

¹² B. Nawroczyński, *Zasady nauczania...*

¹³ W. Okoń, *Wprowadzenie...*

¹⁴ Ibidem, s. 62.

A przecież to właśnie poszukiwanie nowych rozwiązań, nowych systemów kształcenia wydaje się najważniejsze w czasach zmieniających się warunków życia społecznego. Zapewne też z tego powodu wiele istotnych zmian w badaniach nad treściami nastąpiło po drugiej wojnie światowej, w wyniku ważnych przeobrażeń społeczno-gospodarczych i kulturowych, kiedy sprawy edukacji – zwłaszcza szkolnictwa – stały się przedmiotem zainteresowania zarówno świata nauki, jak i szerokiej opinii społecznej. Obowiązujące wówczas treści, zawarte w ówczesnym programie nauczania, zostały poddane ostrej krytyce. Najintensywniejsze prace w tym zakresie (podejmowane zresztą nie tylko w Polsce) przypadały na lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte ubiegłego wieku¹⁵. Zdaniem Krzysztofa Kruszewskiego, wiele wartościowych danych z zakresu treści wniosła książka autorstwa Wincen- tego Okonia *Podstawy wykształcenia ogólnego*, w której autor podjął zagadnienie uczenia się szkolnych przedmiotów. To w tej pracy „dopiero treść kształcenia posłużyła określaniu procesów dydaktycznych i integrowaniu dydaktyki”¹⁶.

Kolejny przełom w myśleniu o treściach, wiązał się z przemianami, jakie nastąpiły w naszym kraju po 1989 roku. Gruntownych ich regulacji, zwłaszcza w zakresie obowiązującej wówczas dokumentacji oświatowej, dokonano w 1999 roku, w wyniku reformy systemu oświaty¹⁷. Skoncentrowano się wówczas na usunięciu z programu wielu nieaktualnych treści, natomiast wyeksponowano istotę m.in. umiejętności samodzielnego myślenia, pozyskiwania, selekcyjonowania i przetwarzania informacji¹⁸. Jak się okazuje, i do dziś wszelkie zmiany w treściach wiążą się wyłącznie ze zmianami oświatowymi (które w naszym kraju są dokonywane bardzo często)¹⁹. W perspektywie definicyjnej pojęcia

¹⁵ C. Kupisiewicz, *Charakter i treść kształcenia powszechnego: podstawowego i średniego*, [w:] M. Berge, T. Lewowicki (red.), *Optymalizacja treści i procesu kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.

¹⁶ K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 12.

¹⁷ Szerzej na ten temat np. K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.

¹⁸ C. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

¹⁹ Największe zmiany zostały wprowadzone w wyniku reformy programowej w 2008 roku oraz ostatniej reformy systemu oświaty, której założenia wprowadzono do szkół 1 września 2017 roku.

treści, wydarzenia te jednak niewiele zmieniły. Okazuje się bowiem, iż treści do dziś zwykle utożsamiane są z materiałem, jaki przewidziany jest do realizacji w pracy nauczyciela z uczniami²⁰, podczas gdy wielu autorów od dawna wskazuje na podstawowe różnice w pojmowaniu tych terminów²¹. Wyraźnie akcentowane to jest od lat w dokumentacji oświatowej, czego doskonałym przykładem jest ostatnia podstawa programowa, której zarówno struktura, jak i zastosowane kategorie pojęciowe, bardziej przypominają *Program nauczania w szkole podstawowej z 1959 roku* niż dokument na miarę współczesnej dydaktyki.

Wiele cennych uwag w kierunku treści kształcenia odnaleźć można w pracach Krzysztofa Kruszewskiego. Już w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku pisał, iż w płaszczyźnie definicyjnej pojęcie treści kształcenia rozpatrywać można w wielu kontekstach, dotyczących zarówno zakresu analizowanych zjawisk, układów zmiennych, jak i przyjętej podstawy teoretycznej²². Można oczywiście przyjąć, iż w wąskim ujęciu treści stanowią uporządkowany zasób informacji i czynności, których opanowanie powinno umożliwić człowiekowi ukształtowanie odpowiednich stosunków z otaczającym go światem²³. Ale w ostatnich dziesięcioleciach powstało wiele koncepcji naukowych, które – w odniesieniu do problematyki treści kształcenia – dostarczyły nowych płaszczyzn badawczych, a tym samym stały się podstawą do szerszych ujęć treści, również w zakresie definicyjnym²⁴. W dużej mierze przyczyniły się do tego prace Lwa Wygotskiego, czego dowodem są badania prowadzone przez rosyjskich pedagogów i psychologów²⁵. Wśród teorii socjokulturowych wyróżnić należy poglądy Jerome'a Brunera, który zaprojektował i uzasadnił m.in. spiralny układ treści. Podkreślić należy, iż powyższe teorie do dziś dla wielu autorów są inspiracjami do konstruowania projektów badawczych dotyczących zmian w edukacji

²⁰ K. Kruszewski, *Od tłumacza*, [w:] D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.

²¹ Por. m.in. K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

²² Idem, *Wykorzystanie teorii wiadomości w studiach nad treściami kształcenia*, [w:] M. Berge, T. Lewowicki (red.), *Optymalizacja treści...*

²³ W. Okoń, *Nowy słownik...*

²⁴ K. Kruszewski, *Wykorzystanie teorii wiadomości...*

²⁵ Szerzej na ten temat: K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość...*

i procesie kształcenia²⁶. Ponadto we współczesnym rozumieniu treści wiele wniosły poglądy Davida Ausubela, który opracował procedurę organizowania treści przydatnych w opanowaniu nowego materiału. Autor postrzega treści jako nieprzypadkowy zbiór wiadomości, który w trakcie czynności uczenia się traktowany jest jako indywidualna i niepowtarzalna struktura²⁷. Wśród polskich badaczy wskazać należy poglądy m.in. Wincentego Okonia (dotyczące teorii kształcenia wielostronnego), Czesława Kupisiewicza (będące efektem prowadzonych badań nad niewłaściwą pracą z materiałem) czy Tadeusza Lewowickiego (związane z indywidualizacją kształcenia). Z pewnością wiele z powyższych poglądów przyczyniło się do szerszych interpretacji treści. Należy do nich propozycja Krzysztofa Kruszewskiego, którego naukowe rozważania, ale i prowadzone badania, wyznaczyły treściom kształcenia centralne miejsce w dydaktyce. Autor już ponad trzydzieści lat temu zauważył, iż treści łączą przede wszystkim „kwestie celów kształcenia i pomiaru dydaktycznego, procesów psychicznych, które zachodzą u osób uczących się, i sterowania tymi procesami (proces kształcenia), metod oraz organizowania całej sytuacji dydaktycznej, w której znajduje się i działa uczeń”²⁸. Zdaniem Kruszewskiego: „wiedza człowieka nie jest odbiciem materiału nauczania, nie jest odbiciem układu wiadomości wprowadzonych do pamięci w wyniku pracy nad materiałem nauczania. Jest inna i jakoś funkcjonuje, gdy uczeń poznaje następną partię materiału”²⁹. Stąd Kruszewski odnosi treść do wiadomości, bowiem „wiadomości znaczą, gdy mają treść”³⁰. W procesie kształcenia wiadomości mogą wystąpić w kilku formach, do których należą:

- 1) materiał nauczania, czyli wiadomości, z którymi uczeń ma się zetknąć i wiadomości dostarczone mu,
- 2) wiadomości odebrane przez ucznia, odtworzone z materiału nauczania oraz poddane reorganizacji,
- 3) wiadomości wytworzone przez ucznia,

²⁶ E. Filipiak, „Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1 (46), s. 159.

²⁷ E. Piotrowski, *Rola treści kształcenia w procesie nauczania*, „Chowanna. Tom Jubileuszowy” 2009, s. 153-159.

²⁸ K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość...*, s. 105-106.

²⁹ Ibidem, s. 31.

³⁰ Ibidem, s. 30.

- 4) wiadomości znajdujące się w pamięci ucznia jako wiedza, które mogą być uświadamiane lub nieuświadamiane³¹.

Autor proponuje trzy ujęcia treści kształcenia, które stanowią podstawę różnych koncepcji, wywołują inne postępowanie praktyczne i badawcze. Każde z nich wynika również z innej refleksji nad dobrem treści traktowanych jako:

- 1) uporządkowany zbiór wiadomości o niezależnym od ucznia i kontekstu znaczeniu;
- 2) uporządkowany (planowany) ogół wszystkich doświadczeń ucznia w szkole, obejmujących tak wiadomości, jak i jego przeżycia;
- 3) uporządkowany zbiór wiadomości lub/i doświadczeń, dzięki którym osiągnięte zostaną przewidywane w celach kształcenia zmiany w wiadomościach, umiejętnościach i postawach ucznia³².

W powyższych rozważaniach dużą rolę odegrały założenia teorii wiadomości, którą w przypadku treści kształcenia odnosić można do pracy z wiadomościami wraz ze zmianami, jakie zachodzą w uczniu w efekcie tych czynności. W takim ujęciu treści są zbiorem „planowanych czynności ucznia wyznaczonych przez materiał nauczania i zaplanowaną zmianę psychiczną”³³ i należałoby je interpretować w kontekście następujących elementów:

- 1) wiedzy, czyli materiału nauczania, jaki stanowi kontekst zmian psychicznych, będących hasłami programowymi, wiadomościami z zakresu obiektu poznania;
- 2) zmiany w wiadomościach ucznia oraz w jego umiejętnościach i systemie wartości;
- 3) czynności ucznia, które powodują, iż zmiany te zachodzą³⁴.

Podobnie treści określa Bolesław Niemierko. Traktuje je jako system przewidzianych do opanowania czynności uczniów, określonych przez pryzmat celów kształcenia (o których decyduje wybrana taksonomia),

³¹ Ibidem.

³² K. Kruszewski, *Wykorzystanie teorii wiadomości...*

³³ Idem, *Program szkolny*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 190.

³⁴ Idem, *Zmiana i wiadomość...*; Idem, *Program szkolny...*

materiału kształcenia (podporządkowanego tematom lub działom programowym) oraz wymagań programowych (sklasyfikowanych według przyjętych poziomów)³⁵. Autor zauważa, iż czynności te mogą być efektem aktywności emocjonalnej lub poznawczej ucznia, natomiast to zachowanie między nimi równowagi, sprzyja wynikom uczenia się. Ponadto zwraca uwagę na zasadnicze różnice pomiędzy treścią kształcenia a treścią uczenia się. Jego zdaniem, ta druga determinowana jest głównie przez indywidualne cechy osoby uczącej się³⁶.

W współczesnych analizach treści kształcenia warto uwzględnić założenia wieloparadygmantyczności³⁷. To właśnie teoria Thomasa Kuhna, ujawniając zmienność nauki, może okazać się przydatna w podjęciu takiego zadania. Trzeba zgodzić się z Dorotą Klus-Stańską, iż w podejściu do edukacji, w myśleniu o uczeniu się i nauczaniu warto ujawniać różnorodność podejść. Jak pisze, to „różnorodność jest najbardziej witalnym motorem rozwoju edukacji i jedyną szansą na zaspokajanie potrzeb jednostek i społeczeństwa. Dramatem polskiej szkoły nie jest jej taka a nie inna postać, jest nim jej unifikacja”³⁸. Stąd to zmiany stać się powinny kluczową kwestią w rozważaniach nad procesem kształcenia, a więc i nad treściami. Niestety jednak, nie zawsze zmiany powodują poprawę edukacji i lepszą jej jakość. Jak pisze Zbigniew Kwieciński, polski system edukacyjny wymaga gruntownego przeglądu, wciąż jest bowiem niespójny i przednowoczesny. Dlatego też potrzebna jest zmiana myślenia o edukacji³⁹. Z całą pewnością, dotyczy to również treści. Tadeusz Lewowicki właśnie w edukacji, a dokładnie w wiedzy jako jej narzędziu, poszukuje dróg prowadzących do sprostania wyzwaniom, jakie stawia przed nami świat. Jednak – jak zauważa – poważną barierą w procesie przygotowywania ludzi do podejmowania tych wyzwań, a jednocześnie powodem, pretekstem rodzącej się krytyki wobec samego systemu edukacji, jest zbyt silne orientowanie się na tradycyjnych wzorach zachowań, w których dominuje

³⁵ B. Niemierko, *Cele kształcenia*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania...*

³⁶ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

³⁷ Por. D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.

³⁸ Ibidem, s. 10.

³⁹ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec blokad systemu kulturowego*, „Edukacja Międzykulturowa” 2018, nr 2, s. 17.

schematyzm w metodach kształcenia, formach pracy, gdzie widoczny jest nadmiar encyklopedycznej wiedzy o przeszłości, a wątlej o świecie współczesnym i jego przemianach⁴⁰.

Wiele refleksji, ale i istotnych odniesień do treści, można odnaleźć we współczesnych analizach procesu uczenia się. Jednym z interesujących, ale i bardzo ważnych dla dydaktyki jest z całą pewnością koncepcja tzw. nowej kultury uczenia się, której założenia bliskie są wielu nowoczesnym koncepcjom, jaką jest np. konstruktywizm⁴¹. Doskonale wypełniają tę przestrzeń podejmowane i znane badania dotyczące takich kategorii jak: wiedza⁴², informacja⁴³, język⁴⁴, a nawet zjawisko efektów kształcenia, obecnych od jakiegoś czasu w dokumentacji programowej współczesnych szkół. Powyższe kwestie są coraz częściej poruszane we współczesnej literaturze pedagogicznej, co wynika ze specyfiki i uwarunkowań obecnie rozumianego procesu kształcenia, jak i ujawnienia istniejącego konfliktu pomiędzy teorią dotyczącą funkcjonowania wiedzy szkolnej a praktyką dydaktyczną⁴⁵, gdzie – niestety – treści wciąż stanowią gotowy do przekazania pakiet wiedzy. A przecież powinny one raczej podlegać nieustannym interpretacjom, procesom tworzenia znaczeń, których sednem jest komunikacja, dialog i porozumiewanie się⁴⁶. Słusznie zauważa więc Dorota Klus-Stańska, iż współczesna dydaktyka powinna w większym stopniu

⁴⁰ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994.

⁴¹ Szerzej na ten temat: J. Sacharczuk, A. Szwarz, *Edukacja i inne procesy wspierające proces kształtowania kompetencji międzykulturowych – ujęcie teoretyczne i praktyczne*, „Kultura i Edukacja” 2020, nr 1.

⁴² Por. m.in. D. Klus-Stańska, *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 1; Eadem, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000; S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013; Idem, *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

⁴³ Por. prace m.in. J. Morbitzera, K. Borawskiej-Kalbarczyk.

⁴⁴ B. Gołębiak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1999.

⁴⁵ K. Borawska-Kalbarczyk, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.

⁴⁶ T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001, s. 119.

zainteresować się „nie tym, w jakim stopniu uczniowie przyswoili treści programowe, ale tym, jak myślą i rozumieją rzeczywistość i jej elementy, jak się w nią angażują i jakie przewidują miejsce dla siebie w procesach społecznego tworzenia prawomocnej wiedzy”⁴⁷. Bowiem dziś głównym zadaniem uczniów jest nie tylko analizowanie, rozumienie i zapamiętywanie dostarczanych im treści, które autorka ujmuje w kategoriach wiedzy zewnętrznej, stanowiącej element interesującego poznawczo modelu konstruowania wiedzy w szkole (przekazu pojęć i konstruowania znaczeń)⁴⁸. Jedną z tez, jaką stawia Dorota Klus-Stańska, dotyczy założenia „że tradycyjnie utrzymujące się sposoby opracowywania wiedzy w szkole mają charakter zniewalający ucznia pod względem tożsamościowym, intelektualnym i społecznym (...), że edukacyjne tradycje przekazu wiedzy mogą szkodzić uczniowskiemu poczuciu ja, uczniowskiemu rozumowi i relacjom między ludźmi uwikłanymi w kształcenie”⁴⁹.

Powyższe rozważania w dużej mierze oparte są na zasadach konstruktywizmu, które to stanowić mogą doskonałą płaszczyznę dla współczesnych interpretacji i poszukiwań badawczych w zakresie treści kształcenia. Mogą również pełnić funkcje klamry spinającej wiele przedstawionych powyżej naukowych refleksji. Konstruktywizm, z racji swej wielowątkowości, ale i deformacji, jakim dziś podlega, nazwać można nie tyle teorią, ale „nurtem myślenia”⁵⁰. Jego elementy obecne są w modelu psychokulturowej edukacji wspomnianego już Jerome’a S. Brunera, który pisze:

konstrukcja rzeczywistości to produkt wytwarzania znaczenia, ukształtowany przez tradycję oraz przez kulturowe narzędzia sposobów myślenia. W tym sensie edukację należy spostrzegać jako wspomaganie młodzieży w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym

⁴⁷ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 344-345.

⁴⁸ Eadem, *Paradygmaty dydaktyki...*; Eadem, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Olsztyn 2002.

⁴⁹ Eadem, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46), s. 22.

⁵⁰ Eadem, *Dydaktyka wobec...*, s. 345.

żyje, oraz do rozpoczęcia skutecznego procesu jego modyfikacji, zgodnie z własnymi wymaganiami⁵¹.

Natomiast analizowanie procesu uczenia się w perspektywie kulturowej wymaga uwzględnienia wzajemnych relacji pomiędzy umysłem uczących się a kulturą, nastawionych na ustalenie i zrozumienie

czy i w jakim stopniu, dzieci mają świadomość swoich własnych procesów myślowych; jaka jest kultura uczenia się współczesnej polskiej szkoły na różnych jej etapach?, czy w kulturze uczenia się współczesnych klas szkolnych dzieci doświadczają sytuacji, w których są/stają się coraz bardziej świadome sposobów uczenia się, myślenia?, jaki „kulturowy zestaw narzędzi” przekazują uczącym się nauczyciele?, czy uczniowie dokonują refleksji nad własnym uczeniem, jakie jest ich poczucie sprawstwa?, czy organizowany proces nauczania-uczenia się w klasie szkolnej umożliwia uchwycenie dziecka różnic pomiędzy wiedzą osobistą a wiedzą, która jest uznawana w danej kulturze za obiektywną?⁵².

To te właśnie kulturowe konteksty uczenia się tworzą doskonałą przestrzeń do wykorzystania uczniowskiego potencjału umysłowego, dostarczenia narzędzi do uczenia się (m.in. takich jak rozumienie, wyjaśnianie, interpretacja), ale i umożliwią doświadczanie poczucia możliwości posłużenia się własnym rozumem⁵³. Warto te konteksty uwzględnić w nowoczesnym myśleniu o treściach kształcenia.

W rozważaniach nad treścią kształcenia wiele uwagi poświęca się przede wszystkim temu, „w jaki sposób jest ona skonstruowana w warunkach kształcenia zinstytucjonalizowanego”⁵⁴. Oczywiście, zgodzić się należy, iż w takich analizach bardzo ważne miejsce odgrywają takie aspekty, jak indywidualne czynności wynikające z kultury, ale i psychiki ucznia. To prawda, iż ważna jest też dziedzina wiedzy, której się

⁵¹ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006, s. 37-38.

⁵² E. Filipiak, „Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46), s. 160.

⁵³ Eadem, *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.

⁵⁴ M. Uljens, *Dydaktyka szkolna*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, GWP, Gdańsk 2006, s. 123.

naucza, której one dotyczą, z którą mamy do czynienia⁵⁵. Jednak wydaje się, iż wciąż jeszcze we współczesnej literaturze pedagogicznej zbyt mało uwagi przykładana się do ujęcia terminologicznego treści. Jak przed laty pisał Krzysztof Kruszewski:

Tylko niewielu autorów piszących o treści kształcenia definiuje to pojęcie inaczej niż zdawkowo albo jednocześnie określa jego zakres. Najczęściej można jedynie domyślać się znaczenia, jakie pojęciu treści nadał autor, jeżeli dociekać, jakie z przyjętego znaczenia płyną konsekwencje; różny bowiem będzie zakres analizowanych zjawisk, różne układy zmiennych, różna metoda badań, różne wnioski i różna podstawa teoretyczna. (...) Znaczenie terminu *treść kształcenia*, w jakim używa go jakiś autor, da się wyprowadzić z tego, jak proponuje on treść dobierać, układać, badać⁵⁶.

Wiele z tych kwestii jest – z całą pewnością – i dziś wartych uwagi. Pomimo tego, iż obecnie większą popularnością cieszą się konteksty, w jakich o treściach możemy myśleć (za przykład niech posłużą kontrowersje wokół tworzenia podstawy programowej, jak i jej obecnego kształtu), pamiętajmy o naukowym dorobku pedagogiki. Już przed wieloma laty ważną refleksją podzielił się z nami Krzysztof Kruszewski, przypominając, iż to historia uczy pokory. Zatem „poszukujemy w przeszłości materiału do refleksji o naturze postępu w dydaktyce”⁵⁷.

Abstract

The content of education is now one of the most important elements of the education process. The concept of educational content is presented in the article, based on an analysis of available literature. Much attention was also paid to the criteria for their selection in the educational process. These issues are presented in the context of changes to the educational process affecting the main elements of education.

Bibliografia

Bauman T., *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość...*, s. 110-111.

⁵⁷ Ibidem, s. 287.

- Borawska-Kalbarczyk K., *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.
- Dylak S., *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Filipiak E., „Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1 (46).
- Gołębniak B., Teusz G., *Edukacja poprzez język*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1999.
- Hessen S., *Struktura i treść szkoły współczesnej (zarys dydaktyki ogólnej)*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Olsztyn 2002.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46).
- Klus-Stańska D., *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 1.
- Konarzewski K., *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.
- Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Kruszewski K., *Od tłumacza*, [w:] D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Kruszewski K., *Program szkolny*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Kruszewski K., *Wykorzystanie teorii wiadomości w studiach nad treściami kształcenia*, [w:] M. Berge, T. Lewowicki (red.), *Optymalizacja treści i procesu kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.

- Kruszewski K., *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Kupisiewicz C., *Charakter i treść kształcenia powszechnego: podstawowego i średniego*, [w:] M. Berge, T. Lewowicki (red.), *Optymalizacja treści i procesu kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
- Kupisiewicz C., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec blokad systemu kulturowego*, „Edukacja Międzykulturowa” 2018, nr 2.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Wydawnictwo Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930.
- Niemierko B., *Cele kształcenia*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Piotrowski E., *Rola treści kształcenia w procesie nauczania*, „Chowanna. Tom Jubileuszowy” 2009.
- Program nauczania w szkole podstawowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
- Sacharczuk J., Szwarz A., *Edukacja i inne procesy wspierające proces kształtowania kompetencji międzykulturowych – ujęcie teoretyczne i praktyczne*, „Kultura i Edukacja” 2020, nr 1.
- Siemak-Tylikowska A., *Treści nauczania – teorie doboru treści kształcenia*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Sośnicki K., *Zarys dydaktyki*, Wydawnictwa Książek Szkolnych Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, Lwów 1925.
- Suchodolski B., *Wstęp*, [w:] J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1956.

- Szwarc A., *Treści kształcenia jako element programu szkolnego w poglądach wybitnych pedagogów pierwszej połowy XX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2019, nr 3-4.
- Uljens M., *Dydaktyka szkolna*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, GWP, Gdańsk 2006.

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk

ORCID: 0000-0003-4315-2226

Proces kształcenia w cyfrowej rzeczywistości – wybrane kierunki zmian

Wprowadzenie

Jednym ze zjawisk bardzo szeroko opisywanych w literaturze oraz będącym przedmiotem badań przedstawicieli licznych dyscyplin naukowych jest fenomen społeczeństwa informacyjnego i dynamiczny rozwój technologii cyfrowych. Nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne pełnią funkcję istotnego stymulatora wielu procesów i zjawisk związanych z funkcjonowaniem jednostki w wielu dziedzinach rzeczywistości, w tym również edukacji. Techniczne i informatyczne aspekty życia jednostki są jednym z ważnych uwarunkowań kształtujących edukację, zważywszy na fakt siły oddziaływania narzędzi cyfrowych. Zdaniem badaczy powinno to znaleźć odzwierciedlenie w procesie nauczania-uczenia się oraz wychowania, mając na uwadze konieczność przygotowania uczniów do roli świadomych odbiorców i twórczych użytkowników nowoczesnej technologii. Jednak, analizując jakość i kondycję współczesnej edukacji można dostrzec komplikację problemów związanych z efektywną realizacją celów dydaktyczno-wychowawczych w szkole, a specyfiką kultury współczesnej, której kształt jest dyktowany przez wszechobecne media cyfrowe. Komplikacja wynika ze starcia dominującego paradygmatu procesu kształcenia (styl podający, treści encyklopedyczne, metody werbalne), zakorzenionego w przeświadczeniu wielu nauczycieli

z oczekiwaniami edukacyjnymi i stylem uczenia się współczesnych uczniów, ukształtowanymi pod wpływem oddziaływania technologii cyfrowych. Jako pokolenie wychowane w obecności Internetu i aplikacji cyfrowych jest przyzwyczajone do nieskrępowanego, stałego dostępu do zróżnicowanych informacji i nieustannie gotowe do odbioru informacji, tak wizualnych jak i tekstowych. Są mocno zaangażowani w sieciowe aktywności w mediach społecznościowych, w wirtualnej przestrzeni tworzą swoje enklawy prywatności, komunikują się, budują relacje, dzielą doświadczeniami. Nie tracą aktualności refleksje Dona Tapscotta, który dekadę temu wskazywał – charakteryzując pokolenie sieci – że, istnieje

wielka przepaść pomiędzy tym, jak myśli pokolenie sieci a tym, jak uczą nauczyciele. Pokolenie sieci nie zadowolili się biernym uczestnictwem i wysłuchiwaniami wykładów wygłaszanych przez nauczyciela. Młodzi ludzie, którzy dorastali cyfrowo (...) chcą mieć możliwość wyboru w kwestiach swojej edukacji, mieć wpływ na to, czego się uczą, kiedy się uczą i jak. Chcą, żeby nauczanie przystawało do rzeczywistego świata – tego, w którym żyją. Chcą, żeby nauka była ciekawa i żeby była dobrą zabawą¹.

Wskazane powyżej starcie interesów uczniów z nieatrakcyjnym paradygmatem kształcenia ilustruje wybrany fragment wniosków z badań „Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017”. Badania te wskazują, że obraz polskiej szkoły w kontekście wykorzystania technologii cyfrowych tworzą „zaawansowani cyfrowo uczniowie, ciekawi nowych możliwości lecz nieufni wobec technologii w szkole rodzice oraz nauczyciele słabo wyposażeni przez swoje placówki w odpowiednie narzędzia oraz cyfrowe kompetencje”².

Dorota Klus-Stańska wskazuje w kontekście wykorzystania technologii cyfrowych w szkole na jej inercyjność, której wykładnią jest typowa dla praktyk kulturowych ociężałość rekonstrukcyjna. Wyraża się to m.in. uproszczonym sposobem edukacyjnego wykorzystania technologii medialnych, gdzie Internet służy jako źródło tradycyjnie

¹ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 225.

² M. Plebańska, M. Sieńczewska, A. Szyller (red.), *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017. Podsumowanie wyników badania zespołu badawczego Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i PCG Edukacja*, Warszawa 2017.

ujętych informacji, a nauczyciel pozostaje nadal głównym dyspozytorem i probierzem wartościowej wiedzy³.

Do zarysowanej powyżej komplikacji można dołączyć wątpliwości i obawy związane z wpływem Internetu i środowiska cyfrowego, ograniczających rozwój intelektualny i emocjonalny dzieci i młodzieży – względem których nie można pozostać obojętnym, gdyż głosy entuzjazmu są w coraz większym stopniu hamowane przez badania wskazujące na niejednoznaczny charakter oddziaływań przestrzeni wirtualnej⁴. Można powtórzyć za Euniką Baron-Polańczyk pytanie „czy współczesny świat cyfrowych mediów jawi się jako oswojona natura będąca sprzymierzeńcem edukacji?”⁵ Czy jest to nadal *terra incognita*, wymagająca w równym stopniu tak ostrożnej eksploracji, jak i wysokich kompetencji osób eksplorujących?

W artykule stawiam tezę, że obecność technologii cyfrowych tak w życiu uczniów, jak i procesie edukacyjnym z jednej strony otwiera znaczące możliwości wzrostu efektywności działań dydaktycznych, ale z drugiej – na co szczególnie kładę akcent – zdecydowanie wymaga podjęcia profesjonalnych działań związanych z kształtowaniem właściwych postaw medialnych młodego pokolenia. Celem tekstu jest nakreślenie wybranych działań nauczyciela oraz wyeksponowanie jego nowych ról wynikających z konieczności kształcenia uczniów ukształtowanych przez rzeczywistość cyfrową. W pierwszej części artykułu przedstawiam przemiany związane z dydaktycznymi paradygmatami kształtującymi strategię pracy nauczyciela z uczniami, a następnie dokonuję analizy kierunków przeobrażeń obszarów działalności nauczyciela, których tłem czynię paradygmaty dydaktyczne ukierunkowane na potrzeby uczniów.

Ku zmianom paradygmatu kształcenia

Znaczący wpływ na rozwój nauki i edukacji ma postęp cywilizacyjno-techniczny. W refleksjach Thomasa S. Kuhna prowadzi bowiem do

³ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa 2018, s. 172.

⁴ Por. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013, s. 183.

⁵ E. Baron-Polańczyk, *Model kontinuum środowiska edukacyjnego nauczycieli (chmura – silos)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, t. 19, nr 2(74), s. 126.

zmiany paradygmatu naukowego w wyniku „poznania zasadniczo nowych faktów. Należą do nich: wstępne uświadomienie sobie anomalii, stopniowe i jednocześnie pojawienie się nowych stwierdzeń eksperymentalnych i teoretycznych, a w konsekwencji zmiana paradygmatycznych kategorii pojęciowych i procedur badawczych, czemu towarzyszy opór tradycji”⁶.

Dorota Klus-Stańska w odpowiedzi na pytanie, czy należy w ogóle pytać o paradygmaty w dydaktyce, zauważa, że „odrzućcie możliwości poszukiwania paradygmatów na gruncie dydaktyki w wyniku przyjęcia argumentu, że po prostu nie może ich tam być, z uwagi na brak powszechnej jedności, niesie ze sobą pewne ryzyko”. Uzasadnia tę myśl argumentacją, że odrzućcie paradygmatyczności dydaktyki może zamknąć namysł nad istotą milcząco przyjmowanych założeń⁷. Pogląd ten podziela Anna Sajdak-Burska, zauważając, że – nie tylko błędem byłoby odrzućcie możliwości istnienia paradygmatu w dydaktyce – wieloparadygmatyczność jest specyficzną cechą w naukach humanistycznych i społecznych.⁸

Zmiany paradygmatów dydaktycznych bądź ich przeobrażanie są wypadkową wielu zdarzeń oraz odnoszą się do zróżnicowanych teorii i komponentów procesów edukacyjnych. Bogatą propozycję uporządkowania istniejących w dydaktyce paradygmatów, mających znaczenie dla dydaktycznego dyskursu oraz odnoszących się do teorii, koncepcji i praktyki procesu kształcenia przedstawia D. Klus-Stańska (tabela 1):

Tabela 1. Przegląd paradygmatów dydaktycznych

Paradygmat	Opis
Funkcjonalistyczno-behawiorystyczny	Realizowany najczęściej; ujawniany w publikacjach pedagogicznych popularnych w środowisku nauczycieli; połączenie funkcjonalizmu i behawioryzmu; dominuje retoryka „przekazywania wiedzy”, zapoznawania ucznia”, „kształtowania umiejętności”, „wdrażanie do...”; komponuje się z potocznym myśleniem pedagogicznym i naiwnymi teoriami pedagogicznymi.

⁶ T. S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, PWN, Warszawa 1968, s. 78-79.

⁷ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki...*, s. 22.

⁸ A. Sajdak-Burska, *Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść*, „Roczniki Pedagogiczne” 2018, t. 10(46), nr 2, s. 11.

Paradygmat	Opis
Humanistyczno-adaptacyjny	Kluczowe kategorie to „potencjał samorozwojowy”, „autentyczność”, „samorealizacja”, „naturalne warunki”; kładzie nacisk na relacje interpersonalne i samowiedzę jednostki; czerpie inspiracje z naturalizmu i psychologii humanistycznej; angażuje się w poprawę kondycji szkoły; głosi hasła humanizacji relacji.
Konstruktywistyczno-psychologiczny	Wywodzi się z prac J.Piageta i innych teorii psychologii poznawczej; promuje duże zaufanie do możliwości poznawczych uczniów i przeciwstawia się nauczycielskiej dominacji nad znaczeniami; podkreśla samodzielność koncepcyjną i praktyczną ucznia; kładzie nacisk na potrzebę uruchomienia zróżnicowanej aktywności ucznia, opartej na badaniu i odkrywaniu.
Konstruktywistyczno-społeczny	Inspirowany teoriami L. Wygotskiego; eksponuje wiedzę potoczną ucznia; odwołuje się do roli kontekstu społeczno-kulturowego; nauczyciel nie jest uznawany za źródło wiedzy, lecz organizuje sytuacje samodzielnego jej wytwarzania przez uczniów; znaczenia powstają w efekcie współtworzenia w procesach społecznych; docenia wiedzę osobistą i potoczne rozumienie.
Krytyczno-emancypacyjny	Opiera się na analizach J. Habermasa, B. Bourdieu, P. Freire'a, H. Girouxa; głosi hasło radykalnej zmiany społecznej na rzecz jednostek marginalizowanych; uwypukla kwestie społecznej sprawiedliwości; wskazuje konieczność kreowania warunków do rozwijania zdolności autodiagnozy własnej sytuacji społecznej; akceptowany jest intelektualny i aksjologiczny opór uczącego się; symetryczność relacji ucznia i nauczyciela. który nie dąży do dominacji intelektualnej i politycznej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 67-72.

W szerszym ujęciu można wskazane wyżej paradygmaty ułożyć w trzech grupach: obiektywistycznych, konstruktywistycznych i transformacyjnych. Każdy ma swoje źródło w założeniach na temat natury świata i sposobów jego poznawania, nadrzędnych wartości, modeli wyjaśniających proces uczenia się. Poszczególne

grupy paradygmatów wiążą się ze specyficznymi strategiami myślenia wdrożeniowego, interpretacyjno-konstruktywistycznego i krytyczno-wolnościowego⁹.

Jak zauważa D. Klus-Stańska, istotne jest pytanie nie tyle o właściwy paradygmat, ile o to, „jak otworzyć i uaktywnić przestrzeń dialogu i konfrontacji paradygmatów”¹⁰. Autorską propozycję otwarcia i uaktywnienia konfrontacji paradygmatów można odnaleźć w analizach Joanny Rutkowiak, która określa je mianem „przekładania paradygmatów”. Jego istotą jest równoczesne funkcjonowanie w rzeczywistości społecznej wielu paradygmatów¹¹. W próbie określenia procesu tworzenia pola przekładów definiuje je jako „miejsca współbycia treści paradygmatów w ich ruchu i konstytuowaniu się ich relacji w formie stosunków pozostających we wzajemnym, wielokierunkowym, nie tylko dualnym, przechodzeniu w siebie”¹². Podnoszona przez autorkę idea pozycjonowania paradygmatów realizowana jest przez „dokonywanie ciągłego wzajemnego przekładania paradygmatycznych treści, traktowanego jako ogólna zasada konceptualizacji relacji paradygmatów, zaznaczających się w realnym życiu ze zmieniającymi się kontekstami”¹³. Istotą przechodzenia między paradygmatami jest więc szukanie i wytwarzanie znaczeń odmiennych od przyjętych i utrwalonych w odbiorze – takich, które „zachowałyby swoją jakość, ale zarazem otwierały się na inną jej wymowę, akcent, odcień, będący źródłem nowego sensu”¹⁴. Nowatorskim rozwiązaniem przyjętej tu optyki myślenia jest sięgnięcie do teorii translatoryki i wykorzystanie zagadnień „tekstu wyjściowego” i „tekstu docelowego”. Wykorzystując tę analogię do przekładu treści paradygmatów dydaktycznych, wbrew jednak zasadom translatoryki J. Rutkowiak opowiada się za niemożnością ustalenia pierwszeństwa „tego, co będzie tłumaczone, ponieważ cały pomysł przewiduje

⁹ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*, s. 52-57.

¹⁰ Eadem, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita* [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 66.

¹¹ J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki...*, s. 31.

¹² Ibidem, s. 30.

¹³ Ibidem, s. 33.

¹⁴ Ibidem.

wzajemność przekładów”, w związku z tym dominuje zamiennosc pozycji docelowej i wyjściowej, uzależniona od danej sytuacji zapotrzebowania orientacyjnego poznającego podmiotu¹⁵. Jak wskazuje autorka, wartością pedagogicznego przekładania paradygmatów jest podmiotowe wychwytywanie nowej jakości, jej konstatowanie zorientowane na możliwe odmienności. Jej zdaniem projekt ten można odnieść do kwestii współistnienia ludzi o odmiennych poglądach, zanurzonych w różnych światach „przeżywających mękę niemożności wzajemnego przełożenia paradygmatycznych sposobów ujmowania przez siebie zagadnień”¹⁶, mając na myśli nauczyciela i uczniów. Wskazana komplikacja jest według J. Rutkowiak znaczącą determinantą trudności w relacjach dydaktycznych nauczających i uczących się¹⁷. Zarysowana powyżej propozycja przekładów paradygmatycznych pozwala uwzględnić zróżnicowane ludzkie (uczniowskie) potrzeby poznawcze, związane np. zarówno z wartością pozyskiwania gotowych informacji, jak i możliwością samodzielnego jej tworzenia.

Wydaje się zatem, że przekład paradygmatyczny jest szczególnie wartościową filozofią edukacyjną, w sytuacji spotkania *digital natives* i *digital immigrants*, często reprezentujących odmienne światy wartości, potrzeb i motywów działania. W dydaktycznych działaniach nauczycieli można dostrzec i odczytywać zróżnicowane fragmenty odmiennych paradygmatów. Swoistym kryterium ukierunkującym wartościowe przekładanie paradygmatów powinno się uczynić podmiotowość, aktywność, zaangażowanie intelektualne i samorealizację ucznia, jak również zasadę wzajemnego uczenia się i użyteczność wiedzy.

Nowe role nauczyciela – z kulturą prefiguratywną w tle

Jedną z niezaprzeczalnych składowych kompetencji nauczyciela jest umiejętność korzystania ze zróżnicowanych strategii kształcenia stosownie do pojawiających się okoliczności edukacyjnych. Jak wskazuje Andreas Schleicher jest to jeszcze bardziej odpowiadające prawdzie dziś, w XXI wieku niż w przeszłości. Nauczyciele nie mogą

¹⁵ Ibidem, s. 35.

¹⁶ Ibidem, s. 38-39.

¹⁷ Ibidem, s. 38.

ujawniać braków swojej wiedzy dydaktycznej i kompetencji metodycznych w zakresie łączenia np. uczenia się przez odkrywanie z metodami kształcenia bezpośredniego, w zależności od potrzeb poszczególnych uczniów, kontekstu nauczania, celów i treści kształcenia¹⁸. Jedne z badań cytowanych przez autora raportu *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World* wskazują, że innowacyjne środowiska uczenia się charakteryzują się dobrą równowagą między odkryciem i osobistą eksploracją z jednej strony, a systematycznymi instrukcjami i wskazówkami z drugiej, przy jednoczesnym uwzględnieniu indywidualnych różnic w zdolnościach, potrzebach i motywacji uczniów¹⁹. Równowaga między zewnętrzną regulacją przez nauczyciela a samoregulacją przez ucznia będzie się różnić w trakcie kształcenia: wraz ze wzrostem własnych kompetencji ucznia, udział samoregulacji może również wzrosnąć, a wyraźne wsparcie instrukcji może się zmniejszyć. Powyższa uwaga wpisuje się, moim zdaniem, w postulat przekładu paradygmatycznego, podkreślającego bogactwo koncepcji paradygmatycznych, uwzględniających zróżnicowane ludzkie potrzeby poznawcze.

W nurt refleksji nad zarysowaną wcześniej propozycją przekładania paradygmatów – w kontekście włączenia technologii cyfrowych w proces kształcenia – wpisują się komponenty paradygmatu humanistycznego oraz konstruktywistycznego (zarówno psychologiczny jak i społeczny). Oba kreuja określone wymagania związane z realizacją dydaktycznych zadań nauczyciela. Ten pierwszy – humanistyczny, uwzględnia samorealizację, troskę o relacje interpersonalne, odpowiedzialność za własne decyzje i działania; drugi kładzie nacisk na aktywność poznawczą opartą na badaniu i odkrywaniu, zaangażowanie w społeczny kontekst tworzenia wiedzy.

Cyfrowe media z ich czasoprzestrzenną nieograniczonością oraz różnorodnością treści stwarzają możliwości, by uczeń stawał się aktywnym uczestnikiem procesu edukacyjnego, a nie biernym odbiorcą informacji. Jednak, w tradycyjnych środowiskach edukacyjnych

¹⁸ A. Schleicher (red.), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*. OECD Publishing, 2012, s. 45, <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (dostęp: 12.02.2020).

¹⁹ R.E. Mayer, *Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning?* "American Psychologist" 2004, t. 59(1), [za:] A. Schleicher (red.). *Preparing Teachers and Developing School Leaders...*, s. 45.

uczniowie nie mają swobodnego dostępu do komputerów i innych technologii informacyjnych, a nawet są zniechęceni do ich wykorzystywania w szkole²⁰. Okazuje się bowiem, że świat *digital natives* (uczniowie) i edukacyjna przestrzeń kreowana przez *digital immigrants* (nauczyciele) to nierzadko dwie odrębne płaszczyzny, określane przez diametralnie odmienne zestawy celów, motywy działania, czy środki realizacji. Analizy Michała Klichowskiego, wskazują, że proces wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji jest mało efektywny i bardzo często związany z tylko częściowym wykorzystywaniem ich potencjału. Badacz przyczynę tę upatruje w częściowo negatywnym stosunku nauczycieli do technologii cyfrowych, uważając je za wypadkową ich własnych, stosunkowo niskich kompetencji informatycznych oraz strategii powierzchownego ich wykorzystania. Dodatkowo w celu wzmocnienia uzasadnienia tego typu działań dydaktycznych nauczyciele deprecjonują edukacyjny walor technologii informacyjno-komunikacyjnych²¹.

Wynikiem przyjętej filozofii w podejściu do procesu kształcenia jest postrzeganie przez nauczycieli funkcji i roli technologii informacyjnych w codziennej praktyce edukacyjnej. W dzisiejszym społeczeństwie media cyfrowe i dostęp do sieci są naturalnym środowiskiem wzrostu dzieci i młodzieży. Zakaz używania urządzeń mobilnych na terenie szkoły nie spowoduje – może oczekiwanego przez władze placówek edukacyjnych – masowego odwrotu uczniów od technologii, gdyż ich znaczenie w życiu codziennym będzie wykazywać tendencję wzrostową. Technologie cyfrowe, w połączeniu zwłaszcza z urządzeniami mobilnymi bez wątpienia zaliczyć należy do doskonałych wynalazków, mogących ułatwić życie człowieka w wielu sferach, z założeniem posiadania wykształconych kompetencji cyfrowych przez ich użytkowników. Dobrze wykorzystywana przez uczniów przestrzeń Internetu może być dla nich szansą rozwoju, tak edukacyjnego, kulturowego, społecznego czy w przyszłości zawodowego. Wykorzystywanie kreatywnych aplikacji cyfrowych bez wątpienia może przyczynić się do pogłębienia cyfrowych kompetencji, być sposobem na jedną z twórczych

²⁰ A. Schleicher (red.). *Preparing Teachers...*

²¹ M. Klichowski, *Model TPACK. O potrzebie technopedagogicznego podejścia do wiedzy i kompetencji nauczycieli*. [w:] J. Pyżalski (red.), *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*. the Q studio Łódź, 2015, s. 86.

form spędzania czasu, czy stać się czynnikiem dopingującym do uczenia się.

Jednak to, jaką funkcję nadamy technologiom mobilnym w szkole zależy w dużej mierze od koncepcji kształcenia, do której odwołają się w swojej praktyce nauczyciele. Zdaniem Michaela Fullana i Marii Langworthy:

bez zmian w podstawowych modelach pedagogicznych, za pomocą których nauczyciele uczą, a uczniowie się uczą, inwestycje technologiczne zbyt często po prostu umacniają nieco bardziej rozrywkowe dostarczanie treści lub podstawowe umiejętności praktyczne na konwencjonalne strategie nauczania, które koncentrują się na odtwarzaniu istniejącej wiedzy²².

Wykorzystywanie nowoczesnych technologii w połączeniu z tradycyjnymi strategiami edukacyjnymi nie wykreuje nowoczesnego środowiska uczenia się, zgodnego z zasadami konstruktywizmu. Potencjał nowoczesnych technologii jest znacznie większy. Wskazuje to wyraźnie model SAMR Rubena R. Puentedury, definiujący poziomy integracji technologii w procesie edukacji w szkole²³.

Analizując poziomy wykorzystania ICT w edukacji, określany przez autora jako: *substitution* (podstawienie), *augmentation* (rozszerzenie), *modification* (modyfikacja) i *redefinition* (redefinicja), należy zauważyć, że dopiero na drugim poziomie (*modification*) odchodzi się od tradycyjnego modelu nauczania i technologia zaczyna odgrywać znaczącą rolę w klasie – dzięki niej są rozwiązywane stawiane przed uczniami zadania. Pierwszy poziom natomiast wskazuje, że urządzenia technologii cyfrowej są wykorzystywane do wykonywania tych samych zadań, które były realizowane także zanim komputery się pojawiły. W etapie rozszerzenie nauczyciel wprowadza narzędzia cyfrowe, mające służyć skutecznemu rozwiązaniu podstawowych problemów stawianych przed uczniem, co przyczynia się do zaistnienia zmiany funkcjonalnej – zarówno uczeń jak i nauczyciel zaczynają dostrzegać korzyści płynące z wykorzystania technologii. Zostaje to szczególnie uwypuklone

²² M. Fullan, M. Langworthy, *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*, http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf, Pearson, London 2014, s. 30 (dostęp: 20. 04. 2018).

²³ R. R. Puentedura, *A matrix model for designing and assessing network-enhanced courses*. 2003. <http://www.hippasus.com/resources/matrixmodel> (dostęp: 21.04.2018).

na etapie *redefinition*. Tam technologia staje się wręcz niezbędna, aby zadanie mogło być zrealizowane przez uczniów. Co więcej, indywidualne doświadczenia edukacyjne ucznia zaczynają mieć istotne znaczenie – uczy się on już nie tylko komunikować, ale także rozwija przy okazji rozmaite umiejętności cyfrowe.

Michael Fullan, analizując niekorzystne tzw. sterowniki reformy systemu edukacji²⁴, wskazuje, na konieczność pogłębiania kompetencji nauczycieli w zakresie metod nauczania w dążeniu wraz z uczniami do efektywnego wykorzystania nowych technologii. Wyraża przekonanie, że „nie ma dowodów na to, że nowe technologie są szczególnie dobrym punktem wyjścia do całościowej reformy systemu, ale nieprawdopodobnie ją przyspieszą, jeśli przewodzić im będą metody nauczania oraz wykwalifikowani i zmotywowani nauczyciele i uczniowie”²⁵.

Trzy rodzaje wiedzy, które są wymagane, aby nauczyciel mógł efektywnie wykorzystywać technologię w klasie opisują w swoich analizach Matthew J. Koehler i Punya Mishra. Zaliczają do nich: wiedzę merytoryczną (*Content Knowledge – CK*), wiedzę technologiczną (*Technology Knowledge – TK*) i wiedzę pedagogiczną (*Pedagogical Knowledge – PK*). Wiedza merytoryczna odnosi się do znajomości przedmiotu, który ma być nauczany, wiedza pedagogiczna dotyczy wiedzy o metodyce procesu nauczania w ogóle, zaś wiedza technologiczna jest zbiorem o tym, jak ogólnie korzystać z narzędzi technologicznych. Wskazane trzy obszary wiedzy przecinają się, tworząc dodatkowe cztery obszary wiedzy: wiedza o treściach pedagogicznych (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*), wiedza o technologiach pedagogicznych (*Technological Pedagogical Knowledge – TPK*), wiedza o treściach technologicznych (*Technological Content Knowledge – TCK*) i wiedza o technologicznych treściach pedagogicznych (*Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK*)²⁶. PCK odnosi się do wiedzy o tym, jak najlepiej uczyć

²⁴ W definicji przyjętej przez M. Fullana, sterowniki są dźwigniami polityki i strategii edukacyjnych, które mają najmniejsze lub największe szanse pociągnąć skuteczne reformy. Zły sterownik to zamierzone polityczne działanie, którego siła jest zwykle zbyt mała, by doprowadzić do upragnionego celu, natomiast dobry sterownik skutkuje osiągnięciem lepszych mierzalnych wyników przez uczniów.

²⁵ M. Fullan, *Wybór złych sterowników w całościowej reformie systemu edukacji*, Centre for Strategic Education, Victoria 2011. Wydanie polskie: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014, s. 19.

²⁶ M. J., Koehler, P. Mishra, *What is technological pedagogical content knowledge?* „Contemporary Issues in Technology and Teacher Education” 2009, t. 9(1), s. 60-70.

określonego obszaru treści. TCK odnosi się do wiedzy o tym, jak technologia wpływa lub może być wykorzystana w ramach określonego przedmiotu. Wiedza TPK odnosi się do wiedzy o tym, w jaki sposób technologia może być ogólnie stosowana w nauczaniu. Wreszcie, TPACK odnosi się do wiedzy o tym, w jaki sposób technologia może być wykorzystana w rozsądny sposób pedagogicznie w ramach określonego obszaru treści. TPACK to wiedza, której nauczyciele potrzebują, aby najskuteczniej wykorzystywać technologie cyfrowe do wspierania procesu kształcenia w szkole.

Zdaniem M. J. Koehlera i P. Mishry TPACK to nowa forma wiedzy wykraczająca poza wszystkie trzy „podstawowe” elementy (treść, pedagogikę i technologię). Wiedza o technologicznych treściach pedagogicznych to zrozumienie wynikające z interakcji między treścią, pedagogiką i wiedzą technologiczną²⁷. Technologiczna wiedza pedagogiczna (TPACK) znajduje się w centrum modelu i stanowi podstawę skutecznego nauczania za pomocą technologii, reprezentującej wykorzystanie technologii do wspierania strategii pedagogicznych specyficznych dla treści (np. wykorzystanie technologii do wspierania badań naukowych w klasie)²⁸.

Istnieje wiele możliwych zaleceń, których respektowanie powinno przyczyniać się do pełniejszego i bardziej odpowiadającego specyfice dzisiejszych czasów realizowania ról nauczyciela w procesie kształcenia. Powszechnie jest przekonanie, że nauczyciel powinien kreować warunki uczenia się, wspierając proces zdobywania informacji i budowania wiedzy oraz tworząc przestrzeń do uczenia się w społeczności i dzielenia się wiedzą. Używając metafory, można powiedzieć, że w większym stopniu należy widzieć w nim akompaniatora niż solistę. Znakomitym wsparciem w organizacji środowiska uczenia się mogą okazać się wybrane narzędzia i aplikacje technologii cyfrowych, które – tworząc przestrzeń doskonale znaną uczniom z aktywności pozaszkolnej – pozwolą na uatrakcyjnienie lekcji i optymalną realizację zaplanowanych celów. Włączenie technologii cyfrowych w proces kształcenia otwiera zupełnie odmienny sposób postrzegania uczenia się i nauczania, aktywizuje odmiennie metody oraz formy

²⁷ Ibidem, s. 66.

²⁸ A.A. Abdo Qasem, G. Viswanathappa, *Blended learning approach to develop the teachers' TPACK*, „Contemporary Educational Technology”, 2016, t. 7(3), s. 266.

organizacji kształcenia. Zdaniem Howarda Rheingolda, w procesie włączenia do edukacji cyfrowych mediów (także społecznościowych) należy uwzględnić, rozwijać i wzmacniać następujące komponenty: umiejętność skupienia uwagi i nieuleganie zewnętrznym czynnikom rozpraszającym; uczestnictwo w roli aktywnego obywatela; współpraca w celu podejmowania wartościowych działań wspólnych; umiejętność tworzenia osobistych sieci uczenia się oraz postawa krytyczna, zwłaszcza względem natłoku informacyjnego²⁹.

Wskazane elementy orientują nauczyciela na odmienną od tradycyjnego modelu dydaktycznego, płaszczyznę kształcenia. Budują nową kulturę uczenia się, którą charakteryzuje przejście od biernej recepcji treści przekazywanych przez nauczyciela do aktywnego uczestnictwa w twórczych projektach edukacyjnych, z wykorzystaniem narzędzi technologii cyfrowych. Nowa kultura uczenia się poszerza i modyfikuje tradycyjne przestrzenie i środowiska edukacyjne. Otwiera nowe perspektywy i wytycza wiele możliwości na drodze przejścia od edukacji transmisyjnej ku kształceniu wzmacniającemu kluczowe kompetencje ucznia, umożliwiające mu skuteczną adaptację i nieustanne definiowanie siebie na nowo w zmiennej rzeczywistości. Ważnym zadaniem nauczyciela jest przygotowanie uczniów do nauki w środowisku mediów cyfrowych, zwłaszcza w wysoce złożonym informacyjnie internetowym środowisku uczenia się. Kieruje to uwagę na konieczność organizowania przez nauczyciela zadań dydaktycznych stymulujących złożone i zróżnicowane umiejętności w zakresie pracy z informacją, tzn. w zakresie ich wyszukiwania w zróżnicowanych źródłach, magazynowania, przetwarzania, kodowania i dekodowania, selekcji i wartościowania, przesyłania, odbierania, wykorzystywania w określonych okolicznościach, interpretacji i twórczego wykorzystania, dzielenia ich na potrzebne, ważne i aktualne. Jest to złożony proces budowania kompetencji informacyjnych, których wartość edukacyjna we współczesnej rzeczywistości zdominowanej przez natłok informacyjny jest niezaprzeczalna. Ukształtowane na odpowiednio wysokim poziomie kompetencje informacyjne mogą stać się gwarantem bezpiecznego

²⁹ H. Rheingold, *Attention, and Other 21st-Century Social Media Literacies*, 2010, <https://www.semanticscholar.org/paper/Attention%2C-and-Other-21st-Century-Social-Media-Rheingold/f3cef1390e04ac7845d119bdef98a5718b71114a?p2df> (dostęp: 07.02.2020).

istnienia w świecie informacji cyfrowych, umożliwiając dostrzeżenie i unikanie informacyjnych zagrożeń wynikających z nieetycznych manipulacji użytkowników zróżnicowanych systemów informacyjnych.

Podjęmowane przez badaczy – dydaktyków i pedagogów medialnych starania o wzmocnienie strategii kształcenia innowacyjnymi rozwiązaniami z zakresu technologii cyfrowych doskonale wkomponują się we wskazane we wstępie oczekiwania współczesnej generacji uczniów. Ich wykorzystanie łączy w sobie kilka znaczących elementów determinujących powodzenie w uczeniu się: zaangażowanie, emocje, pasję, rozrywkę, rywalizację, łatwy dostęp do informacji, poczucie sukcesu, uczenie się w grupie, czy powiązanie z życiem. Ważnym staje się także poczucie uczniów, iż mają okazję zdobywać informacje i aktywnie działać w doskonale znanej im przestrzeni wirtualnej – na co dzień intensywnie eksplorowanej w sytuacjach pozaszkolnych. W odniesieniu do realizacji konkretnych celów kształcenia, możliwa staje się sytuacja, w której nauczyciel pełni rolę mentora i doradcy jedynie w kwestiach merytorycznych, a to uczniowie stają się ekspertami w dziedzinie aktywności w cyberprzestrzeni. Kieruje to uwagę na przynależność współczesnej młodzieży do pokolenia prefiguratwnego, używając określenia Margaret Mead³⁰. Oznacza to odwrócenie ról: analizując proces wykorzystywania nowych mediów, uczniowie mogą stać się przewodnikami nauczycieli w cyfrowym świecie. W licznych publikacjach podkreśla się cyfrowe kompetencje młodych użytkowników świata on-line, wskazując na ich łączność z przestrzenią cyfrową, naturalną intuicję w korzystaniu z oferowanych w niej aplikacji i narzędzi czy zdolność do kreowania własnych treści i budowania tożsamości. Te i wiele innych składowych cyfrowych kompetencji uczniów powinny być przez nauczycieli dostrzegane i właściwie wykorzystane, m.in. jako element budujący poziom poczucia sukcesu i wzmacniający samoocenę ucznia. Tym bardziej, że badania Marty Wrońskiej dotyczące kultury medialnej, tzn. w zakresie wiedzy o mediach, umiejętności stosowania mediów oraz postaw wobec mediów wskazały, że nauczyciele rzeczywiście sytuują się na niższym poziomie niż ich uczniowie, czego konsekwencją może być niechętny stosunek do włączania mediów cyfrowych w tok kształcenia. Autorka konkluduje, że „nauczyciele, któ-

³⁰ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 2000.

rzy mają medialnie edukować uczniów, posiadają spore braki w tym obszarze, w porównaniu ze swoimi wychowankami, mimo że w standardach kształcenia nauczycieli jest przepis dotyczący przygotowania nauczycieli do nabycia kompetencji w zakresie informacyjno-medialnym, a w grupie przedmiotów do realizacji jest technologia informacyjna³¹.

Zauważane w doniesieniach z badań braki w zakresie kompetencji cyfrowych nauczycieli nie powinny być natomiast przesłanką utrudniającą proces edukacji medialnej młodych, zwłaszcza w sferze profilatyki i przeciwdziałania zagrożeniom świata wirtualnego. Należy wyraźnie podkreślić niestety istniejący negatywny kontekst użytkowania mediów cyfrowych, na co wskazują liczne i aktualizowane wyniki badań i analiz³². Ta budząca niepokój, mroczna strona wirtualnej przestrzeni powinna skłaniać nauczycieli, wychowawców, pedagogów do wskazywania uczniom zagrożeń i niebezpieczeństw, jakie mogą mieć miejsce w codziennej aktywności cyfrowej. Złożoność sygnalizowanego problemu uniemożliwia jego rozwinięcie w niniejszym tekście, ale na zakończenie odwołam się do jednej z możliwych, niepokojących konsekwencji zbyt lekkiego ulegania iluzji przestrzeni wirtualnej, mając na myśli problem wartościowania informacji z przestrzeni Internetu.

Niesłychanie ważną staje się rola nauczyciela wskazującego na konieczność selekcji i krytycznej oceny treści, które można pozyskać z zasobów sieci. Problematyka rozwoju wskazanych kompetencji informacyjnych uczniów jest niezwykle złożona i wielokontekstowa, ale w zarysie jej charakterystyki można wskazać następujące główne kroki:

- kształtowanie umiejętności poszukiwania informacji w sieci (kryteria wyszukiwania, metody wyszukiwania zaawansowanego, zawężanie zbioru wyników wyszukiwania, znajomość specyfiki wyszukiwarki itp.);

³¹ M. Wrońska, *Edukacja szkolna a kultura medialna adolescentów*, [w:] R. Czernski, R. Wawer (red.), *Nowoczesne media w przestrzeniach edukacyjnych*, Wydawnictwo UMCS w Lublinie, Lublin 2015, s. 44.

³² Zob. m.in. H. Gardner, K. Davis, *The App Generation. How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*, Yale University Press, New Haven and London, 2013.; J.M. Twenge, *iGen*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot, 2019; C. Price, *Jak zerwać ze swoim smartfonem*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2018; A. Hansen, *Wyloguj swój mózg*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2020.

- rozwijanie umiejętności weryfikowania treści (np. porównywanie informacji z różnych źródeł, sprawdzenie skąd pochodzą publikowane treści, aktualność strony, kto jest autorem, czy tekst zawiera fakty czy opinie itp.);
- zwrócenie uwagi na potencjalne zagrożenia związane z treściami ogólnodostępnymi w Internecie, jak i czynniki chroniące młodych użytkowników przestrzeni cyfrowej.

To swoiste kształtowanie czujności w cyberświecie uważam za ważną składową szerszego zespołu działań z zakresu edukacji medialnej, które w kompleksowym kształcie mają szansę sprawić, że technologie informacyjne, tak w edukacji, jak i życiu pozaszkolnym ucznia, będą wykorzystywane twórczo i innowacyjnie, z pożytkiem dla procesu budowania wiedzy.

Zakończenie

Funkcjonowanie ucznia w rzeczywistości medialnej otworzyło nowe, niespotykane w ubiegłych dziesięcioleciach możliwości docierania do zróżnicowanych źródeł informacji i ich zdobywania. Już ten fakt powinien otworzyć nowe możliwości pracy nauczyciela z uczniem, przy przyjęciu założenia, że zasób wiedzy uczniów nie musi być mniejszy niż nauczyciela. Życie we współczesnym społeczeństwie, którego immanentną cechą jest uczestniczenie w procesach przepływu i przetwarzania informacji, skłania do przeformułowania tradycyjnie pojmowanego procesu kształcenia – z dominującą rolą nauczyciela jako osoby „przekazującej wiedzę”. Niestety, rzeczywistość edukacyjna nie zaprzecza takiemu obrazowi, gdyż nawet w sytuacji włączenia technologii cyfrowych „zajęcia z wykorzystaniem TIK mają zwykle tradycyjną strukturę, organizację i przebieg. Dominują metody podające (ok. 70%), co wskazuje na transmisyjny charakter edukacji”³³. Proces dydaktyczny powinien być zorientowany na kształcenie czynności poznawczych ucznia, rozwijanie jego samodzielności myślowej, sprawności zdobywania i przetwarzania informacji, krytycznego myślenia, czy umiejętności rozwiązywania problemów. Niezwykle celnie wskazuje na to Heliodor Muszyński pisząc: „nauczanie jawi się tutaj

³³ M. Plebańska, M. Sieńczewska, A. Szyller (red.), *Polska szkoła...*, s. 9.

jako zdobywanie wiedzy przez ucznia przy współpracy z nauczycielem. Lekcja nie jest wówczas »występem« nauczyciela przed klasą, lecz działaniem samych uczniów pod kierunkiem nauczyciela, na zasadach partnerstwa i współpracy»³⁴. Wyrażam przekonanie, że edukacja w wirtualnym środowisku może wzbogacać zróżnicowane paradygmaty procesu kształcenia. Dostrzeżenie bogactwa potencjału drzemącego w technologiach informacyjnych w postaci środków ułatwiających eliminowanie wad szkoły tradycyjnej, pozwala zwrócić się ku idei paradygmatu szkoły ustawicznie doskonalącej się. Ta swoista konsultacja może ułatwić uwolnienie szkoły od ciężącego na niej paradygmatu edukacji tradycyjnej i zwrócenie się w kierunku oczekiwań i potrzeb pokolenia młodych.

Abstract

The aim of the article is to analyse the educational process through a description of the teacher's tasks in light of the changes to the paradigms of the theory of education. The analysis is set against a background of changes in the modern world, especially the dynamic progress of information technologies. Traditional education is becoming less effective in the face of continuous and rapid changes in the world. There is a contradiction between the students' activities in the digital sphere, what they expect of the school, and the way in which the content of education is delivered. The author formulates and proves the thesis that a creative approach is needed to implement the learning process in the conditions of digital reality. It draws attention to new teacher roles, building a community of learners, taking into account the values of school culture and modern media learning space.

Bibliografia

- Abdo Qasem A. A., Viswanathappa G., *Blended learning approach to develop the teachers' TPACK*, „Contemporary Educational Technology” 2016, t. 7(3).
- Baron-Polańczyk E., *Model kontinuum środowiska edukacyjnego nauczycieli (chmura – silos)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, t. 19, nr 2(74).
- Fullan M., *Wybór złych sterowników w całościowej reformie systemu edukacji*, Centre for Strategic Education, Victoria 2011. Wydanie polskie: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014.

³⁴ H. Muszyński, *Nauczyciel w świecie medialnym*, „Neodidagmata” 2012, nr 33/34, s. 46.

- Gardner H., Davis K., *The App Generation. How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*, Yale University Press, New Haven – London 2013.
- Hansen A., *Wyloguj swój mózg*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2020.
- Klichowski M., *Model TPACK. O potrzebie technopedagogicznego podejścia do wiedzy i kompetencji nauczycieli*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*, the Q studio, Łódź 2015.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty współczesnej dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa 2018.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Koehler M. J., Mishra P., *What is technological pedagogical content knowledge?* „Contemporary Issues in Technology and Teacher Education” 2009, t. 9(1).
- Kuhn T. S., *Struktura rewolucji naukowych*, PWN, Warszawa 1968.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 2000.
- Muszyński H., *Nauczyciel w świecie medialnym*, „Neodidagmata” 2012, nr 33/34.
- Plebańska M., Sieńczewska M., Szyller A., (red.), *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017. Podsumowanie wyników badania zespołu badawczego Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i PCG Edukacja*, Warszawa, 2017.
- Price C., *Jak zerwać ze swoim smartfonem*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2018.
- Rutkowiak J., *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Sajdak-Burska A., *Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść*, „Roczniki Pedagogiczne” 2018, t. 10(46), nr 2.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.
- Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Twenge J. M., *iGen*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot, 2019.

Wrońska M., *Edukacja szkolna a kultura medialna adolescentów*, [w:] R. Czerski, R. Wawer (red.), *Nowoczesne media w przestrzeniach edukacyjnych*, Wydawnictwo UMCS w Lublinie, Lublin 2015.

Netografia

Fullan M., Langworthy M., *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*, Pearson, London 2014, http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf (dostęp: 20.04.2018).

Puentedura R. R., *A matrix model for designing and assessing network-enhanced courses*. 2003, <http://www.hippasus.com/resources/matrixmodel> (dostęp: 21.04.2018).

Rheingold H., *Attention, and Other 21st-Century Social Media Literacies*, 2010, <https://www.semanticscholar.org/paper/Attention%2C-and-Other-21st-Century-Social-Media-Rheingold/f3cef1390e04ac7845d119bdef98a5718b71114a?p2df> (dostęp: 07.02.2020).

Schleicher A. (red.), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*, OECD Publishing 2012, <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (dostęp: 12.02.2020).

Karol Kowalczuk
ORCID: 0000-0002-4275-3372

Dydaktyczny kontekst wykorzystania gier komputerowych w procesie kształcenia

Wprowadzenie do procesu kształcenia nowoczesnych technologii stanowiących fundament cyfrowej rewolucji w edukacji zmieniło sposób funkcjonowania uczestników procesu kształcenia. Przestrzeń digitalna stanowi współcześnie kluczowy element strategii mającej na celu podniesienie efektywności procesu nauczania-uczenia się. W związku z tym coraz więcej badaczy i edukatorów przygląda się wnikliwie również wirtualnej rzeczywistości kreowanej w grach komputerowych, dostrzegając w niej nie tylko aspekt ludyczny, ale także edukacyjny. Jednak podstawą do skutecznego zastosowania strategii gamingowej w przestrzeni dydaktycznej jest jej odpowiednie usytuowanie w procesie kształcenia.

Nieodłącznym elementem związanym z edukacją jest kształcenie. Podczas próby nadania mu jednolitego znaczenia można napotkać pewne przeszkody wynikające z utrwalenia się poglądów różnych autorów na jego temat. Konsekwencją tego jest funkcjonowanie wielu definicji kształcenia¹. W dydaktyce szkolnej najczęściej rozpatrywane jest ono w kontekście procesu kształcenia, który mimo licznych prób interpretacji zachowuje stosunkową wyrazistość i zgodność. Władysław Zaczyński definiuje je jako zespół nauczycielskich i uczniowskich

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 190.

działań skierowany na realizację celów dydaktycznych i przebiegających w sposób regularny, czyli powtarzający się, a więc jest procesem intencjonalnym, świadomie inicjowanym i prawidłowościowym². Jego istotą zgodnie z podaną definicją, są podmioty procesu kształcenia. Jako głównych jego uczestników oprócz ucznia wskazuje także nauczyciela, czyli

kogoś, kto uczy innych przekazując im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć. To pierwsze znaczenie uległo pod wpływem nowych tendencji pedagogicznych znacznej ewolucji, przybliżając się coraz bardziej do znaczenia drugiego. Współczesny nauczyciel staje się więc tym, kto kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (dzieci, młodzież, dorosłych). Powodzenie tej pracy zależy od uczniów, od programu edukacji (tj. kształcenia i wychowania) oraz od jej zewnętrznych warunków, lecz przede wszystkim od samego nauczyciela³.

Ta sieć wzajemnych relacji staje się szczególnie istotna w dobie postępującej rewolucji technologicznej, która zmienia sposób funkcjonowania uczestników procesu kształcenia w przestrzeni społecznej.

Nauczyciel wychodząc naprzeciw oczekiwaniom stawianym przez współczesną rzeczywistość edukacyjną, troszczy się nie tylko o rozwój swoich podopiecznych, ale również o własny. W skomputeryzowanym świecie powinien wykazywać zatem postawę medialności („inteligencję medialną”), czyli być zarówno czynnym odbiorcą, jak i twórcą komunikatów medialnych. Ta aktywność w dużej mierze przekłada się na jego szanse w sferze prowadzonych działań edukacyjnych i zawodowych⁴. Kreowanie przestrzeni cyfrowej w procesie dydaktycznym stanowi bezpośrednie nawiązanie do wymogów stawianych przez społeczeństwo, którego związek z nowymi mediami jest bardzo silny. Obecnie pożądanym jest, aby nauczanie, za które odpowiedzialny jest m.in. nauczyciel przybierało postać kształcenia multimedialnego sprzyjającego wyzwoleniu się w uczniach wielorakiej aktywności postrzępionej, manualnej i emocjonalnej. Podejście to opiera się na poznaniu

² W. Zaczyński, *Proces kształcenia*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993, s. 626.

³ Ibidem, s. 256.

⁴ J. Morbitzer, *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek-Media-Edukacja*, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2012, s. 301.

wielozmysłowym, najbardziej odpowiadającym naturze człowieka⁵. W tym kontekście nowe technologie nabierają szczególnego znaczenia. Z coraz większą siłą wkraczają do procesu kształcenia wprowadzając do niego wiele korzyści, a jednocześnie skłaniają do humanizacji oddziaływań edukacyjnych⁶. Ich rola przekłada się na całościową wizję nowego schematu procesu kształcenia kompatybilnego z wymaganiami społeczeństwa informacyjnego. Należy mieć również na uwadze fakt, iż w obliczu zachwiania się filarów edukacji (m.in. autorytetów) edukacja interaktywna staje się dominującą wśród uczniów. Jednak, aby była efektywna musi być zawsze otwarta na drugiego człowieka⁷. Przekłada się to również na zdecydowanie szerszy kontekst wykorzystania technologii. Cywilizacja informacyjna, której nowoczesne technologie są determinantem, która wykorzystuje przestrzeń cyfrową odpowiedzialnie przyczynia się do rozwoju społeczeństwa w kontekście intelektualnym, twórczym oraz otwartym na wartości⁸.

W epoce mediów cyfrowych specyfika procesu uczenia się zdecydowanie ewoluuje. Coraz bardziej istotny staje się nie tylko sposób wykorzystania nowych technologii do zdobywania wiedzy, ale również to, w jaki sposób tę wiedzę uczeń opanowuje. Jak zauważają badacze, istnieje wiele zmiennych powiązanych z efektywnością nauczania w szkole. Są to m.in. wysokie kwalifikacje merytoryczne nauczycieli, efektywna organizacja nauczania, jasne cele edukacyjne, monitorowanie osiągnięć uczniów, poczucie odpowiedzialności i maksymalizacja rzeczywistego czasu nauki, jedność zamierzeń nauczycieli, uczniów i rodziców, kolegalność i współpraca. Szkoła musi uczyć dzieci rozumienia norm oraz ma za zdanie przygotowanie ich do pełnienia zróżnicowanych ról społecznych. Traktowane jest to jako fundament życia obywatelskiego. Bez względu na to, w jakim środowisku uczeń będzie funkcjonować, bez dobrego nauczyciela osiągnięcie powyższych celów jest

⁵ R. Król, *Efektywność gier dydaktycznych w procesie kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 29.

⁶ A. Karpińska, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2011, s. 27.

⁷ Ibidem, s. 42.

⁸ K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2002, s. 44.

niemożliwe⁹. Wydaje się zatem oczywiste, iż to właśnie na nauczycielu spoczywa olbrzymia odpowiedzialność. Powinien on być świadomy przestrzeni, w jakiej funkcjonują jego wychowankowie i starać się, aby kierowany przez niego proces kształcenia był jak najbardziej zbliżony do ich potrzeb, ale również oczekiwań. Środowisko uczenia się obejmuje swoim zasięgiem ucznia, nauczyciela, specjalistów, treści oraz obiekty, ale także sprzęt i technologie. Technologie stanowią jeden z istotnych elementów, ale nie powinny być celem samym w sobie. Zdecydowanie natomiast mogą być zastosowane jako ważna część środowiska uczenia się, która ułatwia pozyskiwanie i przetwarzanie informacji oraz komunikację¹⁰.

Często innowacje, zwłaszcza technologiczne, traktowane są jako źródło potencjalnych zagrożeń lub kłopotliwych wymagań stawianych przed nauczycielami. Przez to pedagodzy stają się nieraz albo zwolennikami nowych technologii albo ich zagorzałymi przeciwnikami. Jednak obecnie kategoriyczny podział na wiedzę wirtualną i realną nie ma większego sensu, ponieważ na ogół są to te same treści podtrzymywane jedynie na różne sposoby¹¹. We współczesnym świecie, w którym komputery stały się nieodłącznym towarzyszem wzrastania uczniów, takie podejście może stanowić klucz do wdrożenia najbardziej efektywnych edukacyjnie rozwiązań. Jest to tym bardziej istotne ponieważ nowe technologie, które stają się determinantami zmian w życiu i funkcjonowaniu młodego pokolenia wywierają coraz większy wpływ na poglądy uczniów dotyczące tego, jak powinny wyglądać środki techniczne i pomocne stosowane w ich nauczaniu¹².

Rzeczywistość, w której funkcjonuje uczeń to rzeczywistość, w której urządzenia technologiczne stają się najbardziej zaawansowaną, a jednocześnie najbardziej powszechnie stosowaną pomocą naukową.

⁹ M. Wrońska, *Nauczyciel – uczeń: syntopia czy dysonans w działaniach medialnych?*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2014, s. 400.

¹⁰ E. Musiał, *Nowe technologie a przyjazne środowisko uczenia się*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja...*, s. 249.

¹¹ K. Wenta, *Edukacja w wirtualnej szkolnej sferze publicznej*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja...*, s. 375.

¹² J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 27.

Takie prognozy przedstawiali już badacze w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. W okresie, w którym Internet w Polsce – współcześnie najbardziej powszechna przestrzeń komunikacyjno-informacyjna – dopiero się rozwijał Józef Pólturzycki już pisał, że komputer nie tylko może przedstawiać zagadnienia dydaktyczne wzbogacone o środki przekazu, ale przede wszystkim pomaga je lepiej zrozumieć, a przez ten fakt wyznacza on drogę dla procesu uczenia się¹³.

Potencjalne wykorzystanie komputera w nauczaniu zostało dostrzeżone niemal natychmiast po wprowadzeniu go na rynek konsumencki. Już w 1986 roku w podręcznikach do obsługi komputerów zaznaczono, że pojawienie się tych urządzeń w mieszkaniach spowodowało powstanie wielu programów edukacyjnych. Ich możliwości interakcji z użytkownikiem były ograniczone, jednak już wtedy zauważono, że mogą być wykorzystane do bardziej intensywnego nauczania poprzez proces indywidualizacji oraz samo zaangażowanie ucznia¹⁴.

Jak podkreśla Bronisław Siemieniecki, dzisiaj komputer wraz ze swoimi możliwościami na stałe zagościł w procesie dydaktycznym. Jego wszechstronność powoduje, że znajduje on zastosowanie na różnych etapach i szczeblach procesu kształcenia¹⁵.

Komputer kreuje środowisko niemal idealne do zastosowań edukacyjnych. Jego wielozadaniowość i możliwość wykorzystania odpowiednio ukierunkowanego oprogramowania sprawia, że stał się on niezwykle pomocny we wszystkich strategiach kształcenia (asocjacyjnej, problemowej, eksponującej i operacyjnej), a dzięki temu może być z powodzeniem stosowany zarówno w przyswajaniu, odkrywaniu, przekazywaniu wiedzy i działaniu¹⁶.

Wszechstronność i wielopoziomowość zastosowań komputera wynika z kilku kluczowych cech:

- 1) polisensoryczny charakter komputera jako środowiska łączącego dźwięk i obraz oddziałuje jednocześnie na wzrok, słuch

¹³ J. Pólturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa 1991, s. 326.

¹⁴ K. Kuryłowicz, D. Madej, K. Marasek, *Przewodnik po ZX Spectrum*, Wydawnictwa Komunikacji i Łączności, Warszawa 1986, s. 243.

¹⁵ B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 43.

¹⁶ J. Bednarek, *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2006, s. 131-132.

- i dotyk. Pozwala to na wyeliminowanie werbalizmu (dominującego w nauczaniu) i przekazywanie informacji opierając się głównie na połączonych wartościach poznawczych i estetycznych;
- 2) może być wykorzystywany jako wszechstronny środek dydaktyczny skupiający cechy wielu tradycyjnych urządzeń służących do zapisu, przetwarzania, prezentacji i przesyłania informacji;
 - 3) dzięki interakcyjnemu charakterowi umożliwia posługiwanie się programami w sposób bardzo indywidualny i dostosowany do indywidualnych potrzeb użytkowników¹⁷.

Powyższe cechy i zalety przekładają się na fakt, iż komputer stanowi obecnie najbardziej rozpowszechnione narzędzie do kreowania przestrzeni dydaktycznej szeroko wykorzystywanej w procesie nauczania – uczenia się. Komputer skupiający technologie informacyjno-komunikacyjne może skutecznie współistnieć między uczestnikami procesu kształcenia i pełnić funkcję pośredniczącą między nauczycielem i uczniem. Jest to możliwe dzięki jego technicznym zaletom, które umożliwiają:

- natychmiastowy przekaz informacji,
- wzajemne uzupełnianie informacji,
- stosunkowo rzetelne i wierne odtwarzanie informacji,
- szybkie przetwarzanie informacji,
- zwolnienie i przyspieszenie analizowanej sytuacji,
- podejmowanie decyzji o małym ryzyku¹⁸.

Komputer wspierając proces uczenia się daje szansę rejestracji efektów pracy uczącego się, a to pozwala na dokonanie precyzyjnej analizy napotkanych trudności i ich opisu, co jest niezwykle pomocne w wykrywaniu niedostatków przygotowania uczącego się¹⁹.

Wzbogacenie procesu kształcenia o wspomaganie komputerowe dało początek trzem strategiom dydaktycznym: korepetycyjnej, symulacyjnej i modelowej. Dzięki nim podczas realizacji kształcenia program komputerowy umożliwia częściowe lub też całościowe

¹⁷ Ibidem, s. 131.

¹⁸ J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na...*, s. 28.

¹⁹ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa 1996, s. 257.

opanowanie nauczanych treści²⁰. W związku z tym z jednej strony może być pomocny w wypełnianiu rozmaitych obowiązków wraz z ich całościowym zróżnicowaniem, z drugiej, może być wykorzystany jako selektywne narzędzie umożliwiające poznanie. I właśnie ten aspekt wydaje się być szczególnie znaczący z punktu widzenia dydaktyki²¹.

Ma to bezpośrednio przełożenie na stosowane w edukacji narzędzia i bezpośrednio na modyfikację środków dydaktycznych zmierzającą do ich aktualizacji. Środki dydaktyczne są przedmiotami, które dostarczają uczniom określonych bodźców, ułatwiają bezpośrednio i pośrednio poznawanie rzeczywistości, dzięki czemu usprawniają proces dydaktyczny, a przez to stanowią istotną część dobrze zorganizowanego i racjonalnego procesu nauczania – uczenia się²². Zdaniem Franciszka Bereźnickiego, można przyjąć, że środki dydaktyczne to zarówno przedmioty dostarczające bodźców zmysłowych, jak również urządzenia techniczne, które są pomocne w przekazywaniu tych bodźców. W tym znaczeniu także komputer może być traktowany jako środek dydaktyczny, który z pomocą odpowiedniego oprogramowania (zainstalowanych programów lub Internetu) pozwala zdobywać lub utrzymywać informacje. Jego obecność w procesie edukacyjnym jest naturalną konsekwencją rozwoju techniki i elektroniki, która wpływa nieustannie na różnicowanie i wzbogacanie środków dydaktycznych²³.

Komputer jako maszyna, która częściowo przejmie obowiązki nauczyciela zdobył olbrzymią popularność wśród uczestników procesu kształcenia. Wraz z multimediami zdominował rolę w zaspokajaniu i kreowaniu potrzeb oraz zainteresowań nie tylko w sferze przemian kulturowych, ale również i edukacyjnych²⁴. Elastyczność świata multimedialnego wynikająca z połączenia środków wzrokowych i słuchowych

²⁰ J. Pólturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploracji – PIB, Warszawa 2014, s. 331.

²¹ W. Furmanek, A. Piecuch, *Dydaktyka informatyki. Modelowanie symulacyjne komputerowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012, s. 7.

²² Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2002, s. 178.

²³ F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 352.

²⁴ J. Gajda, *Hipermedia szansą wzbogacenia tradycyjnych form multimedialnego kształcenia otwartego na odległość*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 379.

może wpłynąć znacząco na optymalizację procesu kształcenia, co również znalazło swoje potwierdzenie w dydaktyce. Dzięki zastosowaniu nowoczesnych środków audiowizualnych w edukacji współcześnie możemy mówić o nowoczesnej strategii dydaktycznej nazwanej uczeniem multimedialnym lub kształceniem multimedialnym²⁵.

Współcześnie do najbardziej zaawansowanych przestrzeni audiowizualnych możemy z pewnością zaliczyć wirtualną rzeczywistość, która dzięki swojej modelowości i immersyjności stwarza wręcz nieograniczone możliwości. Jeżeli dokonamy analizy wirtualnej rzeczywistości gier komputerowych pod kątem walorów edukacyjnych można znaleźć istotną korelację między nimi a środkami dydaktycznymi. Dzięki swojej możliwości do symulowania rzeczywistości o określonych parametrach pozwalają graczowi zapoznać się z procesem lub konkretnym zjawiskiem, a także umożliwią szybką weryfikację poprawności wykorzystania przyswojonych umiejętności. Dzięki temu mogą wspomagać lub wręcz zastępować dydaktyczne czynności nauczyciela. Również klasyfikacja środków dydaktycznych (wzrokowe, słuchowe, wzrokowo-słuchowe oraz częściowo automatyzujące) zaproponowana przez Czesława Kupisiewicza²⁶ wskazuje, iż komputer wraz z wykreowaną dzięki niemu wirtualną rzeczywistością, może być traktowany jako odpowiednik maszyny dydaktycznej z uruchomionym na niej programem do nauczania. Ta korelacja jest jeszcze bardziej dostrzegalna, jeżeli rozpatrzymy powyższe zależności przez pryzmat funkcji środków dydaktycznych, które spełniają następujące funkcje:

- przekazują informacje, a zarazem wymagają odpowiedzi na zadawane pytania,
- zapewniają natychmiastowe sprzężenie zwrotne, bezpośrednio informując ucznia, czy dobrze odpowiedział,
- umożliwiają uczniowi pracę indywidualną tak, by tempo przyswajania wiadomości było dostosowane do jego własnych potrzeb i zdolności²⁷.

Mając powyższe na uwadze obecnie jako istotę wspomagania nauczania za pośrednictwem komputera traktuje się usprawnienie

²⁵ W. Strykowski, *Audiowizualne materiały dydaktyczne*, PWN, Warszawa 1984, s. 22.

²⁶ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa 2005, s. 130.

²⁷ Idem, *Dydaktyka...*, s. 184.

procesu kształcenia, które w praktyce oznacza połączenie zaawansowanych programów komputerowych (z tymi umożliwiającymi wykreowanie złożonej wirtualnej rzeczywistości) z metodami problemowymi, symulacjami lub grami dydaktycznymi²⁸. Jak twierdzi Krzysztof Kruszewski, gry dydaktyczne służą kształtowaniu myślenia twórczego, które umożliwia przebudowywanie starych oraz tworzenie nowych schematów. Występuje w nich myślenie oraz uczenie się o charakterze takim jak w procesie rozwiązywania problemów, przez to można grę dydaktyczną zaliczyć do grupy problemowych metod kształcenia. Istotny jest fakt, iż osoba ucząca się może popełniać błędy i wyciągać z tego konsekwencje, ale odbywa się to podczas trwania zabawy, a nie w realnym życiu. Przez to może ona kształtować w bezpieczny sposób pewne umiejętności, a następnie zakodować je jako formę sprawności wykorzystywanych w życiu. Gra daje możliwość powtarzania danej sytuacji tyle razy, ile jest konieczne, aby nieprawidłowe działanie uległo korekcie²⁹.

W rzeczywistości powyższe komponenty gier dydaktycznych można odnaleźć również w wirtualnej rzeczywistości kreowanej w grach komputerowych. Oparcie definicji gier komputerowych na czterech komponentach tj. granie, udawanie, cel i reguły zaproponowane przez Ernesta Adamsa wyraźnie wskazuje na istotną korelację z metodą gier dydaktycznych. Każda z wymienionych płaszczyzn może stanowić przestrzeń działań edukacyjnych, przy czym szczególnie istotne w przypadku konkretnych zastosowań w dydaktyce jest celowość podejmowanych działań w przestrzeni wirtualnej i oparcie ich na ściśle określonych regułach. Przestrzeń gamingowa, zdaniem badaczy, pomimo zakorzenienia w obszarze ludycznym stwarza silne konotacje z procesem uczenia się³⁰. Zauważamy je zwłaszcza, gdy poddamy analizie najbardziej popularne tytuły i gatunki gier komputerowych. Te cieszące się największym zainteresowaniem to produkty najbardziej rozbudowane (gry sieciowe, strategiczne i fabularne). Ażeby osiągnąć określony cel w grze trzeba wykazać się umiejętnością efektywnego

²⁸ J. Pótturzycki, *Niepokój...*, s. 331.

²⁹ K. Kruszewski, *Gry dydaktyczne – zarys tematu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2, s. 32.

³⁰ E. Adams, *Projektowanie gier. Podstawy*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2011, s. 35-41.

działania dzięki nowym zdolnościom, zdobytym poprzez analizę reguł gry, a także wynikających z samej aktywności gracza. Proces ten jest zbliżony do klasycznej definicji uczenia się zaproponowanej przez Wincentego Okonia³¹.

Przestrzeń edukacyjna, w której funkcjonuje uczeń wymaga dostosowania do standardów preferowanych przez uczniów, a więc wzbogacenia jej o przekaz wielowymiarowy i polisensoryczny. Najbardziej efektywnym i korzystnym rozwiązaniem wydaje się model multimedialny, który stwarza możliwość wykorzystania nowoczesnych cyfrowych środków dydaktycznych w różnych strategiach kształcenia zarówno w ujęciu klasycznym – lekcyjnym, jak również i w aktywności pozalekcyjnej³². Tym bardziej warto zwrócić uwagę na gry komputerowe, które wydają się idealnie wpisywać w zachodzące zmiany w edukacji.

Jak podkreśla Janusz Morbitzer szkoła funkcjonuje w dynamicznym i płynnym świecie ciągłych zmian technologicznych. Jej konserwatywizm jednak sprawia, iż nadal dominującą formą przekazywania treści jest jednokierunkowy wykład. W ten sposób nie zostają uwzględnione aktualne potrzeby uczniów, a także zaburzona jest koncepcja holistycznego podejścia do procesu kształcenia. W związku z tym osiągnięcie wysokiej efektywności i zamierzonych pozytywnych rezultatów nauczania jest trudne³³. Dlatego też w dydaktyce coraz częściej zauważa się wzrastającą rolę gier komputerowych w edukacji. Jest to następstwo zmiany postrzegania samego gamingu jako obszaru jedynie o charakterze rozrywkowym. Dzisiejsza szkoła staje się świadoma wobec zmian technologicznych zachodzących we współczesnym świecie. W związku z tym coraz częściej nie stara się odrzucać środków multimedialnych i masowej komunikacji, ale włącza je do planowanych oraz realizowanych strategii o charakterze dydaktyczno-wychowawczym³⁴.

Zarówno w Polsce jak i na świecie nasiliły się dążenia, aby gaming

³¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 416.

³² Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 160.

³³ J. Morbitzer, *Nowe uwarunkowania edukacyjne epoki dzieci sieci*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2012, t. 55, s. 32-33.

³⁴ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka...*, s. 187.

zagościł w procesie edukacyjnym. Wymaga tego rzeczywistość, w której funkcjonują rodzice i nauczyciele, ale również ich podopieczni. Coraz liczniej występują przypadki zastosowania gier komputerowych lub strategii ich wykorzystania w szeroko rozumianym procesie kształcenia. Również prowadzone autorskie badania³⁵ wskazują na fakt, iż nauczyciele są przygotowani do wprowadzania nowoczesnych strategii edukacyjnych bazujących na grach komputerowych. Świadczy o tym zarówno poziom ich wzrastającej świadomości dotyczącej wirtualnej rzeczywistości, jak również coraz wyższe kompetencje informatyczne kadry pedagogicznej. Uczniowie na wprowadzenie powyższych zmian są przygotowani już od dawna.

Przez wiele lat swojego istnienia gry komputerowe nie stanowiły obszaru wzmożonego zainteresowania świata nauki. Dopiero lata dziewięćdziesiąte XX wieku wprowadziły inne spojrzenie na tę formę rozrywki. Zaczęły powoli być dostrzegane ich pozytywne aspekty w zakresie kultury, estetyki, jak również w obszarze społecznym. Zauważono, że ich indywidualizm, rządzący się swoimi prawami, pozwala na jednoczesne tworzenie związków ze starszymi dziedzinami nauki. Dzięki temu możliwe stało się korzystanie z ich wcześniej wypracowanego dorobku równocześnie wprowadzając nowe elementy, które je wzbogacają³⁶. Fakt ten znalazł swoje odzwierciedlenie w edukacji. Jej charakter jest ściśle związany ze zmieniającą się przestrzenią życia codziennego. Powstają zmodyfikowane sposoby i modele nauczania, których zadaniem jest jak najskuteczniej edukować. W związku z tym nic nie stoi na przeszkodzie, aby wykorzystać właściwości gier w szeroko rozumianym procesie kształcenia.

Abstract

Computer games are most often seen as nothing but entertainment, but more and more often they are used in extensive educational strategies in the educational process. The effectiveness of the use of gaming is largely dependent on the correct understanding of its con-

³⁵ K. Kowalczyk, *Edukacja w pikselach. Gry komputerowe w procesie kształcenia*, Wydawnictwo Katedra, Gdańsk 2016, s. 102-124.

³⁶ K. Żuchelkowska, *Gry komputerowe jako nowe zjawisko społeczno-kulturowe*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Edukacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz – Konin 2012, s. 281.

text in the teaching process. The complexity of the learning process creates wide opportunities for using games. At the same time, pedagogues themselves are aware of the fact that their pupils function in digital space. For their tools to be effective, they must largely correlate with the students. Therefore, modified teaching methods and models are created with the task of effective education, which are increasingly based on virtual reality. Thus, nothing prevents one from using the properties of games in the broadly understood learning process.

Bibliografia

- Adams E., *Projektowanie gier. Podstawy*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2011.
- Bednarek J., Lubina E., *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Bednarek J., *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2006.
- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Denek K., *Poza ławką szkolną*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2002.
- Furmanek W., Piecuch A., *Dydaktyka informatyki. Modelowanie symulacyjne komputerowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.
- Gajda J., *Hipermedia szansą wzbogacenia tradycyjnych form multimedialnego kształcenia otwartego na odległość*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Karpińska A., *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2011.
- Kowalczyk K., *Edukacja w pikselach. Gry komputerowe w procesie kształcenia*, Wydawnictwo Katedra, Gdańsk 2016.
- Kruszewski K., *Gry dydaktyczne – zarys tematu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2.
- Król R., *Efektywność gier dydaktycznych w procesie kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2002.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa 2005.
- Kuryłowicz K., Madej D., Marasek K., *Przewodnik po ZX Spectrum*, Wydawnictwa Komunikacji i Łączności, Warszawa 1986.

- Morbitzer J., *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek-Media-Edukacja*, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2012.
- Morbitzer J., *Nowe uwarunkowania edukacyjne epoki dzieci sieci*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2012, t. 55.
- Musiał E., *Nowe technologie a przyjazne środowisko uczenia się*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2014.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa 1991.
- Półturzycki J., *Niepokój o dydaktykę*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploracji – PIB, Warszawa 2014.
- Siemieniecki B., *Komputer w edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Strykowski W., *Audiowizualne materiały dydaktyczne*, PWN, Warszawa 1984.
- Wenta K., *Edukacja w wirtualnej szkolnej sferze publicznej*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2014.
- Wrońska M., *Nauczyciel – uczeń: syntopia czy dysonans w działaniach medialnych?*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2014.
- Zaczyński W., *Proces kształcenia*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.
- Żuchelkowska K., *Gry komputerowe jako nowe zjawisko społeczno-kulturowe*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Edukacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz – Konin 2012.

Włodzimierz Chojnacki

ORCID: 0000-0003-2306-3066

Potencjały i relacje uniwersytetu w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy

Wprowadzenie

Obecnie zasoby bibliograficzne w obszarze funkcjonowania sieci relacji między uniwersytetem, władzą, gospodarką i społeczeństwem są niezwykle skromne, podobnie jak ramy artykułu. Ograniczyły one możliwość szerszego wyjaśnienia procesu, przenikania się zarówno tradycyjnych, jak i obecnych interesów instytucjonalno-organizacyjnych, relacji, kodów kulturowych, informacyjnych, komunikacyjnych, innowacji oraz kontroli w sieci współdziałania. W tak niezwykle złożonym i wielowymiarowym kontekście problemowym, wiele trudności sprawia nie tylko identyfikacja czynników, zmiennych i wskaźników, ale także każda próba ich sparametryzowania i diagnozowania.

Jednak z dużą dozą pewności można powiedzieć, że szersze przedstawienie tego procesu nawet w najbliższej przyszłości będzie wymagało wysiłku poznawczego oraz solidnego przygotowania merytorycznego i metodycznego, głównie członków interdyscyplinarnych zespołów badawczych, którzy zdecydują się podjąć implementacji dotychczasowych osiągnięć badawczych do praktyki. Jednak, aby były one uznane w środowisku teoretyków i praktyków za naukowe wymagają szerokiego ich upowszechnienia, prowadzenia negocjacji i dyskusji, obserwacji, analiz, parametryzacji wskaźników oraz analizy rachunku kosztów. Obecnie niezwykle ważne jest zidentyfikowanie nowych obszarów

badawczych, co pozwoliłoby na prawidłowe ukierunkowanie strategii badawczych, w tym identyfikację głównych i peryferyjnych elementów architektury sieci relacji, interesów, przepływów informacyjnych i komunikacyjnych. A także określenie ich parametrów, wskaźników i zmiennych w celu adaptowania ich do naszego racjonalnego sposobu myślenia i zrozumienia oraz empirycznego badania zasad ich działania. Efektem podjętych działań koncepcyjno-planistyczno-wdrożeniowych i ewaluacyjnych powinno być m.in. opracowanie nowego modelu funkcjonowania uniwersytetu opartego na sieci wielokierunkowych i wielopoziomowych relacji zachodzących między zespołami pracowników dydaktycznych i naukowo-badawczych, wielością źródeł finansowania badań, staży, stypendiów, praktyk, laboratoriów i warsztatów a optymalizacją ponoszonych kosztów ich funkcjonowania.

Podjęte działania umożliwiłyby wzbogacenie przestrzeni społecznej uniwersytetów o bardziej transparentną perspektywę relacyjną i zadaniową¹ oraz lepsze pozycjonowanie naszych uniwersytetów w strukturze społeczno-gospodarczej. Powinno temu służyć kreowanie i projektowanie nowych relacji ze społecznościami, władzą publiczną, organizacjami pozarządowymi i gospodarką rynkową, w których główną rolę pełnią wielokierunkowe przepływy danych, informacji, wiedzy, modeli, koncepcji oraz zmiany postaw i zachowań².

Ważnym etapem powyższych ewolucyjnych i aksjologicznych zmian w sieciach o charakterze funkcjonalno-strukturalnym i koordynacji będzie osiągnięcie pełnej ich dojrzałości. Kolejne etapy zmian będą związane z wzrastającą złożonością sieci relacji i koordynacji działań. Proces ten będzie wymagał w skali makro:

- odejścia od gospodarki etatystycznej poprzez odbiurokratyzowanie instytucji i organizacji, w tym uniwersytetów;
- zaadaptowania nowoczesnych sieciowych systemów informacyjno-informatycznych, przygotowania kompetentnych menedżerów do spraw administrowania i zarządzania sieciami relacji, w tym do podejmowania decyzji oraz zlecania zadań i monitorowania działań;

¹ N. Elias, *Spółczesność jednostek*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2008, s. 26.

² M. Castells, *Spółczesność sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 34; Idem, *Koniec tysiąclecia*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2009, s. 308.

- poszukiwanie obszarów do wprowadzania innowacyjnych rozwiązań i efektywne zarządzanie kapitałem ludzkim;
- opracowywania wielowymiarowych i wielopoziomowych strategii rozwoju opartych na wynikach badań empirycznych i stosowanie ich w praktyce,
- wprowadzanie innowacji poprzez zmiany w strukturach organizacyjnych, programach działania i współdziałania ze sobą różnych pod względem liczby i złożoności relacji sieciowych między wieloma podmiotami.

Przechodzenie do każdego wyższego etapu będzie jednak w dużej mierze zależało od osiągniętego poziomu zaawansowania modelu zrównoważonego rozwoju gospodarki rynkowej opartej na nowoczesnych bazach danych i bazach wiedzy w Polsce. W skali globalnej gospodarki dokonuje się proces profesjonalizacji kadr i pracowników w korporacjach i przedsiębiorstwach o orientacji komunikacyjnej i informacyjnej opartych na informacjonizmie³. Natomiast w sferze społecznej dokonuje się powolne przechodzenie od myślenia plemiennego i wspólnotowego do regionalnego, grupowego i indywidualnego.

Informacjonizm charakteryzuje się szerokim wykorzystaniem Internetu, nowymi źródłami do jego dostępu i zasilania. Przebiega on zgodnie z rozwojem techniki i technologii oraz logiką rozwoju zaawansowanych centrów usług globalnych i przepływów finansowych. Wskazuje to wyraźnie na potrzebę łączenia strategii biznesowych z poszukiwaniem nowej wiedzy naukowej poprzez różnego rodzaju badania, aby było możliwe doskonalenie teorii i praktyki. Ich rozwój wymaga podejmowania coraz bardziej działań pragmatycznych, standardowych, elastycznych relacji między faktami społecznymi a ich wartościowaniem, krytycznej i obiektywnej oceny zmian w dotychczas dominującym kodzie kulturowym, preferowaniu efektywności wewnętrznej i zewnętrznej oraz ścisłej koordynacji sieciowej systemów współzarządzania⁴ opartych na zarządzaniu procesowym⁵.

³ N. Klein, *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje kłęski żywiołowe i kryzysy społeczne*, Wydawnictwo Muza SA, Warszawa 2014, s. 218.

⁴ C. Levi-Stauss, *The Elementary Structures of Kinship*, Boston Press, Boston 1969. Zdaniem autora ludzie wyposażeni są w instytucjonalne dziedzictwo złożone z norm i wartości.

⁵ A. Bitkowska, *Zarządzanie procesowe we współczesnych organizacjach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013, s. 119.

Istotnym etapem na polskiej drodze projektowania nowego modelu relacji uczelni z innymi instytucjami i organizacjami powinno być nawiązywanie do założeń twórców Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, w tym Kazimierza Twardowskiego⁶ i Tadeusza Kotarbińskiego. Odzwierciedla ona bowiem polskie korzenie filozofii bazującej na podmiotowości człowieka i podejmowanych przez niego efektywnych działaniach. Przejawia się to w preferowaniu logicznego myślenia i komunikowania oraz tolerancji dla różnych poglądów, skromności, systematyczności⁷ oraz potrzebie budowania polskiej filozofii myślenia i prakseologicznego działania⁸.

Warto jednak podkreślić, że już zauważalnymi formami kapitalizacji posiadanych zasobów edukacyjnych są wprowadzane w uniwersytetach i gospodarce innowacje organizacyjne, w formie: start-upów, biur transferu technologii, inkubatorów biznesu, parków technologicznych, laboratoriów i centrów badawczych.

Warto jednak podkreślić, że z jednej strony wzrasta presja wywierana na naukowców, aby osiągnęli sukcesy przy ograniczonych kosztach badań ze strony państwa, ale z drugiej coraz bardziej poszerza się współpraca z biznesem zarówno za honoraria i pensje, jak i dla poszukiwania prawdy, sławy i uznania⁹. Badacze akademicy upodabniają się w ten sposób nie tylko do personelu firm prywatnych, ale dochodzi również do upodabniania się struktur organizacyjnych i zarządzania personelem w uniwersytetach z przedsiębiorstwami – aczkolwiek jest to dopiero etap wstępny. Zauważalne jest już wdrażanie w nich podobnych rozwiązań w organizacji i zarządzaniu jakością, zarządzaniu personelem i projektami, co powinno zaowocować zacieśnieniem współpracy badaczy akademickich ze specjalistami od polityki, administracji publicznej i gospodarki. Sprzyjać temu powinien proces realizacji projektów wdrożeniowych potrzebnych społeczeństwu,

⁶ K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1990, nr 3, s. 74.

⁷ J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, PWN, Warszawa 1985, s. 13.

⁸ L. Stachurski, *Kazimierz Twardowski wobec filozofii polskiej*, [w:] W. Słomski (red.) *Twórca szkoły lwowsko-warszawskiej w 70. Rocznicę śmierci Kazimierza Twardowskiego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania, Warszawa 2008, s. 33.

⁹ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 374.

gospodarce i ekologii. Projekty te są już współfinansowane zarówno przez przedsiębiorstwa, państwo, Unię Europejską, uczelnie i fundacje. A ponadto, wspierane przez międzynarodowe, międzyuczelniane i uczelniane interdyscyplinarne zespoły naukowo-badawcze.

Obecnie potrzebne są wielowymiarowe, długookresowe, dwustronne (uniwersytet-gospodarka) i trójstronne (uniwersytet-gospodarka-społeczeństwo) przepływy informacji, wiedzy i doświadczeń oraz rozwiązań innowacyjnych w ramach modelu badania, rozwoju, innowacji i implementacji (B+R+I+I). Świadczą o tym przykłady tworzenia firm oraz realizowanych projektów badawczych w takich dziedzinach jak: biotechnologia, nanotechnologia, chemia budowlana, mechatronika, farmacja, grafika komputerowa czy energia odnawialna. Lepsze zrozumienie tych niezwykle złożonych problemów, które najczęściej posiadają strukturę sieci oraz różne poziomy gromadzenia, przechowywania, selekcji i wykorzystania wiedzy.

Zarys relacji uniwersytet – gospodarka – władza – społeczeństwo

Zacieśnianie powyższych realizacji wymaga nie tylko efektywnego zastosowania modelu B. Clarka i wynikających z niego modeli pośrednich, ale przede wszystkim wielowymiarowego modelu potrójnej i poczwórnej spirali, których założenia opracowali Henry Etzkowitz i Loet Leydesdorff¹⁰. Ich zdaniem, zanim jednak rozpocznie się etap planistyczny i organizacyjno-wdrożeniowy to powinno się wcześniej dokonać solidnej diagnozy m.in. aby uzyskać odpowiedź na następujące pytania:

Jaka jest struktura i dynamika zaangażowania uniwersytetów, społeczeństwa, władzy i przemysłu w ten proces? W jaki sposób poziom ich rozwoju wpływa na rozwiązywanie problemów w obszarze badań, rozwoju i wdrażania innowacji? Obecnie już dość dużo wiemy o sieciowych strategiach rozwoju organów administracji państwowej, rządowej i samorządowej, które powinny być jeszcze bardziej zogniskowane na absorpcji informacji, wiedzy, modeli, algorytmów i procedur od

¹⁰ H. Etzkowitz, L. Leydesdorff, *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University-Industrial-Government Relations*, (red.) J. de la Mothe, G. Paquet, London 1997.

uniwersytetów do przemysłu i sfery usług¹¹. Organy te sprawują niezwykle ważną rolę w zarządzaniu zasobami, jakimi dysponują państwo i społeczeństwo. Powinny one jeszcze bardziej bezpośrednio angażować w pomoc we wdrażaniu potrzebnych nowych technologii i subsydiowaniu strategicznych kontraktów między przedsiębiorstwami a uniwersytetami, aby ograniczać luki w wiedzy oraz bariery w procesie tworzenia warunków dla rozwoju techniki i technologii, które mają istotne znaczenie dla przyszłego rozwoju produkcji i usług potrzebnych dla społeczeństwa.

Rola organów administracji rządowej (wykonawczej) w odniesieniu do uniwersytetów i przedsiębiorstw ewoluuje zarówno w zakresie wspierania instytucji akademickich w przekraczaniu tradycyjnych funkcji kulturowej, dydaktycznej i naukowo-badawczej, jak i funkcji kontrolnej w realizacji strategii państwa odpowiedzialnego rozwoju. Rysunek 1. przedstawia miejsce uniwersytetu w relacjach do gospodarki rynkowej, społeczeństwa, rządu i samorządu.

Rysunek 1. Uniwersytet społecznie odpowiedzialny

		OCZEKIWANIA			
S t u d e n c i		REGULATORY			P r a w o B i z n e s
	R y n e k	ZDOLNOŚCI ADAPTACYJNE			
		Władze uczelni Pracownicy			
		Zarządzanie wiedzą			
		Presja społeczna			
	Spółeczeństwo	Rząd i samorząd	Sektor społeczny		

Źródło: e-mentor. edu.pl (dostęp: 07.09.2019).

¹¹ P. Modzelewski, K. Opolski (red.), *Metodologia pomiaru sieci administracji publicznej*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa 2014, s. 13.

Analiza historyczno-porównawcza wskazuje, że rządy państw demokratycznych stosują coraz to bardziej złożone strategie działania. Jedne pełnią aktywną rolę we wdrażaniu własnych innowacji w gospodarce, inne korzystają z pomocy korporacji międzynarodowych, a jeszcze inne powoli wycofują się z całkowitej kontroli i finansowania polityki naukowo-badawczej, na rzecz budowania ich autonomii lub też realizują reformy pozorne obliczone głównie na efekt populistycznie rozumianego marketingu politycznego¹².

Instytucje międzynarodowe, takie jak Unia Europejska, Bank Światowy i ONZ wspierają rozwój, ale przede wszystkim państw wysoko rozwiniętych, których gospodarka opiera się na płynnym transferze wiedzy poprzez coraz bardziej złożone konfiguracje sieciowe¹³.

Znaczenie relacji sieciowych w przepływie wiedzy i informacji

W Polsce, podobnie jak i w innych państwach Europy Środkowej, istnieje poważna luka innowacyjna w obszarze nowoczesnych technik i technologii, pomimo prób skracania skali czasowej pomiędzy badaniami, wdrażaniem a efektami końcowymi oraz pomiędzy zasobami komunikacyjnymi i finansowymi dostępnymi dla uniwersytetów i przedsiębiorstw a potrzebami ich wdrażania. Obecnie już nie tylko ekonomiści w Polsce są głęboko przekonani, że istnieje pilna potrzeba wdrożenia nowego programu przejścia od deindustrializacji¹⁴ do nowoczesnej reindustrializacji technologicznej na poziomie 4.0¹⁵. Zwracają oni uwagę, że w dużej mierze musimy ten etap modernizacji zrealizować sami, zdając sobie sprawę z osiągnięć, jak i patologii polskiej prywatyzacji i modernizacji okresu początkowej transformacji¹⁶. Dlatego

¹² H. Etkowitz, *Losing our bearings: the science policy crisis in post-Cold War Eastern Europe, former Soviet Union and USA*, „Science and Public Policy” 1996, t. 23(1), s. 13-26.

¹³ J. Stiglitz J., *Globalizacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

¹⁴ A. Karpiński, S. Paradysz, P. Soroka, W. Żółtkowski, *Od uprzemysłowienia w PRL do dezindustrializacji kraju*, Wydawnictwo Muza SA, Warszawa 2015.

¹⁵ Konwersatorium Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego nt. *Patologiczne aspekty polskiej prywatyzacji*, z 13 października 2016 roku.

¹⁶ W. Kieźuń, *Drogi i bezdroża polskich przemian*, Wydawnictwo EKTW Sp. z o.o., Warszawa 2011, s. 192.

też istnieje potrzeba zacieśniania współpracy naukowej, gospodarczej i politycznej w skali narodowej, międzynarodowej i globalnej.

Aby włączyć się w ten proces i spełnić powyższe standardy władze publiczne, uniwersytety i biznes muszą wypracować wspólną długookresową strategię działania ukierunkowaną na rozwój kompetencji społecznych, kognitywnych, technicznych i koncepcyjnych absolwentów szkół średnich i wyższych oraz podniesienie nakładów na budowę laboratoriów i parków technologicznych wyposażonych w najnowocześniejszą technikę i technologię, jakie są niezbędne do wdrażania innowacji. W ten sposób będzie możliwe monitorowanie procesu ograniczania luki między poziomem rozwoju personelu korporacji międzynarodowych i dużych przedsiębiorstw a kwalifikacjami i kompetencjami zawodowymi absolwentów uniwersytetów.

Luki głównie w wiedzy i umiejętnościach nie tylko z niedoskonałości funkcjonowania elementów podmiotowych systemu kształcenia w Polsce, ale głównie ze względu na małą liczbę dobrze wyposażonych centrów technicznych, warsztatów i laboratoriów potrzebnych do badań nad rozwojem produktów, usług i handlu. Powinny one posiadać potencjał do tworzenia innowacyjnych produktów i procesów oraz ich ciągłego doskonalenia. Jest to możliwe dzięki ścisłej współpracy uniwersytetów z przemysłem, biznesem i władzą, które powinny łączyć wspólne siły, by skuteczniej służyć przede wszystkim praktycznym potrzebom gospodarki korzystając z jej zasobów poprzez preferowanie myślenia twórczego i innowacyjnego.

Nie należy jednak zapominać o profesjonalizacji i specjalizacji, w tym głównie w zakresie nauk ścisłych matematyki, fizyki, chemii i biologii, których brakuje absolwentom szkół podstawowych, średnich i wyższych. A które w dużej mierze decydują o osiągnięciu wyższej pozycji zawodowej i wynagrodzeniu. Obserwuje się, że doświadczeni nauczyciele matematyki są zastępowani wprawdzie przez lepiej wykształconych, ale nie na wydziałach matematycznych i nauk ścisłych absolwentów. Bardzo często nie posiadają oni doświadczenia i kompetencji pedagogicznych. Od wielu lat w Polsce ten problem nie jest rozwiązywany, a wyniki egzaminów już na poziomie szkół podstawowych i egzaminów w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i średnich zmuszają nie tylko do bardzo głębokich refleksji, głównie rodziców, aby ich dzieci korzystały z korepetycji. Należy więc odejść od mało transparentnej rekrutacji i przygotowania nauczycieli matematyki,

fizyki i chemii w szczególności oraz od jednolitego systemu i niskiego poziomu ich wynagradzania. To jest z gruntu zła praktyka, która nie premiuje profesjonalizmu i nabywania potrzebnych obecnie i w przyszłości wiedzy, umiejętności i kompetencji.

Istnieje więc obiektywna konieczność łączenia zewnętrznych i wewnętrznych źródeł innowacji poprzez możliwości korzystania przez studentów z laboratoriów uczelnianych i przemysłowych w zakresie ich liczby oraz skali i zakresu działania. Laboratoria, pracownie i centra techniczne to jednostki badawcze, które stanowią kluczowy element w nowoczesnych systemach technicznych i technologicznych postrzeganych jako sieć agentów zmiany – sprawstwa¹⁷. Powyższe zmiany w gospodarce wpływają na zmiany w innych elementach infrastruktury wiedzy i umiejętności. Dotychczasowa praktyka oparta na sztywnych granicach instytucjonalno-organizacyjnych i transakcyjnych warunkach rynkowych, powinna być zastąpiona konsultacjami, negocjacjami warunków między uczelniami, firmami i organizacjami pożytku publicznego i ukierunkowana na zaspokajanie potrzeb społecznych¹⁸.

W powoli zmieniającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej uniwersytety coraz częściej postrzegane są jako ważni aktorzy w krajowych i międzynarodowych systemach innowacji, a poszczególne granice są usuwane i zastępowane przez sieci powiązań. Dlatego też, powstające instytuty o profilu naukowo-badawczym powinny efektywnie decentralizować swoje działania związane z własnością intelektualną i transferem technologii, zarówno pomiędzy sobą, jak i podmiotami gospodarczymi jako kontrahentami i klientami. Warto jednak pamiętać, że wprowadzaniu nowych zasad i rozwiązań, towarzyszą tradycyjne postawy i zachowania oraz normy i wartości, które tworzą złożoną sieć powiązań pomiędzy organizacjami. Niestety często są one sprawcami generowania konfliktów instytucjonalno-organizacyjnych i interpersonalnych o zróżnicowanej intensywności i przebiegu.

W miarę jak uniwersytety będą zdobywały uznanie i szacunek społeczeństwa poprzez budowanie swojej silnej marki, głównie wśród przedsiębiorców i samorządów, to będzie następował również transfer

¹⁷ Ibidem, s. 82.

¹⁸ T.E. Gieryn, *Boundary-work and the demarcation of science from non-science: strains and interests in professional ideologies of scientists*, „American Sociological Review” 1983, nr 48, s. 95.

posiadanej przez nie wiedzy, który będzie wymuszał potrzebę jej ustawicznego generowania.

Budowany w ten sposób nowy model infrastruktury instytucjonalnej, powinien mieć również zdolność do łączenia pozyskanych środków finansowych z rozmaitych źródeł oraz tworzenia różnych kanałów upowszechniania wiedzy, technicznej i technologicznej oraz społecznej dla różnorodnych instytucji i organizacji. W takiej sytuacji grupy badawcze w firmach będą stawały się elementem wspólnych przedsięwzięć badawczych i długoterminowych sojuszy, czy też aliansów strategicznych. Będą umożliwiały lepsze komunikowanie się personelu laboratoriów instytucji państwowych, pracowni badawczych i biznesowych z zespołami badawczymi uniwersytetów w celu wspólnego rozwiązywania, ważnych zarówno dla zainteresowanych stron, jak i społeczeństwa i środowiska naturalnego problemów.

Wzajemne dopasowywanie strategii naukowo-badawczych uniwersytetów, władzy publicznej i podmiotów gospodarczych pod względem naukowym, prawnym, finansowym, technicznym i technologicznym stanowi więc niezwykle ważne wyzwanie szczególnie dla projektantów i zarządzających strukturami sieciowymi funkcjonującymi w tych podmiotach. Jednak integracja strategii organizacyjnych wymaga posiadania wysokich kompetencji merytorycznych i metodologicznych w zakresie planowania, organizacji i kontroli funkcjonowania sieci zarządzania wieloma podmiotami jednocześnie¹⁹, pomiaru ilościowego i jakościowego, oceny ryzyk i zagrożeń²⁰ oraz negocjacji w zakresie obszarów zastosowań nauki, techniki i technologii przez państwo, przemysł i środowisko akademickie. Przekonania i poglądy oraz formułowane oceny i opinie dotyczące poziomu i rodzaju interwencji w poszczególnych obszarach stają się obecnie elementami krytycznymi o wysokim poziomie ryzyk i zagrożeń. Są to obecnie centralne problemy, dotyczące realiów akademickich, gospodarki i władzy, które wykorzystują różne teorie i praktyki gospodarczej a w zależności od poziomu ich rozwoju.

¹⁹ P. Modzelewski, K. Opolski (red.), *Metodologia pomiaru funkcjonowania sieci administracji publicznej*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa 2014, s. 51.

²⁰ A. Damodaran, *Ryzyko strategiczne*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 96-97.

Ramy teoretyczne potrójnej spirali modelu Henry'ego Etzkowitza i Loeta Leydesdorffa

Potrójna spirala, która obejmuje złożone relacje zachodzące między uniwersytetami, przemysłem i władzą jest, zdaniem H. Etzkowitza i L.A. Leydesdorffa, kluczowym elementem każdej krajowej strategii innowacji początku XXI wieku. Relacje i interakcje, jakie zachodzą między uczelniami, przemysłem i władzą publiczną przejawiają się w polityce badań naukowych. Dotychczas dominowały głównie liniowe modele struktur organizacyjnych kreowania popytu i podaży, które obecnie są zastępowane przez modele ewolucyjne oparte na koncepcji zrównoważonego rozwoju w ujęciu systemowym w formie sieci zależności i współrzędzenia²¹. Warto jednak pamiętać, że nieliniowa dynamika rozwoju wymusza stosowanie modeli co-ewolucyjnych, które lepiej opisują i wyjaśniają sposoby, w jaki ewoluują technologie, a w ślad za nimi organizacje i instytucje²². Dlatego też niezwykle ważne jest opracowanie diagnozy głównych determinant ich pojawiania się i znikania. Kiedy można zatem uznać, że są one już częścią nowej infrastruktury instytucjonalno-organizacyjnej. Jak można unikać lub ograniczać oddziaływania czynników niekorzystnych? A ponadto, jak zmiany zachodzące w strukturze społecznej oddziałują na zmiany lub cykle zmian w infrastrukturze ekonomiczno-technologicznej?

Zdaniem H. Etzkowitza i L. Leydesdorffa badania wskazują przede wszystkim na trzy źródła mające wpływ na zachodzenie powyższych zmienności. Pierwszym, jest sektor przemysłowy, który różni się przebiegiem ewolucji techniki technologii, jaka jest niezbędna dla rozwoju tego sektora. Drugim są techniki i technologie, które generują różne wzorce innowacji i ich dyfuzji. Trzecim są systemy innowacji, które integrują i różnicują wykonywanie różnych funkcji, czasami w odmienny sposób. Mają one zarówno charakter strukturalno-funkcjonalny, jak i organizacyjno-instytucjonalny. Z jednej strony, sektory instytucjonalne (publiczne i prywatne), które wcześniej funkcjonowały

²¹ R. Nelson, S. Winter, *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 1982.

²² R. Nelson, *Economic Growth via the coevolution of Technology and Institution*, [w:] L.A. Leydesdorff, P. van de Besselaar, P. Murray Allen (red.), *Evolutionary Economic and Chaos Theory: New Directions in Technology Transfer*, Pinter, London 1994, s. 21.

na zasadach rynkowych, coraz częściej współpracują ze sobą na zasadzie spiralnych układów powiązań, które pojawiają się na różnych etapach w trakcie tworzenia nowego środowiska innowacyjnego. A z drugiej strony, firmy typu start-up powstają często w wyniku integracji wspomnianych powyżej trzech sektorów lub czterech sektorów akademickich grup badawczych, krajowych parków technologicznych oraz laboratoriów dużych firm i korporacji, a także otoczenia społecznego i ekologicznego.

Proces rozwoju innowacji, który odbywa się na poziomie krajowym, dokonuje się poprzez współpracę między organami samorządu terytorialnego oraz konkurującymi ze sobą przedsiębiorstwami. System innowacji państwa obecnie jest uzupełniany regionalnymi systemami innowacji zarówno w krajach Unii Europejskiej, jak i poza nią. Na poziomie wojewódzkim nie jest to nowość, natomiast na poziomie poznawczym dla naukowców, którzy reprezentują różne dziedziny i dyscypliny nauk oraz specjalistów stanowi to niezwykle trudne wyzwanie, gdyż wymaga pokonania pewnych materialnych i niematerialnych granic w poszukiwaniu nowych form kooperacji i integracji.

W polityce technologicznej naturalne jest, że uczelnie, województwa i powiaty oraz rozwój sfery usług, handlu i przedsiębiorstw w Polsce są mocno zróżnicowane pod względem zorientowania na badania, rozwój i innowacje. Powinny zatem silne województwa i powiaty wymieniać doświadczenia w zależności od osiągniętego poziomu rozwoju społeczno-ekonomicznego. Można więc oczekiwać, że uzyskanie przewagi konkurencyjnej wymaga wprowadzenia na krótki lub dłuższy czas celowej regulacji dla różnych poziomów integracji i kontroli. Obecnie wiele międzynarodowych programów Unii Europejskiej i Międzynarodowego Banku Światowego wspiera makroekonomiczny i regionalny rozwój gospodarczy, opierając się na raportach i zaleceniach formułowanych przez ekspertów ze środowiska akademickiego, przemysłowego i rządowego, aby osiągnąć swoje cele. Nowoczesne sposoby produkcji pojawiają się w oparciu o powiązania między środowiskiem akademickim, przemysłem i rządem.

Rozwój ten znajduje odzwierciedlenie w rosnącej konwergencji między USA, Japonią i krajami Unii Europejskiej w zakresie nauki, polityki technologicznej oraz rozwoju przemysłu. Europejczycy koncentrując się na pomaganiu większym firmom poprzez prokonkurencyjne badania oraz kładzenie większego nacisku na budowanie start-upów,

w których budowaniu przodują USA. Japończycy zaś wprowadzili sztukę zarządzania krytycznymi technologiami w celu osiągnięcia wzrostu produkcji przemysłowej, którą wpierają akademickie badania podstawowe i wdrożeniowe oraz system szkolenia oparty na symulacjach komputerowych. Stany Zjednoczone posiadają nadwyżkę mocy w zakresie podaży badawczej i niedokapitalizowane zasoby własności intelektualnej, które są ukierunkowywane na potrzeby dużych, średnich i małych firm. Starają się pozyskać technologie od przedsiębiorstw i wprowadzać je do produkcji, zarówno w zakresie konwersji, jak i polityki rozwoju gospodarczego. Z drugiej strony Unia Europejska wydała w ostatnich latach ponad 100 mld euro na realizację Ramowych Programów, aby stać się bardziej konkurencyjną wobec USA, Chin i Japonii.

Programy partii politycznych zwykle ogniskują się wokół współpracy i integracji. Jednak należy oczekiwać, że projektowanie i wdrażanie coraz bardziej złożonych systemów opartych na wiedzy może generować i odtwarzać nierówności społeczne, wykluczenia i zróżnicowania. Pluralizm umożliwia bowiem, z jednej strony rozwój przejawiający się w coraz większej złożoności, a z drugiej, generuje konflikty organizacyjne, intergrupowe, interpersonalne oraz wymusza potrzebę dialogu i negocjacji. Analiza konfliktów i ich intensywności może być szczególnie użyteczna do:

- obserwacji i monitorowania wymiarów i parametrów dokonujących się procesów integracyjnych i dezintegracyjnych;
- oceny skuteczności metod i sposobów, jakie podmioty funkcjonujące w sieci wymiany procesy te są w stanie równoważyć, odtwarzać i optymalizować;
- identyfikacji, jakimi cechami nowo powstały system sieciowy różni się od już istniejących systemów?
- oceny czy powstał w nim nowy sposób generowania wiedzy i kontroli;
- oceny, jak zmiany w infrastrukturze wiedzy, umiejętności i kompetencji wpływają na intelektualną kondycję przedstawicieli poszczególnych nauk i dyscyplin naukowych, w tym ich funkcji i konsekwencji dla szkolnictwa wyższego?

Przedstawione powyżej problemy wskazują na ścisłe relacje zachodzące pomiędzy uniwersytetem, przemysłem i rządem, a szczególnie na potrzebę projektowania i wdrażania systemowego rozwoju

technologii i instytucji oraz rolę badań naukowych prowadzonych w laboratoriach uniwersyteckich. Pomimo że wiele z nich skoncentrowanych jest na doświadczeniach USA i Wielkiej Brytanii, to dostępnych danych empirycznych o efektach tranzytacji przejść od systemu krajowego do międzynarodowych ram tworzenia strategii w dziedzinie nauki i technologii oraz oficjalnych skutkach tych zmian jest wciąż niewiele informacji, wiedzy i wyników badań.

Jak twierdzi Judith Sutz można nawet mówić o niezapśredniczonej rzeczywistości między nauką a gospodarką, która, jej zdaniem, jest nową cechą potrójnej spirali. Rosnące zapotrzebowanie na fundusze ze strony uniwersytetów i instytutów badawczych generuje potrzebę wzajemnego wspierania się, co widoczne jest przede wszystkim w Niemczech, Holandii, Finlandii i W. Brytanii. Oznacza to potrzebę elastycznego łączenia się przedsiębiorstw i organów władzy publicznej, aby oferować uczelniom możliwość generowania nowej wiedzy i pobierania za nią opłat.

Władze polityczne miały i mają tendencje do interweniowania w procesy projektowania i zarządzania budową struktury wiedzy. Jednak obecnie są one bardziej refleksyjne w obszarze ograniczonej skuteczności swoich interwencji i negocjacji z pozostałymi dwoma podmiotami. Relacje między nimi są motywowane przez różne potrzeby takie jak finanse, wiedza czy legitymizacja władzy, a wynikające z nich wzorce w dużej mierze są trudne do pomiaru i przewidzenia²³.

Nowa rola uniwersytetu w sektorze produkcji i usług

Odpowiedź na postawione pytanie wymaga zrozumienia złożoności przejścia z modelu trzech ról dydaktycznej, naukowej i badawczej do modelu z czterema rolami, w której czwarta zogniskowana jest na relacji ze społeczeństwem i gospodarką. Tak więc, uniwersytety polskie stanowią wczesny przykład tego rodzaju modelu. To, co jest czwartą nowością w trzeciej roli polega na eliminacji mediacji między wynikami a ich końcowymi użytkownikami. W dawnych czasach uniwersytet jako taki – z nielicznymi wyjątkami – nie pełnił funkcji charakterystycznej dla przedsiębiorstwa: nie sprzedawał swoich możliwości, nie

²³ P.H. Dembiński, *Finanse po zawale. Od euforii finansowej do gospodarczego ładu*, tłum. Ł. Komuda, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2011, s. 18.

zawierał umów określających produkt, który ma być dostarczony lub terminu dostawy z agentami uniwersyteckimi, aby efektywnie sprzedawać swoją inteligentną produkcję wiedzy, umiejętności i kompetencji.

W dawnych czasach przekazywanie wiedzy wytworzonej przez uniwersytet do jego użytkowników końcowych odbywało się poprzez pośredników, którzy pracowali w organach rządowych, centrach technologicznych oraz przedsiębiorstwach technologicznie powiązanych z wydziałami uniwersyteckimi. Obecnie w związku z przekształcaniem relacji uniwersytet – produkcja – rząd dochodzi do coraz głębszych zmian wewnątrz uniwersytetów. Wynika to z relacji zaangażowanego autora i kontekstu. Podejmując próbę rozstrzygnięcia tej kwestii należy zwrócić uwagę na mocne i słabe strony relacji władzy rządowej z uniwersytetami i sektorem produkcji porównując dorobek krajów wysoko rozwiniętych z jednej strony i słabo rozwiniętych z drugiej.

Podporządkowanie produkcji logicznej wiedzy, która podkreśla jej użyteczność, jest naturalne i zrozumiałe w sektorze produkcyjnym. Wiele jednak wskazuje, że zbyt duży nacisk położony na użyteczność musi być zrównoważony szybkimi efektami, użyteczna wiedza generowana przez uniwersytet jest dla firm istotnym krokiem w procesie poszerzania ich obszaru działania. W rzeczywistości niemożliwe jest wdrożenie szerokiej, specjalistycznej polityki rekrutacyjnej w firmie, bez względu na to, jakie strategiczne znaczenie ma wiedza w danym momencie. Nawiązanie bezpośredniej relacji z uniwersytetem zapewnia przedsiębiorstwu zestaw podstawowych danych wejściowych, które nie są dla nich tylko wydatkami. Ponadto, bezpośrednio stosowana wiedza jest coraz częściej wynikiem wymiany pomiędzy różnymi dyscyplinami, co czyni uniwersytet miejscem, w którym zwykle odbywają się interdyscyplinarne spotkania, będące jednocześnie najbardziej odpowiednią przestrzenią do jej produkcji. Rzeczywiście, nowy element nie tylko zwiększy bezpośrednie kontakty między światem akademickim a przedsiębiorstwami sfery produkcyjnej i usługowo-handlowej, ale także umowy będą przypominały dialog między równymi partnerami. Jeszcze nie tak dawno interesy, cele i style działania obu światów były zróżnicowane i uważano je za słuszne.

Obecnie zarówno uczelnie, jak i władza rządowa traktują się coraz bardziej jako niezależne podmioty, które są narodowym dobrem w budowaniu konkurencyjnej gospodarki, a nie tylko stanowią podmioty do

budowania wiedzy dla samej wiedzy jako wartości autotelicznej. W zakresie, w jakim ta perspektywa jest społecznie akceptowana, granica pomiędzy środowiskiem akademickim a gospodarką ulega powolnemu zatarciu. Odzwierciedla się to w konkretnych metodach i zasadach współpracy między równymi partnerami. Przechodząc do kontekstu przedsiębiorcy zachowuje się on podobnie w relacjach w odniesieniu do potrójnej spirali relacji. Wyniki badań wskazują, że aktor biznesowy wnosi marginalny wkład w rozwój naukowy i technologiczny w państwach słabo rozwiniętych²⁴. Ale to, co jest znane i interesujące to dominujące obecne i przyszłe trendy. Czy przedsiębiorcy w krajach rozwiniętych mogą próbować inicjować i rozwijać bliższe relacje z ośrodkami wytwarzania wiedzy? Czy skorzystają z mocy lobby, aby uruchomić potrójną spiralę? Tradycyjnie kraje te korzystały dla swojego rozwoju z zasobów wewnętrznych, opierając się przemianom i otwarciu swojej gospodarki. Im nie chodzi więc tylko o zacieśnianie powiązań z sektorem produkcji wiedzy, ale także o kontynuowanie koncentracji wysiłków na unikaniu konieczności uzupełniania importowanej podaży na rynek krajowy.

Badania nad analizą relacji zachodzących między uniwersytetami, przedsiębiorstwami i władzą wykonawczą w Polsce wymagają opracowania „Wielkiej Strategii Badań, Rozwoju i Innowacji”, aby dokonać rzetelnego opisu i wyjaśnienia: dlaczego dysponując posiadanymi zasobami ludzkimi, zasobami surowcowymi, badawczo-rozwojowymi pozostajemy ciągle na peryferiach tworzenia się branż nowoczesnych technologii oraz jakie działania należy podjąć, aby włączyć się w ten dominujący obecnie nurt badań i wykorzystania nowoczesnej techniki i technologii, tak jak zrobiła to kilkadziesiąt lat temu Japonia, a kilkanaście lat temu Australia, Korea Południowa i Finlandia? A ponadto, w jakich obszarach wiedza i badania empiryczne nad strukturami sieciowymi mogą nam pomóc w budowaniu nowych teoretycznych i empirycznych podstaw dla wdrażania potrójnej i poczwórnej spirali relacji i zależności?

Doświadczenia wspomnianych państw wskazują, że interakcje na poziomie sieci relacji generują:

²⁴ A. Greenspan, *Era zawirowań. Krok w nowy wiek*, Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2008, s. 282.

- nowe potrzeby i oczekiwania wprowadzania zmian nie tylko o charakterze organizacyjno-instytucjonalnym, które mogą ułatwiać nawiązywanie strategicznych porozumień o współpracy;
- posiadanie nowoczesnych baz danych, w których zgromadzone są dane, informacje, a przede wszystkim wiedza o działalności gospodarczej staje się coraz bardziej istotną częścią architektury społeczeństwa wiedzy;
- konieczność stosowania proaktywnego, a nie klasycznego reaktywnego paradygmatu przez władzę rządową w formie polityki naukowej, technologicznej i innowacyjno-wdrożeniowej.

Abstract

The aim of the conceptual and constructivist efforts undertaken in the article was to present an outline of the evolution of network development and hyper-networks as well as a justification for the need to build increasingly complex social, economic, and public authorities. Such possibilities are created by the use of new concepts, methods, and ideas that not only precisely describe and explain complex relations of influence, but also indicate the need to strengthen the cooperation of an increasing number of institutions and organizations. It is a necessary process to design the next stages of learning and building multidimensional and multilevel interactions between universities, authorities, public administration, local and regional communities, and economic organizations. The author adopted Barton Clark's model as the first common theoretical platform for the presented issues. It consists of three elements: the academic oligarchy, the market, and state power. He then extended it to the model of a triple and quadruple spiral of socio-economic control relations according to the model of H. Etzkowitz and L. Leydesdorff, which reflect the relations between higher education institutions and the economy, society, and public authorities on the institutional, legal, cultural, and organizational level.

Bibliografia

- Bitkowska A., *Zarządzanie procesowe we współczesnych organizacjach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.
- Bogason P., Zolner M., *Methods in democratic network*, McMillan, New York 2007.
- Castells M., Himanen P., *Spółeczeństwo informacyjne i państwo dobrobytu, ze wstępem E. Benedyka*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009.
- Castells M., *Koniec tysiąclecia*, PWN, Warszawa 2008.

- Castells M., *Spoleczeństwo sieci*, PWN, Warszawa 2008.
- Chojnacki W., *Człowiek w nowoczesnej organizacji. Wybrane problemy doradztwa personalnego i zawodowego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Chojnacki W., Kazimierowicz R., *Kultura profesjonalna menedżerów firm strukturalnych*, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej w Pułtusku, Pułtusk 2019.
- Chojnacki W., *Wojsko i społeczeństwo w erze płynnej globalizacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Wojsk Lądowych we Wrocławiu, Wrocław 2013.
- Damodaran A., *Ryzyko strategiczne*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Dębinski P.H., *Finanse po zawale. Od euforii finansowej do gospodarczego ładu*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2011.
- Drucker P., *Spoleczeństwo pokapitalistyczne*, PWN, Warszawa 1996.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L., *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*, edited by John de la Mothe and Gilles Paquet, London – Washington 1997.
- Etzkowitz H., *Losing our bearings: the science policy crisis in post-Cold War Eastern Europe, former Soviet Union and USA*, „Science and Public Policy” 1996, t. 23, nr 1.
- Gieryn T.E., *Boundary-work and the demarcation of science from non-science: strains and interests in professional ideologies of scientists*, „American Sociological Review” 1983, t. 48, nr 6.
- Greenspan A., *Era zawirowań. Krok w nowy wiek*, Warszawskie Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2008.
- Karpiński A., Paradysz S., Soroka P., Żółtkowski W., *Od uprzemysłowienia w PRL do dezindustrializacji kraju*, Warszawskie Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2015.
- Kieżun W., *Drogi i bezdroża polskich przemian*, Wydawnictwo EKOTV Sp. z o.o., Warszawa 2011.
- Klein N., *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne*, Warszawskie Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2014.
- Leśniewicz K., *Mieli być nadzieją polskiej gospodarki, a biedują na uczelniach. Młodzi naukowcy nie mają łatwego życia*. „Gazeta Prawna” 17.09.2018 r.
- Levi-Stauss C., *The Elementary Structures of Kinship*, Boston Press, Boston 1969.

- Masłyk-Musiał E., *Społeczeństwo i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.
- Modzelewski P., Opolski K., (red.) *Metodologia pomiaru sieci administracji publicznej*, Wydawnictwo CeDeWu. Warszawa 2014.
- Nelson R., *Economic Growth via the coevolution of Technology and Institution* [w:] L. Leydesdorff, P. van de Besselaar (red.), *Evolutionary Economic and Chaos Theory: New Directions in Technology Transfer*, Palgrave MacMillan, London 1994.
- Nelson R., Winter S., *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge MA 1982.
- Noble D.F., *Forces of Production*, Knopf, New York 1984.
- Parsons T., Platt G.M., *The American University*, Harvard University Press, Cambridge MA 1975.
- Patologiczne aspekty polskiej prywatyzacji*, Konwersatorium Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, 13.10.2016 r.
- Pawłowska B., Doktor K. (red.), *Dylematy współczesnych korporacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Warszawa 2009.
- Stachurski L., *Kazimierz Twardowski wobec filozofii polskiej*, [w:] W. Słomski (red.), *Twórca szkoły lwowsko-warszawskiej w 70. Rocznicę śmierci Kazimierza Twardowskiego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania, Warszawa 2008.
- Stiglitz J., *Globalizacja*, PWN, Warszawa 2004.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Sztumski J., *Systemowa analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2013.
- Twardowski K., *O dostojności Uniwersytetu*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1990, nr 3.
- Woleński J., *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, PWN, Warszawa 1985.
- Zacher L., *Hybrydowy świat człowieka i ewolucja systemów socjotechnicznych*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Sieciowe dyskursy (roz)poznanie cyfrowego świata*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu, Elbląg 2014.

Ihor Dobryanskyj

Mykola Zymomrya

ORCID: 0000-0002-7372-4929

Olena Vovk

ORCID: 0000-0002-9857-6205

Myroslava Zymomrya

ORCID: 0000-0003-3564-6103

Accelerated foreign language Learning: Theoretical premises

Introduction

The issue of accelerated learning of a FL is far from being new in bilingual Pedagogy. A number of scholars addressed this problem from different angles. They devised multiple approaches and methods, strategies and techniques, intensive educational programs targeted at increasing the quality of training. It is acknowledged that the most popular and efficacious method is Suggestopedia, which was considered a revolutionary accelerated technology in the 70s.

Purpose and Tasks

This article aims at revealing the conceptual framework of Suggestopedia. First, the paper outlines the general notion of Suggestopedia and presents an integrated overview of the groundwork of this method, then it singularizes its tenets and focal points, and finally, it analyses its procedure, structure, advantages, and flaws. It also proposes implications for further research in this field.

Materials for analysis. The founder of accelerated learning, a Bulgarian psychotherapist, dr. Georgi Lozanov, devised a method, which he called Suggestopedia (a portmanteau of the words “suggestion” and “pedagogy”), which, as he reported, could enable students to learn much more material in less time and with less effort. To this end, Lozanov introduced new components of suggestion and relaxation techniques to learning and teaching. Lozanov describes Suggestopedia as a “science (...) concerned with the systematic study of the non-rational and/or non-conscious influences” that human beings are constantly responding to. Suggestopedia tries to harness these influences and re-direct them to optimize and invigorate learning and make this process more efficacious in many respects. In particular, “memorization in learning by the suggestopedic method seems to be accelerated 25 times over learning by conventional methods”¹. For instance, in Lozanov’s FL classes, students acquire a 2000-word vocabulary in eighty-four hours of instruction (3½ hours a day, six days a week, for four weeks)².

Suggestopedia is based on the power of suggestion in learning, the notion being that positive suggestion would make the students more receptive and, in turn, stimulate learning. Lozanov claims that a relaxed but focused state is the optimum one for learning. In order to create this relaxed state in cognizing subjects and promote positive suggestion, Suggestopedia makes use of music, a comfortable and relaxing environment, and a relationship between the teacher and the student that is akin to the parent – child relationship³. Moreover, Lozanov advances the premise that the mind is capable of learning much more efficiently when self-imposed barriers are eliminated and an optimal learning environment is created. Every aspect of the classroom and the teacher’s presentation is designed to create an atmosphere that gives the students confidence in their own abilities and minimizes both external and internal distractions⁴.

¹ G. Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, “Canadian Modern Language Review” 1978, vol. 35(4), p. 753.

² L.V. Williams, *Teaching for the 2-Sided Mind: A Guide to Right Brain/Left Brain Education*, Simon and Schuster Inc., New York 2003, p. 165.

³ T. Bowen, *Teaching Approaches: What is Suggestopedia?*, 2011, <http://www.one-stopenglish.com/methodology/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-what-is-suggestopedia/146499.article> (accessed: 05.05.2019).

⁴ L.V. Williams, *Teaching for the 2-Sided Mind...*, p. 165.

Lozanov holds an opinion that individuals are capable of learning “at rates many times greater than what we commonly assume to be the limits of human performance”⁵. He argues that most people do not make use of their brain capacity and therefore do not reach the learning ability they would be able to develop otherwise. Furthermore, it is out of fear that learners “do not use their full mental powers” but set up “psychological barriers” because they are afraid that they will not be able to perform, that they will be limited in their ability to perform, or that they will fail. He believes, therefore, that the negative thoughts the learners have about themselves and their learning have to be “de-suggested”⁶. Besides, Lozanov sees learning as a “global event” involving the whole person, who is ‘constantly responding to innumerable influences, a few of which are conscious and rational, but most of which are either non-conscious, or non-rational, or both’⁷.

A most conspicuous feature of Suggestopedia is the centrality of music and musical rhythm to learning. Suggestopedia thus has a kinship with other functional uses of music, particularly therapy. With reference to this, E. Gaston defines three functions of music in therapy⁸: 1) to facilitate establishing and maintaining personal relations; 2) to bring about increased self-esteem through increased self-satisfaction in musical performance; 3) to use the unique potential of rhythm to energize and bring order to the learning process. This last function seems to be the one that Lozanov calls upon in his use of music, to relax learners as well as to structure, pace, and punctuate the presentation of the material under study. Therefore, he uses music to teach a FL in an unconventional way – he offers exciting possibilities for music to play a new role in learning. In this method, music is one of the principal tools for inducing a mental state in which material is more easily absorbed and retained. The music is played while the students relax and listen to the teacher dramatically acting out the dialogues. It is notable that the students do not concentrate on the words but enter

⁵ E.W. Stevick, *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*, “Canadian Modern Language Review” 1976, vol. 33(3), p. 408.

⁶ D. Larsen-Freeman, M. Anderson, *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford 2012, p. 72, <https://acasearch.files.wordpress.com/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf> (accessed: 12.04.2019).

⁷ E.W. Stevick, *Memory, Meaning and Method...*, p. 25.

⁸ E.T. Gaston (eds.), *Music in Therapy*, Macmillan, New York 1968, p. 111-112.

a receptive state in which the teacher's words may suggest images and the dialogue is absorbed without conscious effort. With this in mind, Lozanov uses music written in 4/4 time played at a slow tempo of 60 beats per minute, because it is believed that such music lulls the mind into a receptive state where it is fully relaxed, yet also alert and open to stimuli. Specifically, electroencephalographic tests have demonstrated that the brain responds to music with altered brain waves; Lozanov uses this quality to induce both the mind and the body to relax while remaining receptive⁹.

According to Lozanov, people learn at different levels of brain-wave activity (Alpha, Beta, Theta, Delta). He grounds his arguments on data suggesting that the Alpha level is the deep relaxation state, occurring when we daydream or prior to falling asleep. The Beta level is the normal working state: when we are active and brain activity is intense. It is also the time when people learn least efficiently. The Theta level is where we just drop into dreaming, it is hallucinatory. The Delta level is the stage of a deep sleep¹⁰. Lozanov found out that the Alpha-Theta level is the best for learning, which is why the best method was to get people into the Alpha-Theta level and combine both hemispheres. With this in mind, Lozanov suggested employing Baroque music, because with its specific rhythm it creates relaxation that can trigger off memorization of huge amounts of learning material. Consequently, while listening to Baroque music one can retain greater quantities of the material¹¹.

With regard to the idea of combining both hemispheres in the learning process, it seems relevant to briefly specify this point. The theory of right brain/left brain comes from the work of Roger C. Sperry, who was awarded the Nobel Prize in 1981 for his work on split-brain research. According to this theory, the left hemisphere is responsible for analytical thinking, facts, logic, science, words and verbal expression, critical thinking, numerical skills, and writing, while the right hemisphere is responsible for awareness of art and music, creativity, visualization, memory, intuition, feelings, and holistic thinking. Although people are

⁹ S. Ostrander, L. Schroeder, N. Ostrander, *Superlearning*, Dell, New York 1979, p. 72.

¹⁰ *What are brainwaves?*, <https://brainworksneurotherapy.com/what-are-brainwaves> (accessed: 20.06.2019).

¹¹ G. Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya...*, p. 15.

sometimes called right-hemisphered or left-hemisphered, no one is totally right-brain or left-brain. Withal, recent research suggests that the brain is not a dichotomy, as it was believed, but that the two hemispheres are mutually related. Each side of the brain controls the muscles of the other side of the body. Information from the brain's right side crosses over to the left side. Furthermore, when one hemisphere is damaged, the other one is also affected. The corpus callosum allows the two hemispheres to communicate with each other by transmitting messages back and forth between the right and left hemispheres. Both hemispheres cooperate alternating responsibility, depending on the task¹². The indications are therefore that their combination in a learning process might turn out conducive to cognition in a language course. That is why the idea of enhancing the two hemispheres to operate in tandem and to benefit from this seems appropriate, since learning is significantly improved when both sides of the brain are involved in it.

Another premise, which Lozanov pioneered in Suggestopedia is peripheral learning¹³. He believed that students could subliminally learn many things that they see around them. For example, in the environment of the class, many language materials are presented in the form of posters and students are not assigned to study them. Peripheral learning here refers to the perception occurring implicitly and incidentally as a result of continuous exposure to an increasing quantity of information. With reference to this, it is deemed reasonable to discuss briefly several views on core and peripheral learning of a FL. One view holds that it takes months and even years of intentional study related to memorization of thousands of words, their meanings, pronunciation and spelling. The other view holds that conventional, intentional, explicit, or core learning can be replaced with implicit, subconscious, or peripheral learning, which involves picking up words, acquiring grammar and speech patterns by being engaged in a variety of communicative activities, during which learners may hardly use their focal attention or complete awareness¹⁴. On balance, it looks reasonable to

¹² *Brain Hemisphere Functions*, <https://faculty.washington.edu/chudler/split.html> (accessed: 12.05.2019).

¹³ G. Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya...*, p. 753-754.

¹⁴ M. Bahmani, A. Pazhakh, M.R. Sharif, *The Effect of Peripheral Learning on Vocabulary Acquisition, Retention and Recall among Iranian EFL Learners*, "Higher Education of Social Science" 2012, vol. 3(1), p. 47.

combine both aspects of learning – explicit/implicit, intentional/incidental, or core/peripheral – for the best results in acquiring FL communicative habits and skills.

Considering the aforementioned, it can be inferred that implicit learning refers more to acquiring a complicated set of information incidentally rather than to a consciously completed set of activities. In effect, this type of learning takes place without awareness of what is being learned. It may require a certain minimal amount of attention and may depend on intentional and working memory mechanisms. For example, grammatical knowledge of one's native language is the best instance of implicit knowledge, although some parts of it remain to be acquired explicitly. Therefore, it is apparent that among many features of implicit learning, one can readily refer to the unconscious status of knowledge acquired by learners¹⁵.

Respectively, peripheral learning refers to a sort of perception occurring implicitly and incidentally as a result of continuous exposure to a diversity of communicative situations. Basically, it is a way of encouraging students to indulge in learning through indirect techniques. Commonly, peripheral, implicit, or incidental learning is opposed to core, explicit, or intentional learning, since it happens indirectly within subliminal perception – in its most forms it occurs below learners' absolute threshold of conscious perception¹⁶.

Among other methods referring to peripheral learning Lozanov emphasizes the importance of experiencing language material in “whole meaningful texts”, noting that the suggestopedic course directs “the student not to vocabulary memorization and acquiring habits of speech, but to acts of communication”¹⁷. Analogously, J.H. Hulstijn claims that if language exposure occurs in a contextually meaningful setting and is facilitated by sufficient contextual clues, vocabulary units will stick in the learners' minds more readily¹⁸.

¹⁵ A.S. Reber, *Implicit Learning and Tacit Knowledge*, “Journal of Experimental Psychology: General” 1989, vol. 118, no 3, p. 227.

¹⁶ M. Bahmani, A. Pazhakh, M.R. Sharif, *The Effect of Peripheral Learning...*, p. 49.

¹⁷ G. Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedy...*, p. 753.

¹⁸ J.H. Hulstijn, *Incidental and Intentional Learning*, [in:] C. Doughty, M.H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Research*, Blackwell, London 2003, p. 352; M. Zymomrya, R. Horak, I. Zymomrya, *Letters of Ivan Franko: essence of authors creative aspirations*, “Spheres of Culture” 2016, vol. 15, p. 129-149.

Additionally, the method of Suggestopedia highlights the following features conducive to peripheral accelerated learning¹⁹: the use of a target language; positive suggestion and negative “de-suggestion” exercised by the teacher; soothing background music; new identities for learners; classroom activities based on dialogues, role-plays, games, and songs; a dramatic presentation of the dialogue by the teacher; reading the dialogue by learners just before sleeping and after rising; bright, cheerful classrooms with comfortable chairs.

This given, it stands to reason to bring to the forefront another idea underscored in Suggestopedia – multimodal interactive learning, which nowadays acquires a new topicality. To assist with this, increasing use of multimedia in teaching has provided many opportunities to present multiple representations of content (text, video, audio, images, interactive elements) to cater more effectively to the different learning styles of an increasingly diverse student body. Multimodal learning environments allow instructional elements to be presented in more than one sensory mode (visual, aural, written). In turn, materials that are presented in a variety of presentation modes may help students to learn and improve attention, thus leading to improved speech and cogitative performance²⁰. That is why more and more traditional print-based materials are converted into multimodal, interactive, technology-mediated formats. Multimedia enhancements in these environments include video and audio, recorded presentations, interactive audio-enhanced diagrams, simulations, quizzes, and graphics. Multimedia can be used to represent content knowledge in ways that mesh with different learning styles that may appeal to different modal preferences²¹.

¹⁹ *Subliminal Language Learning*, <https://www.rocketlanguages.com/blog/subliminal-language-learning-does-it-really-work> (accessed: 10.04.2019).

²⁰ G. Chen, X. Fu, *Effects of Multimodal Information on Learning Performance and Judgment of Learning*, “Journal of Educational Computing Research” 2003, vol. 29(3), p. 352; R. Moreno, R. Mayer, *Interactive Multimodal Learning Environments*, “Educational Psychological Review” 2007, vol. 19, p. 311.

²¹ D. Birch, M. Sankey, *Factors Influencing Academics’ Development of Multimodal Distance Education Courses*, “International Journal of Educational Development using ICT” 2008, vol. 4(1), <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=375&layout=html> (accessed: 10.06.2019).

Neuroscience has also revealed that “significant increases in learning can be accomplished through the informed use of visual and verbal multi-modal learning”²². According to the latest research, presenting material in a variety of modes may encourage students to develop a more versatile approach to their learning²³. As recent findings in the field of cognitive science suggest, multiple intelligences and mental abilities do not exist as dualistic entities but within a continuum, which the mind blends into the manner in which it responds to and learns from the external environment and instructional stimuli. Conceptually, this suggests a framework for a multimodal instructional design that relies on a variety of pedagogical techniques, deliveries, and media²⁴.

Scholars contend that students learn more deeply from a combination of words and pictures than from words alone – it is known as the “multi-media effect”. M. Sankey, D. Birch and M. Gardiner discuss a number of benefits of using visualizations in learning environments, including: promoting learning by providing an external representation of information; deeper processing of incoming information; maintaining learner attention by making information more attractive and motivating, hence making complex information easier to comprehend, retain and imbibe²⁵. Also, C. Fadel found that students engaged in learning that incorporates multimodal designs, on average, outperform those who learn using traditional approaches with a single mode²⁶.

²² C. Fadel, *Multimodal Learning Through Media: What the Research Says*, 2008, https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf (accessed: 12.05.2019).

²³ S. Hazari, *Applying instructional design theories to improve efficacy of technology-assisted presentations*, “Journal of Instruction Delivery Systems” 2004, vol. 18(2), p. 26.

²⁴ A.G. Picciano, *Blending with Purpose: The Multimodal Model*, “Journal of the Research Centre for Educational Technology” 2009, vol. 5(1), p. 11.

²⁵ M. Sankey, D. Birch, M. Gardiner, *Engaging students through multimodal learning environments: the journey continues*, [in:] *ASCILITE 2010: 27th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education: Curriculum, Technology and Transformation for an Unknown Future*, 5-8 Dec 2010, Sydney, Australia, p. 853-860.

²⁶ C. Fadel, *Multimodal Learning Through Media: What the Research Says*, 2008, https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf (accessed: 12.05.2019).

Fundamental to the design of these learning environments are the principles of multimodal design, in which “information is presented in multiple modes such as visual and auditory”²⁷. The major benefit of which, as identified by A.G. Picciano (2009), is that it “allows students to experience learning in ways in which they are most comfortable, while challenging them to experience and learn in other ways as well”. Consequently, students may become more self-directed, interacting with the various elements housed in these environments²⁸.

Results

On balance, Lozanov introduced and implemented in his method ideas and techniques which nowadays are commonly acknowledged and widely used. These techniques are advantageous for tapping reserve capacities of individuals in the learning process. Simultaneously, in Suggestopedia there are other measures of accessing reserve capacities of learners. These premises posit the significance of definite suggestive strategies in a learning course. Among these strategies, the most essential are the following:

The authoritative behaviour of the teacher: people remember best and are most influenced by information coming from an authoritative source. Lozanov appears to believe that scientific-sounding language, highly positive experimental data, and true-believer teachers constitute a ritual placebo system that is authoritatively appealing to most learners. The teacher becomes a figure of authority by displaying commitment to the method, selfconfidence, personal distance, acting ability, and a highly positive attitude²⁹.

Infantilization: authority is also used to suggest a teacher-student relation like that of the parent to the child. In the child’s role the learner takes part in role playing games, songs, and gymnastic exercises that help “the older student regain self-confidence, spontaneity and

²⁷ G. Chen, X. Fu, *Effects of Multimodal Information...*, p. 350.

²⁸ D. Birch, M. Sankey, *Factors Influencing Academics’ Development...*; M. Sankey, D. Birch, M. Gardiner, *Engaging Students through Multimodal...*, p. 861.

²⁹ J.C. Richards, T.S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, p. 101.

receptivity of a child³⁰. Part of the infantilization process is also that the student chooses a new name for himself/herself³¹.

Double-Planedness: in Suggestopedia the learners' environment is regarded an important factor for learning. Classrooms are therefore supposed to have certain characteristics – classroom's decorations are to be "pleasant and cheerful" while lighting should be "soft and unobtrusive". The chairs should be cushioned and specially constructed for this kind of classroom. The seats are placed in an open circle with the teacher's chair placed at the head of the class³².

Intonation, rhythm, and concert pseudo-passiveness: the teacher varies the intonation and the rhythm of his/her voice when reading to the students. This is done in order to "avoid boredom" and "dramatize, emotionalize, and give meaning to linguistic material"³³. Music is used in the background while the students listen to the dialogue being presented dramatically to them. The music is supposed to evoke in students a "concert pseudo-passiveness" as Lozanov calls it³⁴. Special breathing techniques, taken from yoga and supporting the effect of the music are also employed. Both the intonation and the rhythm are coordinated with a musical background that helps to induce a relaxed attitude, which Lozanov refers to as concert pseudo-passiveness. This state is felt to be optimal for learning, in that anxieties and tension are relieved and students' ability to concentrate on the new material is increased.

Design of the learning process: objectives, syllabus, activities, roles of learners, teachers, and materials: the objectives of Suggestopedia are to deliver advanced conversational proficiency in a short period of time. It bases its learning claims on students mastering prodigious lists of vocabulary pairs and indeed suggests to the students that it is appropriate that they set such goals for themselves. Lozanov emphasizes, however that the increased memory power is not an isolated

³⁰ W. J. Bancroft, *The Psychology of Suggestopedia or Learning without Stress*, "The Educational Courier" 1972, February, p. 19.

³¹ Ibidem, p. 17.

³² J. Bancroft, *The Lozanov Method and its American Adaptations*, "The Modern Language Journal" 1978, vol. 62(4), p. 169-170.

³³ J.C. Richards, T.S. Rodgers, *Approaches and Methods...*, p. 102.

³⁴ G. Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya...*, p. 754.

skill but a result of “positive, comprehensive stimulation of a personality³⁵.”

According to Lozanov, the mental state of learners is critical to success, which is why they are supposed to immerse themselves in the procedures of the method. Learners must not try to figure out, manipulate, or study the material presented but must maintain a pseudo-passive state, in which the material rolls over and through them. Students are expected to tolerate and in fact encourage their own infantilization” accomplished by acknowledging the absolute authority of the teacher and in part by giving themselves over to activities and techniques designed to help them regain the self-confidence, spontaneity, and receptivity of a child. Such activities include role-playing, games, songs, and even gymnastic exercises. The primary role of the teacher is to create situations in which learners are most receptive and suggestible and then to present the linguistic material in a way most likely to encourage positive reception and retention³⁶.

To this end, Lozanov lists several expected teacher behaviours that contribute to this³⁷: to show absolute confidence in the method and a hundred per cent expectation of positive results; be highly professional, reliable and credible; display fastidious conduct in manners and dress; organize properly and strictly observe the initial stages of the teaching process – this includes choosing and playing music, as well as punctuality; maintain a solemn attitude toward the session; give tests and respond tactfully to poor papers (if any); maintain a modest enthusiasm; stress global rather than analytical attitudes toward the material under study and be able to cover a huge bulk of it during the lesson. Moreover, the teachers not only need to know the techniques and acquire the practical methodology, but also fully understand the theory, because, if they implement those techniques without total understanding, they will not be able to lead their learners to successful results, or they could even have a negative impact on their learning.

³⁵ Ibidem.

³⁶ G. Lozanov, *Suggestopaedia – Desuggestive Teaching Communicative Method on the Level of the Hidden Reserves of the Human Mind*, <http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/suggestopaedia%20-%20book.pdf> (accessed: 12.04.2019).

³⁷ G. Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya...*, p. 753-754.

Besides, the teachers should not act in a directive way, although Suggestopedia is teacher-controlled. For example, they should act as a real partner to students, participating in the activities “naturally” and “genuinely”³⁸. In the concert session, they should fully include classical art in their behaviours. Although there are many techniques that the teachers use, factors such as “communication in the spirit of love, respect for man as a human being, a specific humanitarian way of applying their techniques” are crucial³⁹.

The materials utilized in the classroom consist of direct support materials, primarily texts and recordings, and indirect support materials including visual and training aids, classroom fixtures, and music. Typically, the text, which should have an emotional force, literary quality, and interesting characters, is organized around ten units. Language problems are introduced in a way that does not worry or distract students from the content. Each unit is governed by a single idea featuring a variety of subthemes, “the way it is in life”⁴⁰.

In accordance with Lozanov’s method, the Suggestopedic lesson consists of four phases: introduction, concert session (memorization seance), elaboration, and production. Introduction: the teacher presents the material in “a playful manner” instead of analysing the lexis and grammar of the text in a directive manner. Concert session (active and passive): in the active session, the teacher reads the text with a special intonation at a normal speed, sometimes intoning some words, and the students follow. Baroque music is played in the background. Occasionally, the students read the text together with the teacher, and listen only to the music as the teacher pauses in particular moments. In the passive session, the students relax and listen to the teacher calmly reading the text. Elaboration: students finish off what they have learned with dramas, songs, and games, which they play while “the teacher acts more like a consultant”. Production: the students spontaneously speak and interact in the target language without interruption or correction⁴¹.

³⁸ Ibidem, p. 753.

³⁹ G. Lozanov, *Suggestopaedia – Desuggestive Teaching...*

⁴⁰ G. Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedy...*, p. 753.

⁴¹ Ibidem, p. 754; G. Lozanov, *Suggestopaedia – Desuggestive Teaching...*

Commonly, the 4-hour Suggestopedic language class has three distinct parts⁴². The first part might be called an oral review section. Previously learned material is used as the basis for a classroom discussion between the teacher and the students. All participants sit in a circle and the discussion proceeds like a seminar. This session may involve what are called micro-studies and macro-studies. In micro-studies, specific attention is given to grammar, vocabulary, and precise questions and answers. In macro-studies, emphasis is put on role-playing and wider-ranging innovative language constructions⁴³.

In the second part of the class, new material is presented. This implies looking over a new dialogue and its native language translation and discussing some issues of grammar, vocabulary, or content that the teacher feels important or that the students are curious about. Typically, this section is conducted in the target language, although student questions or comments may be in whatever language the students feel they can handle. The students are led to view the experience of dealing with the new material as interesting and undemanding of any special effort or anxiety. The teacher's attitude and authority are considered to be critical to preparing the students for success in the learning to come. The pattern of learning and use is noted (understanding, reproduction, and new creative production) so that the students will know what is expected⁴⁴.

The third part – the concert session – is the one by which Suggestopedia is best known. This constitutes the core of the method. This part proceeds in the following way: at the beginning of the session, all conversation stops for a minute or two and the teacher listens to the music coming from any device. He/she waits and listens to several passages in order to enter into the mood of the music and tune in and then begins to read or recite a new text; their voice is modulated in harmony with the musical phrases. The students follow the text in their textbooks where each lesson is translated into the mother tongue. Between the first and the second part of the concert, there are several minutes of silence. Before the beginning of the second part of the concert, there are also several minutes of silence and some phrases of the music are

⁴² G. Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya...*, p. 753.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 753.

heard again before the teacher begins to read the text. Now the students close their textbooks and listen to the teacher's reading. At the end, the students silently leave the room. They are not told to do any homework on the lesson they have just had except for reading it carefully once before going to bed and another time before getting up in the morning⁴⁵.

Lozanov claims that the effect of the method is not only in language learning, but also in producing favourable side effects in health, social and psychological relations, and subsequent success in other subjects.

Conclusion

Notwithstanding the applicability of Lozanov's method, plenty of scholars have debated the concept of Suggestopedia. Specifically, it has been called a "pseudo-science"⁴⁶, since it strongly depends on the trust that the students develop towards the method by simply believing that it works. Lozanov himself admits that Suggestopedia can be compared to a placebo. He argues, however, that placebos are indeed effective. Another point of criticism is brought forward by R. Baur who claims that the students only receive input by listening and reading with musical-emotional backing, while other important factors of language acquisition are being neglected⁴⁷. Furthermore, several other features of the method, like the non-conscious acquisition of language or bringing the learner into a child-like state are also questioned by critics. They challenge the necessity of excluding any reference to comprehension and creative problem solving. In fact, language is not only about the power of the mind to memorize. It is about understanding,

⁴⁵ Ibidem, p. 753-754.

⁴⁶ T. Scovel, *Review of Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, "TESOL Quarterly" 1979, vol. 13, p. 260.

⁴⁷ R.S. Baur, *Die Psychopädische Variante der Suggestopädie*, [in:] H.L. Bauer (eds.), *Unterrichtspraxis und Theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*, Goethe-Institut, München 1984; M. Zymomyra, I. Zymomyra, I. Dobryanskyj, *Miejsce kompetencji w systemie transcendentálnych zasad Kazimierza Franka – nauczyciela: algorytm tworzący kulturę moralną*, [in:] L. Pawelski, B. Urbanek (eds.), *PAIDEIA drogą do uniwersalizmu w wychowaniu. Księga dedykowana pamięci Profesora Kazimierza Denka Honorowego Prezesa Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych*, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2016, p. 311.

interacting, and producing novel utterances in different unpredictable situations⁴⁸.

On the other hand, a number of scholars support Lozanov's method and its effects. Specifically, S. Krashen has referred to excellent results achieved by the method, mentioning that its students tend to score higher on vocabulary tests and are "vastly superior" in communicative terms (while at the same time showing no difference between control groups regarding pronunciation and grammar – two areas almost totally ignored by Suggestopedia). He goes on to point out, however, that while the results are indeed excellent, they "are not superhuman", since the month-long course is quite intensive – four hours per day, six days a week⁴⁹.

Despite the critique, some tenets of Suggestopedia have been accepted and adapted by teachers worldwide, in particular: through Suggestopedia, we have learned to trust the power of the mind and got to know that deliberately induced states of relaxation can be valuable at times in the classroom. We have also benefited from the use of music to get students to relax. These are only some of the contributions of Suggestopedia that teachers may weigh and adapt to different learning and teaching situations.

Recommendation

Though far from being conclusive, this article has nevertheless offered several insights into the understanding of how the syllabus of FL teaching might be efficaciously built. However, it promotes implicit learning, leaving explicit learning deficient, which outlines areas for further research.

Abstract

This article focuses on the foundations of accelerated foreign language (FL) learning. The study arises out of a need to employ in the ed-

⁴⁸ G. Lozanov, *Suggestopaedia – Desuggestive Teaching Communicative Method on the Level of the Hidden Reserves of the Human Mind*, <http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/suggestopaedia%20-%20book.pdf> (accessed: 12.04.2019).

⁴⁹ S. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (accessed: 10.04.2019).

educational process an effective methodology of mastering a FL, which can boost communication skills of learners in a short time. An emphasis is placed upon the method of Suggestopedia, its fundamental principles, structure and procedure. The study also explains its theoretical grounds, principles, benefits, and flaws.

References

- Bahmani M., Pazhakh A., Sharif M.R., *The Effect of Peripheral Learning on Vocabulary Acquisition, Retention and Recall among Iranian EFL Learners*, "Higher Education of Social Science" 2012, vol. 3(1).
- Bancroft J., *The Lozanov Method and its American Adaptations*, "The Modern Language Journal" 1978, vol. 62(4).
- Bancroft J., *The Psychology of Suggestopedia or Learning without Stress*, "The Educational Courier" 1972, February.
- Baur R.S., *Die Psychopädische Variante der Suggestopädie*, [in:] H.L. Bauer (eds.), *Unterrichtspraxis und Theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*, Goethe-Institut, München 1984.
- Birch D., Sankey M., *Factors Influencing Academics' Development of Multimodal Distance Education Courses*, "International Journal of Educational Development using ICT" 2008, vol. 4(1), <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=375&layout=html> (accessed: 10.06.2019).
- Bowen T., *Teaching Approaches: What is Suggestopedia?* 2011, <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-what-is-suggestopedia/146499.article> (accessed: 05.05.2019).
- Brain Hemisphere Functions*, <https://faculty.washington.edu/chudler/split.html> (accessed: 12.05.2019).
- Chen G., Fu X., *Effects of Multimodal Information on Learning Performance and Judgment of Learning*, "Journal of Educational Computing Research" 2003, vol. 29(3).
- Fadel C., *Multimodal Learning Through Media: What the Research Says*, 2008, https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf (accessed: 12.05.2019).
- Fadel C., *Multimodal Learning Through Media: What the Research Says*, 2008, https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf (accessed: 12.05.2019).
- Gaston E.T. (red.), *Music in Therapy*, Macmillan, New York 1968.

- Hazari S., *Applying instructional design theories to improve efficacy of technology-assisted presentations*, "Journal of Instruction Delivery Systems" 2004, vol. 18(2).
- Hulstijn J.H., *Incidental and Intentional Learning*, [in:] C. Dougherty, M.H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Research*, Blackwell, London 2003.
- Krashen S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (accessed: 10.04.2019).
- Larsen-Freeman D., Anderson M., *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford 2012, <https://acasearch.files.wordpress.com/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf> (accessed: 12.04.2019).
- Lozanov G., *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, "Canadian Modern Language Review" 1978, vol. 35(4).
- Lozanov G., *Suggestopaedia – Desuggestive Teaching Communicative Method on the Level of the Hidden Reserves of the Human Mind*, <http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/suggestopaedia%20-%20book.pdf> (accessed: 12.04.2019).
- Moreno R., Mayer R., *Interactive Multimodal Learning Environments*, "Educational Psychological Review" 2007, vol. 19.
- Ostrander S., Schroeder L., Ostrander N., *Superlearning*, Dell, New York 1979.
- Picciano A.G., *Blending with Purpose: The Multimodal Model*, "Journal of the Research Centre for Educational Technology" 2009, vol. 5(1).
- Reber A.S., *Implicit Learning and Tacit Knowledge*, "Journal of Experimental Psychology: General" 1989, vol. 118, no 3.
- Richards J.C., Rodgers T.S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.
- Sankey M., Birch D., Gardiner M., *Engaging students through multimodal learning environments: the journey continues*, [in:] ASCILITE 2010: 27th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education: Curriculum, Technology and Transformation for an Unknown Future, 5-8 Dec 2010, Sydney, Australia.
- Scovel T., *Review of Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, "TESOL Quarterly" 1979, vol. 13.
- Stevick E.W., *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*, "Canadian Modern Language Review" 1976, vol. 33(3).

- Subliminal Language Learning*, <https://www.rocketlanguages.com/blog/subliminal-language-learning-does-it-really-work> (accessed: 10.04.2019).
- What are brainwaves?*, <https://brainworksneurotherapy.com/what-are-brainwaves> (accessed: 20.06.2019).
- Williams L.V., *Teaching for the 2-Sided Mind: A Guide to Right Brain/Left Brain Education*, Simon and Schuster Inc., New York 2003.
- Zymomrya M., Horak R., Zymomrya I., *Letters of Ivan Franko: essence of authors creative aspirations*, "Spheres of Culture" 2016, vol. 15.
- Zymomrya M., Zymomrya I., Dobrjanskyj I., *Miejsce kompetencji w systemie transcendentálnych zasad Kazimierza Franka – nauczyciela: algorytm tworzący kulturę moralną*, [in:] L. Pawelski, B. Urbanek (eds.), *PAIDEIA drogą do uniwersalizmu w wychowaniu. Księga dedykowana pamięci Profesora Kazimierza Denka Honorowego Prezesa Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych*, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2016.

Część 2.

**Aksjologiczne i personalistyczne
wymiary edukacji**

Jerzy Nowocien
ORCID: 0000-0001-6562-2570

Edukacja przez sport i olimpizm w stronę dialogu, który nie dzieli lecz zbliża

Fundamentem życia społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa wiedzy jest komunikowanie. Obejmuje ono przekaz informacyjny i kulturowy, stanowi podstawę rozwoju cywilizacyjnego. W życiu publicznym komunikacja w formie wymiany informacji, dyskusji i argumentacji jest podstawą wszystkich społecznych, ekonomicznych i politycznych procesów decyzyjnych i jest w nim elementem niezbędnym. Hein Retter¹ – podkreśla – że „Jedynie jednostka może uzyskać autonomię własnego Ja, dać wyraz własnej indywidualności, odpowiedzialnie postępować i regulować swoje stosunki z innymi ludźmi”. Bez komunikacji nie ma kształcenia i wychowania czyli edukacji. Dlatego ważne jest, aby osoby funkcjonujące zawodowo w edukacji posiadały kompetencje komunikacyjne. Dotyczy to głównie pedagogów, psychologów, a zwłaszcza nauczycieli-wychowawców, a także trenerów sportowych, terapeutów i innych. Z powyższych względów ważnym elementem edukacji stała się forma komunikacji określona mianem *dialogu*. Jest on najczęściej rozumiany jako sposób porozumiewania się człowieka z człowiekiem. Pojęcie *dialogu* jest wieloznaczne i wielowymiarowe, posiada wiele znaczeń. Dotyczy bowiem różnych sfer życia człowieka; poznawczej, społecznej, kulturowej. „Dialog – zdaniem

¹ H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, tłum. M. Majdak-Piątkowska, wstęp i oprac. B. Śliwowski, GWP, Gdańsk 2005, s. 11.

Genowefy Koć-Seniuch² – jest najbardziej dojrzałą formą kontaktu międzyludzkiego. Kryjąc w sobie najgłębszy sens wychowania jest on podstawowym warunkiem ciągłości i zmiany w rozwoju osobowym człowieka”. Rozmowa jest konstytutywną cechą dialogu, ale jest to taka rozmowa – precyzuje Jerzy Nikitorowicz³ – w której następuje: „wymiana myśli wartościujących określone zjawiska i problemy, połączone z pozytywnym kontaktem emocjonalnym i intelektualnym. Istotna jest symetryczność w procesie wymiany myśli, równość dawania i odbioru, wzajemności, podmiotowości obu stron prezentujących różne punkty widzenia”.

Spośród licznych typów, rodzajów i określeń dialogu jako kontaktów międzyludzkich na potrzeby niniejszego wywodu najbliższej jest do dialogu pedagogicznego w ujęciu Janusza Tarnowskiego⁴. Wyróżnił on trzy zakresy występowania dialogu; jako metoda; jako proces; jako postawa. Metoda dialogu jest sposobem komunikacji przynajmniej dwóch podmiotów mającej na celu zbliżenie stanowisk, wzajemne zrozumienie prowadzące do współdziałania. „Proces dialogu zachodzi wtedy – podaje J. Tarnowski⁵ – gdy chociażby jeden z elementów zawartych w metodzie został uwzględniony”. *Postawa dialogu* jest jakby efektem dwóch wcześniej wymienionych zakresów. Wyraża ona gotowość do zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania z otoczeniem. Idąc tym tokiem myślenia dostrzegamy, iż dialog w edukacji kojarzy wizerunek ucznia z aktywnością, autonomią, krytycznym myśleniem i poszukiwaniem relacji w środowisku. Tym samym

wykracza poza zwyczajne przekazywanie wiadomości. O jego specyfice decyduje konstytutywna dla dialogu cecha – wymiana myśli. Uczestnicy dialogu pozostają partnerami refleksyjnej rozmowy, zaś ich wzajemny

² G. Koć-Seniuch, *Dialog*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Kraków 2003, s. 688.

³ J. Nikitorowicz, *Heterogeniczność kultury w indywidualnym dialogu tożsamościowym*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, P. Remża (red.), *Oblicza edukacji w perspektywnym oglądzie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019, s. 45.

⁴ J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992; J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, PWN, Warszawa 2004.

⁵ *Ibidem*, s. 258.

kontakt wymaga nie tylko opanowania mowy. Angażuje także uwagę, wyobraźnię, pamięć, procesy decyzyjne, myślenie⁶.

Istotą dialogu staje się więc pozyskiwanie przychylności, przyjaźni rozmówców, ludzi tworzących określone środowisko, społeczność. Dialog według Józefa Tischnera⁷ jest budowaniem przestrzeni wolności dla człowieka, stwarza warunki do myślenia. Jest to także spotkanie ludzi o duchowej bliskości. Na przykład w edukacji polega – zdaniem Mariana Śnieżyńskiego⁸ – „na zmniejszaniu się dystansu między duszą dziecka a duszą nauczyciela”. Pisząc o dialogu edukacyjnym Genowefa Koć-Seniuch⁹ podkreśla, iż jest on: „(...) rozmową szczegółną, pełną namysłu nad słowem i czynem. Jego istotą i celem są procesy uczenia się, a te są bardzo złożone i zależne od kultury komunikacyjnej nauczyciela”. Odwołując się do kultury komunikacyjnej warto podkreślić istotę rozmowy, zwłaszcza w czasach nam współczesnych, kiedy to bardzo często spotykamy się, głównie w mediach z przykładami zaprzeczającymi istocie rozmowy. Chodzi przecież w niej nie tylko o mówienie, ale równie ważne jest słuchanie. Tymczasem utrwała się coraz mocniej, zwłaszcza w telewizji, obraz takich „rozmów”, w których każdy z kilku zaproszonych do studia rozmówców chce wypowiedzieć swoją kwestię nie wykazując zainteresowania sprawami innych, a nierzadko odchodzi od meritum sprawy, które miało być celem rozmowy. Zatem jest oczywiste, iż komunikacji należy się nauczyć, aby przygotować się do dialogu. Jednak droga do dialogu edukacyjnego – podkreśla Marian Śnieżyński¹⁰ – „nie jest ani prosta, ani łatwa, ale w imię dobra naszych uczniów, trud ten musi podjąć każdy nauczyciel i każdy rodzic. Bez zintegrowanych oddziaływań w tym względzie efektywność naszej pracy pozostawi wiele do życzenia”. Jednocześnie nie można ograniczać edukacji do jednostronnej transmisji wiadomości.

⁶ M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Papiesskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2001, s. 8.

⁷ J. Tischner, *Polski kształt dialogu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.

⁸ M. Śnieżyński, *Dialog...*, s. 12.

⁹ G. Koć-Seniuch, *Dialog i humanizm w działaniu nauczyciela*, [w:] J. Gajda (red.), *O nowy humanizm w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 405.

¹⁰ M. Śnieżyński, *Dialog...*, s. 408.

Jest ona bowiem – zauważa Bogusław Milerski¹¹ – dialogiem, w którym wszystkie uczestniczące strony (nauczyciele, uczniowie, rodzice) nie tylko przekazują informacje, lecz również ujawniają i urzeczywistniają wobec siebie wartości moralne, estetyczne i przynajmniej w niektórych przypadkach – religijne, nadające sens ich życiu.

Dialog edukacyjny może prowadzić i powinien prowadzić do świadomego i dobrowolnego podporządkowania się jednostki ludzkiej regułom życia społecznego. Szczególnie sprzyjające temu okoliczności powstają w toku działalności sportowej; treningu sportowego, współzawodnictwa, szkolenia sportowego. W sporcie bowiem funkcjonują silne, rzeczywiste autorytety; trenera, mistrza, olimpijczyka, rekordzisty, które zdecydowanie oddziałują na postawy, zwłaszcza ludzi młodych. W treningu i we współzawodnictwie sportowym jest sprzyjający klimat do wzmacniania współpartnerstwa. Wspiera ono kontaktowość, a ta symbolizuje dialog. Kontaktowość obejmuje stałe relacje trenera z zawodnikiem. Podczas tych relacji kształtują się postawy sportowca, które będą demonstrowane z udziałem lub bez udziału trenera. Bardzo często startując w zawodach, zwłaszcza najwyższego poziomu, zawodnik decyduje o sobie, o swoim starcie sam, bowiem trenera nie ma na stadionie. Do takich sytuacji, odpowiedzialnych decyzji, zawodnik musi być przygotowany. Dobrze jest jeśli owo przygotowanie odbywa się w dialogu podczas treningu sportowego. Trening jest procesem pedagogicznym, zatem sportowiec podczas treningu sportowego podlega podobnym rygorom dydaktyczno-wychowawczym, jak uczeń w szkole. Oczywiście przy uwzględnieniu specyfiki sportowej działalności, choćby faktu dobrowolności uczestnictwa. Tak więc wymogi stawiane nauczycielowi w procesie edukacji mogą być przenoszone do działań trenera. Proces ten powinien być tak prowadzony – podaje Anna Karpińska¹² – „aby każdy uczeń miał poczucie własnej wartości, był aktywny jako osoba ucząca się, znał swoje mocne i słabe strony, gdyż to staje się źródłem motywacji wewnętrznej na rzecz własnego rozwoju. Zewnętrzny przymus i narzucanie dzieciom takiego samego

¹¹ B. Milerski, *Pedagogika religii*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika...*, s. 277.

¹² A. Karpińska, *Responsywny nauczyciel wobec idei indywidualizacji procesu kształcenia*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, K. Kowalczyk (red.), *Innowacje w edukacji w perspektywie jakości kształcenia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019, s. 25.

tempa pracy, zamiast je wspierać, negatywnie oddziałuje na ich rozwój, a czasem go blokuje”. W treningu jest miejsce na wydawanie poleceń, nakazów i zakazów, ale z zachowaniem podmiotowości zawodnika. Dlatego podstawą treningu jest atmosfera współpartnerstwa. Partnerstwo w treningu sportowym obejmuje dostrzeżenie i zrozumienie zawodnika i jego problemów przez trenera, a nade wszystko zawiera szacunek dla niego. Takie partnerstwo tworzy sytuacje sprzyjające samodzielnym wyborom, dokonywanym dla dobra zawodnika, a nie z nakazu trenera.

W treningu sportowym ukierunkowanym na dialog każdy z partnerów może mieć poczucie godności i wartości, dlatego też może się rewanżować poszanowaniem godności i wartości innych osób. Podstawą dialogu w sporcie jest współpraca i współdziałanie. Sport stwarza najlepsze możliwości, jakie trudno jest uzyskać w innych dziedzinach życia. Wyzwała wiarę w możliwości jednostki. Sprzyja kształtowaniu postaw twórczych i innowacyjnych. Klarownie wyznacza rolę do odegrania podczas treningu i współzawodnictwa. Dialog jest zjawiskiem pożytecznym i pożądanym, wszak pamiętać należy, iż nie jest tak łatwy i oczywisty. Jego istotę stanowi rozmowa, która może przecież skutkować różnymi efektami. Nie zawsze przecież i nie każda może wzmacniać relacje między ludźmi. Komunikatywność może prowadzić do różnych rezultatów. W naszych rozważaniach chcemy, aby ludzi łączyła, ale przecież nierzadko zdarza się, że dzieli. Dowodzi to potrzeby, wręcz konieczności przygotowania, wychowania człowieka do dialogu.

Celem tego opracowania jest ukazanie dialogu, który nie dzieli, lecz zbliża ludzi funkcjonujących w sporcie i wokół sportu. Ukazanie, że sport i jego ideologia – olimpizm tworzą w tym względzie szczególne możliwości. Dialog w procesie szkolenia sportowego umożliwia zdobywanie wiadomości i umiejętności, służy rozwojowi sportowca, wpływa na zrozumienie siebie, a także środowiska sportowego, a szerzej społecznego. Zadaniem trenera – jako organizatora wydarzeń sportowych – staje się więc konieczność organizowania relacji między uczestnikami treningu sportowego oraz środowiska sportu i wokół sportu. Wzajemne interakcje między trenerem a zawodnikiem powstające w toku treningu sportowego są przykładem dialogu edukacyjnego. O jakości i efektach pracy trenera decydują w znacznej mierze jego predyspozycje osobowościowe, a następnie twórcze poszukiwania merytoryczne i metodyczne, otwartość na kontakty z ludźmi, umiejętność

słuchania innych, kierowanie się w pracy trenerskiej, w życiu sportowym, ale też pozasportowym, codziennym, zasadami moralno-społecznymi powszechnie uznawanymi.

Prezentowane opracowanie jest w pewnym zakresie normatywne, ale także odwołuje się do wyników badań empirycznych obejmujących istotę sportu, jego wartości. W badaniach wartości sportu odwołano się do doświadczeń badawczych opisanych przez Mirosława Józefa Szymańskiego¹³ w pracy *Młodzież wobec wartości*. Wykorzystując kwestionariusz ankiety, chcąc zmniejszyć nietrafność udzielanych odpowiedzi, zrezygnowano z pytań o bezpośredni stosunek badanych do określonych wartości na rzecz wskaźników uznawania bądź nieuznawania tych wartości. Badano również postawy dzieci, młodzieży, sportowców i kibiców wobec *fair play* w sporcie i w życiu społecznym, rozumienie przez dzieci i młodzież, sportowców, związków sportu z postawami moralnymi człowieka. Szczególną uwagę skierowano na olimpizm Pierre'a de Coubertina i jego przeobrażenia na przestrzeni ponad stu lat jako źródła wartości. Odniesiono się przede wszystkim do tych wartości, które sprzyjają tworzeniu dialogowej atmosfery. Dialog w edukacji sportowej traktujemy jako sztukę porozumiewania się, zdolność zaspokajania ciekawości nie tylko przez zdobywanie informacji, ale wiedzy i umiejętności, przez zrozumienie drugiego człowieka, innych osób.

Wspólny świat wartości sportu i edukacji

Wprowadzenie sportu i olimpizmu do systemu edukacji jest w wielu krajach, zwłaszcza europejskich, elementem strategii edukacyjnej XXI wieku. Sport ze swoimi uniwersalnymi wartościami ma służyć rozwojowi i wzbogacaniu zdrowia dzieci i młodzieży. W sporcie zawarta jest zasada czystej gry – *fair play*. Jest ona traktowana jako najważniejszy element etyki sportowej. Skupia w sobie cnoty powściągliwości, umiaru i ogłady cywilizacyjnej. Wzmacnia funkcję opiekuńczą współczesnej edukacji, która pokazuje potrzebę kształtowania odpowiedzialności moralnej ucznia za dokonywane wybory. Jednym z przejawów odpowiedzialności jest kierowanie się zasadą *fair play* przy ich dokonywaniu. Sport wyznacza dwa główne sposoby zachowania się człowieka.

¹³ M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, IBE, Warszawa 1998.

Pierwszy ma charakter rywalizacyjny, a więc stanowi konfrontację z innym człowiekiem, innymi ludźmi. Drugi to perfekcjonistyczny odnosi się do siebie samego. Obejmuje porównywanie osiągniętych wyników rozwojowych, dążenie do przyjętych ideałów. Perfekcjonizacja w sporcie nie dotyczy wyłącznie fizyczności, ale jest całościowa, w tym również moralna, a zasada *fair play* nadaje specyficzny blask etyczny sytuacji podmiotowej. W edukacji przez sport chodzi nie tyle o rywalizację, a bardziej o współzawodnictwo, w którym uczestnik zabawy, gry nie jest rywalem, ale współpartnerem. We współzawodnictwie uczestnik sprawdza nie tylko to, czy jest lepszy od partnera, ale czy ma przekonanie, że sam jest dobry. Jest lepszy niż był wczoraj, ale nie tylko w wymiarze fizyczności, ale także w wymiarze moralnym. Sport sprawia, że wartości są dla człowieka wyznacznikiem kierunku własnej działalności, a także sposobu interpretowania działalności innych osób. Wartości tkwiące w zasadzie *fair play* – zdaniem Zofii Żukowskiej¹⁴ – „wyznaczają i integrują postawy wobec innych osób, a także określają sieć poznawczą osoby”. Mogą spełniać funkcję motywacyjną do właściwych wyborów w sporcie, a także stanowić cel edukacyjny. Sport tworzy w edukacji szansę na rzeczywiste nauczanie przez przeżywanie. Z badań empirycznych m.in. Józefa Lipca¹⁵, Tadeusza Maszczaka¹⁶, Jerzego Nowocienia¹⁷, Andrzeja Michała de Tchorzewskiego¹⁸, Krzysztofa Zuchory¹⁹,

¹⁴ Z. Żukowska, *Dzieci o sporcie a jego wartości edukacyjne*, [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Pótturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2004, s. 276.

¹⁵ J. Lipiec, *Sport przyjemne z pożytecznym. Dla zdrowia, zabawy, wypełniania pustki*, [w:] J. Nowocien, K. Zuchora (red.), *Sport w kulturze zdrowia, czasu wolnego i edukacji olimpijskiej*, Akademia Wychowania Fizycznego, PAOl, Fundacja „Centrum Edukacji Olimpijskiej”, Warszawa 2013; J. Lipiec, *Homo olimpicus*, Fall, Kraków 2017.

¹⁶ T. Maszczak, *Wychowanie przez rozwój*, Fundacja „Centrum Edukacji Olimpijskiej”, Warszawa 2014.

¹⁷ J. Nowocien, *Sport i olimpizm w systemie dydaktyczno-wychowawczym współczesnej szkoły*, AWF, Warszawa 2001; Idem, *Studium o pedagogice kultury fizycznej*, Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa 2013; Idem, *Pedagogika sportu*, Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa 2019.

¹⁸ A.M. de Tchorzewski, *Sprawności moralne – nauczyciela wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2010, nr 2, s. 21.

¹⁹ K. Zuchora, *Nauczyciel i wartości z filozofii kultury fizycznej i pedagogiki sportu*, Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa 2009; Idem, *Dialogi olimpijskie. O pięknie i pokoju. Etyce i polityce. Solidarności i edukacji*, Fundacja „Centrum Edukacji Olimpijskiej”, Warszawa 2016.

Zofii Żukowskiej²⁰ i Ryszarda Żukowskiego²¹, w tym także przeprowadzonych metodą eksperymentu wynikają jednoznacznie wartości sportu, które uczniowie znają, akceptują, które motywują ich do uczestnictwa w sporcie.

Nadrzędnymi wartościami w sporcie są wartości edukacyjne. Wynikają z poznawczego i wychowawczego aspektu sportu. Jest on źródłem wiedzy, zwłaszcza o możliwościach człowieka jako jednostki, ale także jako uczestnika życia społecznego. Wartości edukacyjne obejmują sferę intelektualną (poznawczą) i wolicjonalno-emocjonalną (wychowawczą). Podkreślają istotę sportu i jego specyficzny charakter; pedagogiczny, kulturowy i społeczny.

Wartości poznawcze wynikają z możliwości poznawania rzeczywistości przez sport, przez uczestnictwo w nim. Ułatwiają zdobywanie wiedzy o samym sobie i o innych ludziach. Sportowcy poznają „wiarogodność sprawdzianów ludzkich dokonań i wyznaczania potencjału fizycznego i psychofizycznego w poszczególnych konkurencjach, poznają związki przyczynowo skutkowe między sferą wrodzoności a pracą treningową”²². Poznają sport w wielorakich przejawach i uwarunkowaniach, w tym także negatywnych. Zapoznają się z mechanizmami przekształcania rzeczywistości, zmieniania świata za pomocą sportu. Wartości poznawcze analizowane są w kategoriach wiedzy zawodnika, jego sprawności myślenia i działania. Faktor aktywności intelektualnej stanowi istotny warunek efektywności treningu sportowego i współzawodnictwa. Uczestnictwo w sporcie mobilizuje do nauki i innych czynności szkolnych lub akademickich.

Wartości wychowawcze przejawiają się zdolnościami kształtowania własnej osobowości. Wyrażają się pracą nad doskonaleniem siebie przez aktywność sportową. Realizują się przez osobotwórcze właściwości sportu. Faktyczne wartości wychowawcze sportu są silnie uargumentowane wynikami badań pedagogicznych, w tym prowadzonych

²⁰ Z. Żukowska, *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, [w:] Z. Żukowska, R. Żukowski (red.), *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, Polski Komitet Olimpijski, Klub Fair Play, Warszawa 2004.

²¹ Z. Żukowska, R. Żukowski (red.), *Wychowanie poprzez sport*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej, Warszawa 2003; Z. Żukowska, R. Żukowski (red.), *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, Polski Komitet Olimpijski, Klub Fair Play, Warszawa 2004.

²² J. Lipiec, *Homo...*, s. 185.

metodą eksperymentu. Sport wyzwala pozytywne interakcje społeczne, w wyniku których kształtują się postawy odpowiedzialności, samostanowienia oraz umacniania się poczucia własnej wartości. Pod wpływem sportu zmieniają się w kierunku pozytywnym postawy sportowców. Ich zachowanie posiada dodatni wpływ na integrację społeczną, np. klas szkolnych, szkół, drużyn sportowych, klubów, środowiska lokalnego i innych. Sport może i oddziałuje na zachowania zbiorowości, może pobudzić i ożywić relacje interpersonalne, pobudzić do dialogu. Tym samym może niezwykle wzbogacić społeczeństwo.

Wartości vitalno-zdrowotne stanowią ważny aspekt sportu. Zdrowie człowieka jest warunkiem uczestnictwa w sporcie. Zwłaszcza tym wyczynowym. Dlatego wymaga troski i wspierania. Sport prowadzi do zachowania i podniesienia poziomu zdrowia. Człowiek zdrowy może sprawnie wykonywać, trudne i złożone ćwiczenia sportowe. Zaburzenia zdrowia, choroba, stanowią trudności i przeciwwskazania dla aktywności sportowej. Z jednej strony sport służy podniesieniu sprawności, ale z drugiej, konieczne jest zdrowie do wykonania zadań sportowych. „Sport okazuje się społecznie uznaną formą prezentacji zdrowia poprzez ujawnienie i realizację *sprawności* człowieka, przechodząc ze stanu potencjalności (tego, co człowiek mógłby uczynić) do stanu *aktualizacji* osobniczej energii tego, co faktycznie czyni”²³. Sport spełnia wobec zdrowia funkcje rehabilitacyjne i odtwórcze, przywraca zdrowie osobom podupadłym na zdrowiu. Podtrzymuje, rozwija i optymalizuje sprawność fizyczną. Wartości zdrowotne sportu warunkują osiąganie sukcesów sportowych, a z drugiej strony rozważna i racjonalna praktyka podnosi znaczenie sportu jako ważnej dziedziny życia społecznego.

Wartości hedonistyczne to przyjemności z oglądania widowiska, imprezy sportowej. Widz czerpie satysfakcję z oglądania efektów pracy sportowców, którzy podobnie jak aktorzy w teatrze są mistrzami swojego fachu na stadionach, w halach, boiskach. Hedonizm widowiska sportowego wyraża się dramaturgią gry, nieprzewidywalnością jej przebiegu, a zwłaszcza końcowego rezultatu. Widowisko sportowe jest areną „określania uniwersalizowanej pozycji naszej reprezentacji, naszych zawodników i pośrednio nas samych”²⁴. To w takich warunkach następuje identyfikacja z własną drużyną, narodem, państwem,

²³ J. Lipiec, *Sport przyjemne...*, s. 29.

²⁴ Ibidem, s. 31.

klubem lub regionem. Wzmacniają się wówczas więzi społeczne. Sport jest źródłem przyjemności i radości. Dlatego ma powszechne uznanie dzieci, młodzieży i dorosłych w każdym wieku. Przez sport poznają oni podstawowy mechanizm społeczny, jakim jest współdziałanie.

„Współpraca sportowa – pisał Pierre de Coubertin²⁵ – posiada cechy szkoły przygotowawczej do demokracji. W rzeczywistości państwo demokratyczne nie może żyć i prosperować bez tego połączenia, wzajemnej pomocy i współzawodnictwa, jakie jest fundamentem społeczności sportowej i pierwszym warunkiem jej powodzenia”. Sport od najmłodszych lat uczy zasad współdziałania. Wzbogaca współpracę, tworzy warunki do szybkiego uczenia się życia, poznawania norm. Przechodzi stopniowo od elementów najłatwiejszych do złożonych, jak w grach zespołowych. Współdziałanie sportowe jest więc nośnikiem wartości zespołowych-społecznych-hedonistycznych, zwykle eliminuje egoizm. Dlatego to sport postrzegany bywa jako instytucja wychowawcza mogąca w sposób bezpośredni i atrakcyjny przygotować człowieka do życia w demokracji.

Wartości estetyczne kojarzone są z pięknem, wzniosłością, wywołują poczucie przyjemności intelektualnej, emocjonalnej. Tworzą sferę cennych doznań, przeżyć. Wartości estetyczne sportu są źródłem i inspiracją dla ludzi kultury, sztuki, poezji i literatury. Są również wokół sportu, wszędzie tam, gdzie istnieje twórczość dla sportu i o sporcie.

Współczesny sport nadal czerpie z kultury starożytnej Grecji, tworzy nowy obraz odpowiedni do warunków cywilizacyjnych. Dostrzegamy w nim dzieło natury czyli piękno ciała ludzkiego, a także dzieło pracy człowieka czyli dynamikę ruchu, perfekcjonizm etyczny. Tak więc piękno sportu znajduje się na styku natury i sztuki. Potocznie używa się nazwy *rzeźbienie* jako modelowanie ciała i przygotowanie go do wymagań mody lub dyscypliny sportowej. Wartości estetyczne sportu tkwią w działaniach sportowca, w pięknie ruchu jako wysiłku wielogodzinnych, trudnych i uciążliwych treningów.

Wartości etyczno-perfekcjonistyczne stanowią o istocie sportu i są jego najważniejszymi walorami. Choć uczestnictwo w sporcie związane jest bezpośrednio ze sferą somatyczno-biologiczną człowieka, to

²⁵ P. Coubertin, *Przemówienia. Pisma różne i listy*, przedruk i oprac. G. Młodzikowski przy współpracy K. Hądzelka, Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej, Warszawa 1994, s. 126.

jednak nie tylko ciało uczestniczy w grze sportowej, ale cały człowiek. Sport bowiem angażuje sferę intelektualną, emocjonalną, wolność wyboru, odpowiedzialność i godność. Uczestnicząc w sporcie człowiek manifestuje nie tylko walory sprawności fizycznej, ale także charakteru i silnej woli. Wartości etyczno-perfekcjonistyczne wiążą problematykę moralną z perfekcyjnym dążeniem do mistrzostwa sportowego. Sport kształtuje człowieka fizycznie, a także moralnie. Z jednej strony wymaga posiadania sprawności moralnej, z drugiej powoduje ich rozwój i utrwalanie. W istocie sportu zawarta jest skłonność do walki, rywalizacji, współzawodnictwa. Skłonności te mieszczą się w naturze człowieka. Mogą one być wykorzystane pozytywnie, ale także negatywnie. Dlatego rolą trenera, wychowawcy, ludzi organizujących sport jest takie ukierunkowanie zachowań sportowca, aby energia i wola walki przebiegały w granicach uznanych za cywilizacyjne i moralne, akceptowane społecznie. Wszystkie te wartości współgrają z celami i zadaniami reformowanej polskiej szkoły²⁶.

Wartości sportu odgrywają istotną rolę w życiu sportowca i funkcjonowaniu sportowej wspólnoty. Wszystkie mają podobną wagę i wynikają z potrzeb. Dlatego nie należy ich hierarchizować. Warto natomiast je poznawać, przyswajając i czynić z nich użytek wychowawczy. Dzieje się to m.in. w procesie dążenia do perfekcji realizowanych zadań sportowych. Sportowiec osiąga perfekcję z zachowaniem moralnych uwarunkowań. Wynik nie przecenia wyłącznie dla niego samego²⁷.

Olimpizm źródłem poznania świata i samego siebie

Wprowadzone przez Coubertina pojęcie *olimpizmu* obejmuje doktrynalny i instytucjonalny system stanowiący przez igrzyska olimpijskie oraz kierowany przez Międzynarodowy Komitet Olimpijski ruch olimpijski. Podstawą ruchu olimpijskiego jest humanistyczna filozofia wychowania w skali całego świata. W tym ujęciu olimpizm stanowi nadbudowę igrzysk olimpijskich. W przekonaniach Coubertina miał on funkcjonować jako uniwersalny, demokratyczny i międzynarodowy

²⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012, poz. 977).

²⁷ J. Nowocień, *Pedagogika sportu...*, s. 235-236.

system służący do wychowania ludzi przez sport, który jako rodzaj gry, także zespołowej posiada określone przepisy i zasady. Ich znajomość i przestrzeganie jest obowiązkiem każdego sportowca, każdego uczestnika gry. Zasady w sporcie są jego siłą moralną. Są przyjęte dobrowolnie, są klarowne, mają powszechną aprobatę. Obowiązują wszystkich uczestników w równym stopniu. Tak więc realizuje się podstawowa zasada moralna równości ludzi wobec siebie. Boisko sportowe może sprzyjać wychowaniu, okazywaniu szacunku i tolerancji, zbliżać ludzi i umacniać solidarność między nimi. Wrażliwość moralną, chęć pomocy innym, zwłaszcza słabszym i potrzebującym odnajdujemy w zasadzie *fair play*. To ona w zdecydowanej mierze nadaje sens i podnosi atrakcyjność współzawodnictwa sportowego. Jest źródłem wartości moralnych w sporcie, a jednocześnie zdaje się spełniać znamiona dialogu edukacyjnego. Skłania nie tylko do przestrzegania obowiązujących przepisów i reguł sportowych, ale ma także – podkreśla Andrzej Michał de Tchorzewski –

uczyć wzajemnego szacunku, ma uczyć odpowiedzialności, uczciwości, sprawiedliwości, wytrwałości, odwagi, znoszenia trudu i niewygód, solidarności, wierności obowiązkom i pewnie wielu jeszcze innych właściwości osobistych, które decydują o postawie sportowca oraz o jakości jego stosunku i relacji z innymi uczestnikami gier, zabaw i zmagających się we współzawodnictwie sportowym²⁸.

Olimpizm miał być w zamierzeniach Coubertina wykorzystywany instrumentalnie jako praktyczna szkoła moralnego, intelektualnego i fizycznego doskonalenia jednostki ludzkiej, a w konsekwencji kosmopolitycznego społeczeństwa, przy poszanowaniu poszczególnych narodów, uznawaniu ich kulturowych odrębności. Działalność Coubertina dotyczy lat siedemdziesiątych XIX wieku, kiedy to załamał się mit o potęgze Francji. Dlatego zastanawiał się on nad sposobem odbudowania społeczeństwa francuskiego. Szansę widział w odpowiednio zorganizowanej i prowadzonej edukacji. Dążył do odrodzenia antycznego kultu ciała, do odnowy biologicznej społeczeństwa. Wizję szkoły stworzył na podstawie raportu, który ukazał nędzę ówczesnej szkoły francuskiej. Napiętnował jednostronność intelektualną, edukacyjną powierzchowność, encyklopedyzm. Chciał wnieść do szkoły

²⁸ A.M. de Tchorzewski, *Sprawności moralne...*, s. 21.

nowe treści, ukazał urodę życia i radość z faktu twórczego stawania się człowiekiem poszukującym oparcia w sobie, odkrywającym najpierw siebie, a następnie innych. Wszystko to miało odbywać się przez wprowadzenie do szkoły sportu. Stworzył podstawy nowej pedagogiki wykorzystującej walory sportu. Coubertin wierzył, że odrodzony ruch olimpijski przyczyni się do moralnego rozwoju ludzkości i pokoju społecznego, stanie się uniwersalną doktryną obejmującą swym wpływem ludzi różnych ras, religii, ideologii i kultur. U kresu swego życia patrzył z satysfakcją na przebytą drogę tego ruchu, a ta przebiegała przez wszystkie kontynenty. Z dumą podkreślał fakt ciągłego ruchu i to, że kolejne pokolenia młodzieży manifestują swe przywiązanie do olimpijskich ideałów: prawdy, piękna, pokoju i braterstwa.

Podstawą pedagogiki sportowej – olimpijskiej uczynił Coubertin główne wartości: zabawę, piękno, sprawiedliwość. Domagał się, aby szkoła przygotowywała do życia, a nade wszystko, aby służyła rozwojowi dziecka. Wychowanie powinno odbywać się przez rozwój, a rozwój powinien odbywać się przez radość. Podstawę edukacji sportowej stanowi antyczna myśl filozoficzna „poznaj samego siebie”. „Stworzona w kręgu boiska, objęła z czasem cały horyzont ludzkiego życia. Dziś stanowi podstawę szkolnej filozofii”²⁹. Sport jest niezwykłą drogą samopoznania, poszukującą uzasadnienia, aby siły ducha mogły przewyciężyć ograniczone przez naturę możliwości ciała. Bowiem „Siła sportowca nie leży wyłącznie w jego mięśniach, a przeszkodą na drodze do sukcesu nie jest jedynie słabość ciała. Zalety duchowe, które nie zawsze są widoczne dla oka, zajmują pierwszoplanowe miejsce”³⁰. Tak więc sukces sportowy jest wynikiem silnej woli wspomóżonej rozważą. Dlatego to rozwój fizyczny i trening sportowy stanowią dla młodzieży najlepszą ochronę moralną, a jednocześnie korzystnie podkreślają jej osobowość. Edukacja sportowa ukazuje – dowodzi Krzysztof Zuchora³¹ – niezwykłą rolę boiska w pełnym rozwoju osobowym człowieka”. Na boisku szkolnym w zabawie i współzawodnictwie sportowym odbywa się porównanie sił natury, a jakoś stosunku do drugiego człowieka określa jednoznacznie sukces albo porażkę. Mamy tu do czynienia z poznawaniem człowieka, a także samego siebie. Jest więc typowy

²⁹ K. Zuchora, *Nauczyciel...*, s. 347.

³⁰ *Ibidem*, s. 294.

³¹ *Ibidem*, s. 342.

przykład, jak pisał Karol Wojtyła³² „człowiek w pełni odkrywa samego siebie wyłącznie w relacji do drugiego człowieka”. Sport ma trwałe miejsce w edukacji i kulturze, ponieważ wspiera biologiczną naturę człowieka, sprzyja rozwojowi intelektualnemu i moralnemu, wskazuje prymat ducha nad ciałem. W sporcie mamy sytuacje, w których dobry przykład jest w stanie zastąpić mnóstwo słów. Dlatego to wszelkie nauki, których udzielają sobie chłopcy i dziewczynki na boisku szkolnym, są dla nich nierzadko bardziej pożyteczne, niż wiele słów wypowiedzianych przez nauczyciela w klasie. Sport określa własne prawa i zasady, a jednocześnie uczy poszanowania praw i zasad ogólnych. Przyjaźń zrodzoną we własnym kręgu przenosi poza ten krąg, do życia poza sportem, w społeczności lokalnej, po globalną włącznie. Przez sport jednostka uczy się włączenia własnych wartości do wspólnych zasad. To na boisku jednostki włączają swoje indywidualne cele i wychny w jeden wspólny drużynowy – zespołowy. Boisko staje się konkretnym przykładem rozwiązywania konfliktów w sposób pokojowy, pokazuje, jak nierówność można podporządkować demokracji: a nawet walkę poprowadzić w stronę dialogu, który nie dzieli, lecz zbliża.

Konstatacje

Sport jest nieodłączną składową wychowania, czynnikiem kultury humanistycznej. Przez właściwości perfekcjonistyczne posiada najwyższy walor wychowawczy. Skłania do wysiłku samowychowania: dochodzenia do doskonałości w podjętym wysiłku, przewycięzania samego siebie, własnych słabości. Stanowi drogę spotkania – dialogu z drugim człowiekiem. W sporcie człowiek realizuje swoje prawa do zabawy, godności i wolności, samostanowienia o sobie. Na podstawie własnych dokonań jednostka tworzy obraz samego siebie, a ponieważ funkcjonuje w środowisku społecznym buduje ten obraz licząc się z ocenami innych. W wychowaniu przez sport chętnie wykorzystujemy przykład boiska, bowiem to ono wskazuje jednostce drogę do spotkania z innymi. To spotkanie jest sporem, *walką*, wysiłkiem i napięciem emocjonalnym, w którym zwycięstwo, choć staje się najważniejszą sprawą, to jednocześnie jest wyborem w kwestiach zasadniczych,

³² K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 22.

takich jak *dobro* i *zło*. Wybór odbywa się w zgodzie z samym sobą i relacjach z innymi, którzy współtworzą obraz świata. Edukacja przez sport jako środek wychowania i olimpizmu jako źródło wartości jest korzystna dla autoedukacji: tworzy możliwości poszukiwania własnej tożsamości oraz drogi do przekraczania samego siebie. Relacje w sporcie wyznaczają przestrzeń wartości, najpierw duchowych a następnie cielesnych. Określają kierunek działania w stronę drugiego człowieka odwołując się do pedagogiki spotkania – pedagogiki dialogu.

Abstract

The aim of my research was to present the role of dialogue in sports education. The dialogue is a device in communication enabling not only getting information and knowledge but also insight into other people. Through sports a person is learning to incorporate values into common rules. Sport, play, and the playing field show how to subordinate inequality to democracy and change *fighting* into a dialogue bringing people together. This kind of dialogue in sports education is only possible thanks to the values of sports and Olympism which is a source of universal values.

Bibliografia

- Coubertin P., *Przemówienia. Pisma różne i listy*, przedruk i oprac. G. Młodzikowski przy współpracy K. Hądzelka, Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej, Warszawa 1994.
- Karpińska A., *Responsywny nauczyciel wobec idei indywidualizacji procesu kształcenia*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, K. Kowalczyk (red.), *Innowacje w edukacji w perspektywie jakości kształcenia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.
- Koć-Seniuch G., *Dialog i humanizm w działaniu nauczyciela*, [w:] J. Gajda (red.), *O nowy humanizm w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Koć-Seniuch G., *Dialog*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Kraków 2003.
- Lipiec J., *Sport przyjemne z pożytecznym. Dla zdrowia, zabawy, wypełniania pustki*, [w:] J. Nowocień, K. Zuchora (red.), *Sport w kulturze zdrowia, czasu wolnego i edukacji olimpijskiej*, Akademia Wychowania Fizycznego, PAOl, Fundacja „Centrum Edukacji Olimpijskiej”, Warszawa 2013.
- Lipiec J., *Homo olympicus*, Fall, Kraków 2017.

- Maszczyk T., *Wychowanie przez rozwój*, Fundacja „Centrum Edukacji Olimpijskiej”, Warszawa 2014.
- Milerski B., *Pedagogika religii*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, PWN, Warszawa 2004.
- Nikitorowicz J., *Heterogeniczność kultury w indywidualnym dialogu tożsamościowym*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, P. Remża (red.), *Oblicza edukacji w perspektywnym oglądzie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.
- Nowocień J., *Sport i olimpizm w systemie dydaktyczno-wychowawczym współczesnej szkoły*, AWF, Warszawa 2001.
- Nowocień J., *Studium o pedagogice kultury fizycznej*, Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa 2013.
- Nowocień J., *Pedagogika sportu*, Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa 2019.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, tłum. M. Majdak-Piątkowska, wstęp i oprac. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2005.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012, poz. 977).
- Szymański M.J., *Młodość wobec wartości. Próba diagnozy*, IBE, Warszawa 1998.
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2001.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
- Tarnowski J., *Pedagogika egzystencjalna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, podręcznik akademicki, PWN, Warszawa 2004.
- Tchorzewski A.M. de, *Sprawności moralne – nauczyciela wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2010, nr 2.
- Tischner J., *Polski kształt dialogu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.
- Zuchora K., *Dialogi olimpijskie. O pięknie i pokoju. Etyce i polityce. Solidarności i edukacji*, Fundacja „Centrum Edukacji Olimpijskiej”, Warszawa 2016.
- Zuchora K., *Nauczyciel i wartości z filozofii kultury fizycznej i pedagogiki sportu*, Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa 2009.

- Żukowska Z., *Dzieci o sporcie a jego wartości edukacyjne*, [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Półturzykiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2004.
- Żukowska Z., *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, [w:] Z. Żukowska, R. Żukowski (red.), *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, Polski Komitet Olimpijski, Klub Fair Play, Warszawa 2004.
- Żukowska Z., Żukowski R. (red.), *Fair play w europejskiej kulturze i edukacji*, Polski Komitet Olimpijski, Klub Fair Play, Warszawa 2004.
- Żukowska Z., Żukowski R. (red.), *Wychowanie poprzez sport*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej, Warszawa 2003.

Kazimierz Czerwiński

ORCID: 0000-0002-0486-4370

Edukacja w perspektywie inkontrologii. Spotkanie jako kategoria pedagogiczna

Uwagi wstępne

We wszelkich aktach edukacyjnych podmioty komunikują się ze sobą. To oczywiście truizm, ale warto jednak zauważyć, że zarówno edukacja, jak i komunikowanie są pojęciami „wielowymiarowymi”, co rodzi różne możliwości analizy wzajemnych relacji.

Mówiąc o edukacji warto traktować ją najszerzej, a nie ograniczać jej tylko do kształcenia szkolnego czy akademickiego. Za Zbigniewem Kwiecińskim przyjmuję bardzo szerokie rozumienie edukacji, jako kategorii obejmującej wszystkie szczegółowe procesy rozwoju, wychowania, wpływu i oddziaływania na zmianę osobowości, kategorii rozumianej jako „(...) ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie w relacji do innych ludzi i wobec świata”¹.

Dodatkowo warto pamiętać o – funkcjonującym nie tylko w tekstach pedagogicznych, ale nawet w aktach prawnych² – wyróżnieniu trzech

¹ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995, s. 14.

² Zob. np. ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. 2016, poz. 64, z późn. zm.), s. 2.

rodzajów – pojmowanej jako całożyciowa (*lifelong education*) – edukacji: formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Ta pierwsza (*formal education*) to zorganizowana działalność mająca miejsce w szkołach wszystkich szczebli i uczelniach wyższych, ta druga (*non-formal education*) to – w uproszczeniu – różne kursy i inne formy zorganizowanego dokształcania, edukacja nieformalna (*informal education*) to uczenie się poprzez doświadczenie i korzystanie z wychowawczych wpływów swojego środowiska: rodziny i sąsiadów, pracy i rozrywki, środków przekazu³. W wielu opracowaniach termin „edukacja nieformalna” został zastąpiony terminem „uczenie się nieformalne” (*informal learning*), ponieważ ta edukacja odbywa się bez nauczycieli i w istocie sprowadza się do samodzielnego – chociaż najczęściej nieświadomego i nieintencjonalnego – uczenia się.

Mówiąc o komunikacji w edukacji zazwyczaj mamy na myśli komunikowanie się bezpośrednio – twarzą w twarz – w rozmaitych układach: nauczyciel z pojedynczym uczniem, nauczyciel z grupą uczniów, uczniowie bądź nauczyciele między sobą, nauczyciel z rodzicami – jeśli ograniczyć się tylko do edukacji szkolnej. Jeśli zaś używać terminu „edukacja” w znaczeniu szerokim, zwłaszcza gdy skupimy się na edukacji nieformalnej, to pojawia się jeszcze wiele innych możliwości komunikowania, m.in.: wszystkich członków rodziny pomiędzy sobą, pracownika z pracodawcą, pracowników między sobą, uczestnika zebrania czy zgromadzenia z innymi uczestnikami, sąsiada z sąsiadem, pacjenta z personelem szpitala, petenta z urzędnikiem, członka stowarzyszenia z innymi członkami i wiele innych. Jednakże oprócz komunikowania się bezpośredniego istnieje inny rodzaj komunikacji, która również ma duże znaczenie pedagogiczne – komunikacji człowieka z autorem dzieła, za jego pośrednictwem. Naturalnie można rozważać dzieła różnego rodzaju: muzyczne, plastyczne, teatralne czy filmowe, jak się jednak wydaje najważniejsze znaczenie dla edukacji mają dzieła w postaci tekstów (niekoniecznie tylko drukowanych, również tych dostępnych w Internecie). W tym kontekście mieszczą się również prawie wszystkie kontakty z dziełami (bądź z „dziełami”), mające postać zwyczajnego korzystania z mass mediów.

³ Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 21.

Rozważania nad komunikacją międzyludzką, w tym również w edukacji, prowadzone są zwykle za pomocą takich m.in. terminów, jak: rozmowa, dialog, dyskurs, komunikacja bezpośrednia i pośrednia, werbalna i niewerbalna, wpływ, modelowanie, manipulacja, indoktrynacja i wiele innych, mniej lub bardziej pozytywnie wartościowanych. Stawiam tezę, że interesujące możliwości analizy komunikacyjnych procesów edukacyjnych niesie termin „spotkanie”.

Inkontrologia – najważniejsze ustalenia

Inkontrologia – jako ogólna teoria spotkań – została zaprojektowana przed ponad czterdziestu laty i rozwijana przez kolejne dziesięciolecia przez lubelskiego filozofa Andrzeja Nowickiego⁴, w każdym razie on jest pomysłodawcą terminu. Nazwa pochodzi od włoskiego słowa *inkontro*, które oznacza spotkanie bądź zderzenie. Nowicki nie był wszakże jedynym myślicielem, który zajmował się spotkaniem, należy odnotować również wkład innych, w szczególności Jerzego Bukowskiego⁵. Trzeba przy tym podkreślić, że o ile Nowicki rozwijał inkontrologię z perspektywy materialistycznej i ateistycznej, to Bukowski czynił to z pozycji personalizmu chrześcijańskiego. Nowicki koncentruje się na spotkaniu z dziełami, nie traktując pozostałych odmian spotkania jako mniej ważne, uznaje je jednak za pochodne. Natomiast Bukowski mówi wyłącznie o spotkaniach między ludźmi. Tych różnic jest więcej, warto więc zaprezentować koncepcje obu myślicieli nieco szczegółowiej.

Według Nowickiego poprzez kontakt z dziełem zachodzi spotkanie (pośrednie) z jego autorem, dodatkowo np. lektura może zainspirować czytelnika do bezpośredniego kontaktu z autorem (jeśli autor żyje i ma na ten kontakt ochotę) lub przynajmniej z innymi odbiorcami – również zainspirowanymi i skłonnyymi do wymiany uwag; ważne lektury pobudzają też zwykle do refleksji, a więc swoistego spotkania się z samym sobą. Tym samym inkontrologia w ujęciu jej twórcy to przede wszystkim spotkanie z dziełami (głównie – choć nie tylko – tekstami).

⁴ Zob. A. Nowicki, *Spotkania w rzeczach*, PWN, Warszawa 1991. Pewne zarysy koncepcji można dostrzec już w znacznie wcześniejszej książce autora, zob. Idem, *Człowiek w świecie dzieł*, PWN, Warszawa 1974.

⁵ Zob. J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1987.

Spotkanie „w rzeczach”, jak to określa, Nowicki uważa zresztą za bardziej wartościowy rodzaj spotkania niż spotkanie „poza rzeczami”. Jest tak z trzech powodów: 1) w rzeczach spotyka się najwartościowsze aspekty danej osoby, 2) w rzeczach można się spotkać z osobami z innych epok i innych części świata, 3) w rzeczach można się spotkać jednocześnie z olbrzymią liczbą ludzi⁶.

Najbardziej charakterystyczną cechą ludzkiej osobowości i specyficznie ludzkim sposobem istnienia w świecie jest wielocząstkowość – zespalanie w jedną, mniej lub bardziej zintegrowaną, strukturę istotnych części osobowości spotkanych ludzi, spotkanych bezpośrednio lub w dziełach. Owa policentryczna struktura osobowości powoduje wytwarzanie się w świecie wewnętrznym pola napięć, które mogą być motorem działań twórczych⁷. Nowicki posuwa się do swoistego przeniesienia akcentów dotyczących definiowania istoty człowieka: „Izolowana od wszystkich spotkań z innymi ludźmi jednostka traci własne człowieczeństwo, ponieważ specyficznie ludzki sposób istnienia polega właśnie na ciągłych spotkaniach z innymi ludźmi i urzeczywistnia się wyłącznie w koegzystencji i współobecności czyli w życiu społecznym”⁸. A także: „To nie jest tak, że poszczególni ludzie (o już ukształtowanej osobowości i indywidualnej egzystencji) spotykają się i wytwarzają »spotkania«, ale odwrotnie, najpierw zachodzą spotkania, dzięki którym człowiek staje się człowiekiem, rosnąc, rozwijając się i wyodrębniając się swoją odmiennością od innych ludzi”⁹. I wreszcie najważniejsza konkluzja: „to, co nazywamy podmiotem, jest – w swojej istocie i strukturze – wytworem spotkań”¹⁰.

Żadne spotkanie nie zaczyna się od „zera”, aby się spotkać, trzeba już być jakoś ukształtowanym. W każde spotkanie podmiot wnosi historię swoich wcześniejszych spotkań. Ta historia ujawnia się jako dynamiczny układ czterech rodzajów „mas”: 1) mas apercepcyjnych – ogółu naszej wiedzy i zainteresowań, które wpływają na to, co w spotkaniu zostanie dostrzeżone; 2) mas plastycznych – składników osobowości, które jeszcze „nie zastygły” i są podatne na modyfikacje,

⁶ Zob. A. Nowicki, *Spotkania w rzeczach...*, s. 351.

⁷ Zob. *ibidem*, s. 359-365.

⁸ *Ibidem*, s. 120.

⁹ *Ibidem*, s. 115-116.

¹⁰ *Ibidem*, s. 359.

pod warunkiem otwarcia się na oddziaływanie partnera; 3) mas obronnych – zespołu mechanizmów nastawionych na utrwalanie aktualnej tożsamości (gdyby ich nie było, każde spotkanie całkowicie by nas zmieniało); 4) mas emanacyjnych – tych składników osobowości, które mogą zadziwiać, fascynować partnera i wywierać na niego wpływ. Inkontrologia w ujęciu Nowickiego zakłada, że spotkania nie muszą być zaskakujące i nieprzewidziane, przeciwnie – zakłada możliwość projektowania, planowania, organizowania i optymalnego wykorzystania spotkań. W szczególności możliwe jest przygotowywanie się do spotkania; odnosząc się do czterech rodzajów „mas”: 1) należy wzbogacać własne masy apercypcyjne: rozbudzać zainteresowania, poszerzać i pogłębiać wiedzę; 2) należy dbać, by nasza osobowość „nie zastygła”, zachować plastyczność i podatność na przekształcanie, otwierać się na nowości; 3) należy uruchamiać krytycyzm podczas recepcji treści zewnętrznych, stosować swoiste filtry, które nie dopuszczają do zniszczenia już istniejących, wartościowych składników osobowości; 4) podczas spotkania należy pobudzać masy emanacyjne partnera, by jak najwięcej wynieść ze spotkania. Nowicki bardzo mocno akcentuje, że nad spotkaniami można i trzeba prowadzić systematyczną refleksję, że do spotkań należy się przygotowywać oraz że spotkania można wykorzystać praktycznie, w tym również edukacyjnie.

Bukowski ma zasadniczo inne podejście. Inkontrologia może rozpatrywać spotkania między człowiekiem i rzeczami, bądź spotkania między ludźmi poprzez rzeczy, jednakże sam autor, niechętny terminowi inkontrologia, jest zdania, że „spotkanie jest wydarzeniem, które może zachodzić tylko pomiędzy osobami”¹¹. Mówi nie tyle o teorii czy nauce o spotkaniach, co raczej o filozofii spotkań, traktowanej w kategoriach niemal metafizycznych. Definicja spotkania według tego myśliciela jest następująca: „Spotkanie to nagłe, nieredukowalne, wzajemne, emocjonalne, niedyskursywne, bezpośrednie otwarcie się dla siebie dwóch osób; odczuwają one łączność ze sobą, przejawiającą się poczuciem niezastępowalności drugiej osoby oraz aksjologiczne i moralne »przewyższenie siebie« w obliczu tajemnicy Absolutu”¹².

Nagłość oznacza, że spotkanie wydarza się niespodziewanie, stając zaskoczenie; ma miejsce spontaniczność, często porażenie,

¹¹ J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania...*, s. 16.

¹² *Ibidem*, s. 154.

oszołomienie. Nieredukowalność oznacza, że spotkania nie da się sprowadzić do żadnych innych form kontaktów międzyludzkich. Wzajemność oznacza, że oddziałują na siebie obaj partnerzy spotkania, chociaż niekoniecznie w równym stopniu. Emocjonalność to nadanie spotkaniu właściwego charakteru przez emocje, bez których byłyby to jedynie jakiś wariant wzajemnego poznawania się; w „emocjonalnym czuciu” dane są wartości, zaś w spotkaniu chodzi właśnie o realizację jakichś wartości. Niedyskursywność to zarówno niemożność przekazania istoty spotkania innym osobom, ale również częsty brak w spotkaniu jakichkolwiek słów. Bezpośredniość – związana z niedyskursywnością – oznacza brak pośredniości przede wszystkim poznawczej; w spotkaniu dany jest w pełni drugi człowiek, a nie tylko jego obraz czy wizja. Otwarcie się osób dla siebie zakłada wzajemną rozporządzalność, zaufanie, zawierzenie się drugiemu, odkrycie się przed drugą osobą. Łączność ze sobą oznacza chęć pozostawania jak najdłużej w osobowym zespoleniu. Niezastępowalność partnera oznacza postawę: „tylko ty, nikt inny”. Przewyższenie siebie oznacza poczucie moralnej siły oraz zainicjowanie dążenia ku najwyższym wartościom – w przyjętym przez siebie ich systemie¹³.

Bukowski wymienia możliwe efekty spotkania, dzieląc je na aksjologiczno-moralne i epistemologiczne. Aksjologiczno-moralne efekty to: 1) miłość; 2) odwaga realizacji tego, co słuszne; 3) odczucie jedności samego siebie; 4) przywrócenie wiary w ludzi, w sens życia, we własne człowieczeństwo; 5) pokora; 6) szacunek dla osoby; 7) rozpoznanie wolności; 8) odpowiedzialność; 9) odsłonięcie metafizycznego wymiaru ludzkiego bytu. Epistemologiczne efekty spotkania to: 1) rozumienie drugiej osoby aż do granic sfery intymnej; 2) rozumienie siebie; 3) rozumienie wartości; 4) naukowy zapał (chęć zdobywania wiedzy, problematyzowanie spraw dotąd nieproblematycznych)¹⁴.

Bukowski swoją filozofię spotkań buduje – czego nie ukrywa – na bazie filozofii dialogu, przede wszystkim Martina Bubera i Emmanuela Lévinasa. Tym samym ma miejsce swoista koincydencja pojęć „spotkanie” i „dialog”. Analizująca istotę dialogu Genowefa Koć-Seniuch akcentuje fakt, że on również może przybrać formę spotkania, które tym samym staje się niejako inną (wyższą?) formą dialogu. „Spotkać, to coś

¹³ Zob. *ibidem*, s. 154-168.

¹⁴ Zob. *ibidem*, s. 265-307.

więcej niż mieć świadomość, że Inny jest obecny obok mnie. Spotkać, to wykraczać poza siebie, to doświadczać Innego”¹⁵. W innym miejscu stwierdza wszakże – dialog jest najbardziej dojrzałą formą kontaktu międzyludzkiego¹⁶. Jego wartość – za Gadamerem – autorka dostrzeżga głównie w tym, że umożliwia on kształtowanie postawy otwartej wobec Innego, „rozumiejący” ogląd rzeczy i relacji międzyludzkich¹⁷. Nowicki – pozornie dystansujący się od „osobowego” pojmowania spotkania – również podkreśla wartość dialogu. Dialog jest według niego wspólnym, wielopodmiotowym działaniem, mającym w zamierzeniu wytworzyć coś nowego – jednakże jedynie wtedy, gdy jego uczestnicy chcą i są w stanie wnieść do spotkania coś własnego, co dla innych może okazać się cenne¹⁸.

Z innych myślicieli, którzy poddali namysłowi istotę spotkania warto jeszcze wziąć pod uwagę myśli Józefa Tischnera, Tadeusza Gadacza i Urszuli Ostrowskiej. W koncepcji Tischnera, podobnie jak u Bukowskiego, spotkanie jest pojmowane jako warunek wejścia człowieka w świat wartości, ponieważ wchodząc w relację z drugim człowiekiem – przede wszystkim bezpośrednio, ale też, w jakimś stopniu, za pośrednictwem przez teksty – wchodzi się jednocześnie w relację z wartościami: „Przeżywając spotkanie, wiemy w sposób pewny: drugi jest inny, jest transcendentny. Wiemy również coś więcej: on i ja znajdujemy się w przestrzeni dobra i zła, wartości i antywartości. Mogę dotknąć drugiego, skrzywdzić go, mogę mu przynieść radość. Podobnie on”¹⁹.

W centrum spotkania Tischner stawia zadawanie pytań. Jest tak dlatego, że zapytana osoba wychodzi ze swej „sobości”, ze swej zamkniętej podmiotowości, osobności. Pytanie ma moc rozbijania zamkniętego monadycznego świata jednostki, daje szansę przeniesienia się ze świata jednego człowieka w świat drugiego²⁰. Tu warto zauważyć, że tego typu pytanie może nam „zadać” również czytany tekst czy

¹⁵ G. Koć-Seniuch, *Dialog*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 690.

¹⁶ Zob. *ibidem*, s. 688.

¹⁷ Zob. *ibidem*, s. 690.

¹⁸ Zob. A. Nowicki, *Spotkania w rzeczach...*, s. 414.

¹⁹ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000, s. 482-483.

²⁰ Zob. P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 122-123.

oglądany film albo spektakl – a nie tylko druga osoba w bezpośrednim dialogu.

Podstawowe terminy, za pomocą których Tischner opisuje tworzoną przez siebie antropologię, to: ja aksjologiczne, osoba, wolność, nadzieja, spotkanie i dobro. Zdaniem Pawła Walczaka, jednego z myślicieli zajmujących się dorobkiem Tischnera i umieszczającego go w kontekście pedagogicznym, mogą one stanowić dobre narzędzia do opisu procesu wychowania, a także projektowania oddziaływań wychowawczych, wywiedzionych z koncepcji tak zwanego człowieka agatologicznego – człowieka, który dopiero się staje, który jest niedokończony, niepełny, który nieustannie się tworzy²¹. I właśnie spotkania mogą być znaczącym elementem owego tworzenia się podmiotu, co zresztą wydaje się w pełni zgodne z tezą Nowickiego, iż każdy z nas jest tak naprawdę „wytworem spotkań” – jak to było cytowane.

Tadeusz Gadacz postrzega spotkanie – oprócz innych jego aspektów – jako najlepsze remedium na kryzys wychowania we współczesnej szkole. Pisze:

Kryzys szkoły jest (...) kryzysem osobowym. Oznacza to najpierw, że szkoła przestała być wspólnotą nauczycieli, jako mistrzów, i uczniów, wspólnotą, w której dokonuje się edukacja: gdzie wychowawca jako mistrz już idący drogą ku prawdzie, dobru i pięknu, prowadzi ze sobą wychowanków i dzięki nim także sam niejednokrotnie do prawdy, dobra i piękna się zbliża. Po wtóre, symptomem kryzysu szkoły jest utrata sensu takiego słowa jak edukacja. Szkoła nie dokonuje edukacji, a jedynie uczy i przekazuje wiedzę. Szkoła nie wychowuje, to znaczy nie odsłania dobra, prawdy i piękna i nie pociąga do urzeczywistnienia wartości. A jeśli wychowuje, to jedynie w znaczeniu przystosowywania do obowiązujących struktur i instytucjonalnych modeli życia²².

Autor podkreśla, że chodzi o spotkanie OSÓB, a nie jest łatwo być osobą. Wymaga to m.in. otwarcia się na wartości, ale także swoistego balansowania między możliwymi skrajnościami: między ucieczką w wewnętrzną a całkowitym otwarciem się na zewnątrz, między

²¹ Zob. *ibidem*, s. 139.

²² T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] F. Adamski (red.), *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993, s. 107.

indywidualizmem a kolektywizmem²³. Rozróżnia wychowanie w optyce funkcjonowania i wychowanie w optyce spotkania osób. To pierwsze sprowadza się do przedmiotowego traktowania wychowanka i w istocie do jego urabiania, to drugie „jest spotkaniem osób, mistrza i ucznia, poprzez które otwiera się horyzont wartości, dzięki którym człowiek staje się człowiekiem, bez względu na ideologię czy system społeczny”²⁴. W konkluzji: „Dla wychowawcy, który jest osobą i wychowuje osoby, każda chwila jest inna, odmienna, jak odmienna jest każda osoba i każda chwila oraz sytuacja jej życia. Wychowanie osobowe jest wciąż otwartą możliwością spotkania, zmiany i nawrócenia”²⁵.

Według tego autora – piszącego z perspektywy personalizmu chrześcijańskiego – spotkanie jest w oczywisty sposób spotkaniem osób, co przede wszystkim stoi w sprzeczności z wszelkimi przejawami standaryzacji oraz uprzedmiotowienia.

Według Urszuli Ostrowskiej w obszarze zainteresowania inkontrologii można wyróżnić trzy rodzaje spotkań: 1) z kimś, 2) z czymś – głównie – z dziełem, 3) z samym sobą²⁶. Ten ostatni rodzaj może się wydawać zaskakujący, ale warto zwrócić uwagę, że Ostrowska podjęła się próby rozwijania nie inkontrologii w ogóle, lecz inkontrologii pedagogicznej. Jeśli we współczesnej edukacji podkreśla się jako ważne aspekty: samowychowanie, samokształcenie, samorozwój, to w każdym takim przypadku niezbędna jest autorefleksja, czyli w zasadzie pewnego typu spotkanie z samym sobą. Tymczasem, zdaniem autorki, ten ostatni rodzaj spotkania jest szczególnie trudny dla współczesnego człowieka, żyjącego w świecie, w którym „jest coraz więcej informacji, a coraz mniej znaczenia”, w którym coraz trudniej o jednoznaczne kryteria wartościowania²⁷.

Autorka, trochę chyba inspirując się rozważaniami Nowickiego o spotkaniach w rzeczach, akcentuje spotkanie pokoleń, w tym również poprzez dzieła. Spotkanie pokoleń ma znaczące miejsce w procesach edukacyjnych, gdzie edukatorzy i edukowani zazwyczaj przecież należą do innych pokoleń. Dodatkowo, jeśli włączyć perspektywę

²³ Zob. *ibidem*, s. 108-111.

²⁴ *Ibidem*, s. 111.

²⁵ *Ibidem*, s. 112.

²⁶ Zob. U. Ostrowska, *Inkontrologia pedagogiczna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 324.

²⁷ Zob. *ibidem*, s. 326.

spotkania poprzez dzieła (głównie teksty), to warto zauważyć, że w edukacji – oprócz obecnych tu i teraz nauczyciela i uczniów – silnie obecni są np. autorzy podręczników, odkrywcy i twórcy teorii naukowych, będących przedmiotem uczenia się, wzory osobowe z przeszłości, opisane w tekstach różnego rodzaju, od podręczników po dzieła literackie. W edukacji ma więc miejsce nieustające spotkanie pokoleń, tymczasem, zdaniem autorki, zachodzi ono z niemałą trudnością, wynikającą głównie z „odrębnych światów wartości” poszczególnych pokoleń²⁸.

Ostrowska nie godzi się z idealistycznymi poglądami Bukowskiego (ale także Stefana Kunowskiego i Bogdana Nawroczyńskiego, których podobne myśli przywołuje), wedle których spotkania nie da się zaplanować, że jest ono zaskakujące, raczej rzadkie i że niektórym ludziom może się przez całe życie w ogóle nie wydarzyć. Skłania się ku tezm Nowickiego, który przyjmuje stanowisko bardziej pragmatyczne i rozważa, jak można się racjonalnie przygotować do spotkania; w szczególności Ostrowska podkreśla potrzebę i możliwość projektowania spotkań edukacyjnych²⁹.

Możliwości i warunki spotkań w edukacji

Problematyka edukacyjna – jak łatwo zauważyć – była już znacząco obecna w prowadzonych powyżej rekonstrukcjach głównych wątków inkontrologii. Nie jest to nic dziwnego, ponieważ chcąc zaprezentować przykłady różnych typów spotkań, przywoływani autorzy wielokrotnie i nader chętnie odwoływali się do przykładów o treści pedagogicznej. Procesy edukacyjne są przecież jednym wielkim spotkaniem i aż dziwne może się wydawać, że spotkanie nie jest tą kategorią, za pomocą której w pedagogice na co dzień analizowane byłyby osobliwości edukacji; w każdym razie nie dzieje się to nazbyt często. Warto więc poddać pod namysł niektóre aspekty edukacji w kontekście spotkania. Nie aspirując do wyczerpania zagadnienia i pozostawiając pole do popisu wszystkim pedagogom, którzy zamierzają rozważać problematykę edukacyjną z perspektywy inkontrologicznej, podejmę tylko kilka kwestii.

²⁸ Zob. *ibidem*, s. 327-328.

²⁹ Zob. *ibidem*, s. 325-326.

Jeśli spotkanie – głównie tak, jak je postrzegają Bukowski, Tischner czy Gadacz – jest nasycone emocjami, ukierunkowane na wartości, daje możliwość „przeżyźnienia siebie”, przyczyniając się znacząco do osobowego rozwoju, to zazwyczaj jest dla danej osoby WAŻNE. Ma więc ogromny potencjał edukacyjny. Dobrze, gdy takie spotkanie (być może w aspekcie warunków formułowanych przez Bukowskiego należałoby pisać wielką literą: „Spotkanie”) ma miejsce podczas procesów edukacyjnych, gdy np. wytwarza się relacja mistrz-uczeń, gdy pojawia się fascynacja jakimiś postaciami historycznymi czy nawet bohaterami literackimi (by odwołać się do „spotkań w rzeczach”), gdy kształtują się autentyczne, budujące relacje koleżeńskie. Jednakże znaczna część takich spotkań zachodzi poza kontekstami edukacyjnymi i są one najczęściej „edukacyjnie marnotrawione”, a w każdym razie niewykorzystywane w pełni. Pasje i zainteresowania osoby uczącej się w niewielkim stopniu obchodzą edukatorów. Przeczytane i mocno przeżyte lektury, obejrzone filmy lub spektakle, które wywołały wstrząs, napotkani ludzie (spoza środowiska edukacyjnego), z którymi kontakt pozostawił trwałą ślad – to wszystko prawie zupełnie nie obchodzi nauczycieli, ponieważ nie mają oni możliwości (a czasem tylko dobrej woli lub wyobraźni), by te ważne (być może: najważniejsze!) doświadczenia osób uczących się potraktować bądź jako sposobności do spotkań, bądź jako „gotowe” spotkania – ze wszystkimi wynikającymi z nich korzyściami. Szkoła nie jest światem uczniów. Ich „świat życia” jest gdzie indziej. Ich „spotkania” nie są spotkaniami, które miałyby znaczenie edukacyjne, a jeśli mają, to nie jest to prawie wcale wykorzystywane przez edukację formalną.

O konieczność wykorzystywania przez szkołę pozaszkolnych doświadczeń uczniów nawoływał ponad ćwierć wieku temu m.in. Edmund Trempała, pisząc np. „Nieszkolny (równoległy) sektor edukacji (...) nie jest w pełni doceniany przez praktykę oświatową. Znaczna część nauczycieli organizuje proces edukacji szkolnej tak, jakby wychowanie zaczynało się od szkoły oraz ograniczało się tylko do niej i wieku szkolnego. Rzeczywistość edukacyjna jest jednak inna”³⁰.

³⁰ E. Trempała, *Edukacja nieszkolna (równoległa) – wprowadzenie*, [w:] E. Trempała (red.), *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1994, s. 8.

Podobne stanowisko zajmuje m.in. Zbyszko Melosik, który analizując wzajemne przenikanie się edukacji i popkultury dopomina się o poważne traktowanie uczniowskich pozaszkolnych doświadczeń i włączanie ich w zakres oddziaływań edukacyjnych. Ostrzega: „ignorowanie kultury popularnej jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież”³¹. Ważną kwestią, która na szczęście zaczyna być we współczesnym dyskursie pedagogicznym dostrzegana, jest rosnące znaczenie szkoły jako miejsca, gdzie zachodzi (powinna zachodzić) integracja najrozmaitszych, traktowanych poważnie, oddziaływań, którym podlegają współcześni uczniowie – „cyfrowi tubylcy”. Wówczas pojawi się szansa edukacyjnego wykorzystania również tych spotkań pozaszkolnych, nieformalnych, zaś dla młodych ludzi zazwyczaj ogromnie ważnych.

Potraktowanie kontaktu z drugim człowiekiem jako spotkania (czy raczej spotkania) zakłada konieczność upodmiotowienia partnera interakcji. Jeśli wielu uczniów skarży się, że nie są traktowani przez nauczycieli i wychowawców jako podmioty – to samo można zresztą powiedzieć o relacjach wielu nauczycieli ze swymi zwierzchnikami – to już sama świadomość, że dana relacja oznacza, iż spotykam się z drugim człowiekiem, może osłabiać tendencję do uprzedmiotowienia partnera. Oczywiście w każdej relacji, w tym edukacyjnej, następuje kontakt nie „całych” osób, tylko jakichś ich wybranych „fragmentów” czy aspektów – to zjawisko jest przecież dobrze opisane przez socjologię przy użyciu m.in. takich kategorii, jak status czy rola społeczna. Nauczyciel zazwyczaj nie postrzega „całego” ucznia, ze wszystkimi jego uwarunkowaniami rodzinnymi, zdrowotnymi itp., charakterystycznymi cechami, zaletami, wadami, zainteresowaniami, dziwactwami – oprócz tych, zazwyczaj nielicznych, które może jakoś wykorzystać edukacyjnie. Świadomość, że za rolą ucznia stoi „cały” człowiek, osoba, podmiot, jest możliwa do uzyskania, gdy relację edukacyjną potraktuje się jako spotkanie. To samo dotyczy zresztą również relacji ucznia wobec nauczyciela – raczej niezbyt wielu uczniów potrafi dostrzec w nauczycielu „całego” człowieka, raczej ogranicza jego postrzeganie do

³¹ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 90.

roli „belfra”. Być może jednak jest tak, że traktowanie interakcji jako spotkania i – w konsekwencji – traktowanie partnera jako podmiotu jest możliwe jedynie wówczas, gdy samemu ma się poczucie bycia podmiotem? A więc sytuacja błędnego koła? W każdym razie spotkanie i podmiotowość są ze sobą ściśle powiązane.

Ważną kwestią jest to, co Nowicki określa jako „wzbogacanie mas apercepcyjnych” – rozbudzanie zainteresowań, poszerzanie i pogłębianie wiedzy, ponieważ te „masy” wpływają na to, co podczas spotkania zostanie dostrzeżone. To dotyczy wszelkich relacji edukacyjnych, w tym także – w kontekście uczenia się nieformalnego – tylko potencjalnie edukacyjnych. W przypadku znacznej większości zdarzeń, w których uczestniczymy – w życiu rodzinnym, towarzyskim, zawodowym, działalności hobbystycznej – nie jesteśmy w stanie w pełni wykorzystać niesionego przez te zdarzenia potencjału edukacyjnego, ponieważ zwyczajnie nie jesteśmy do tego przygotowani, ponieważ nasza wstępna wiedza i orientacja w danej kwestii jest niewystarczająca. Potwierdza to zresztą potoczny sąd: „im więcej wiem, tym więcej zobaczę”; przykładem jest chociażby sytuacja dowolnej podróży – im większą mam wiedzę o różnych uwarunkowaniach odwiedzanego miejsca: geograficznych, przyrodniczych, historycznych, politycznych, kulturowych, religijnych, tym więcej mi to miejsce „mówi”, tym bardziej kontakt z nim mnie wzbogaci w różnych aspektach.

To, że dane miejsce czy sytuacja niosą potencjał edukacyjny nie oznacza jednak, że zostanie on wykorzystany. Potrzebna jest jeszcze chęć uczenia się, jakaś motywacja. W przypadku uczenia się nieformalnego, zachodzącego przy okazji innych działań, chodzi raczej o owe – mówiąc językiem Nowickiego – „masy plastyczne”, o zwyczajną otwartość na nowe doświadczenia, o niezasklepianie się w swojej „sobości” (to z kolei język Tischnera), o niezamykanie się na tę możliwość, że w wyniku danej interakcji coś może się we mnie zmienić. Dzierżymir Jankowski – rozwijając nader interesującą koncepcję autoedukacji – pisze w tym kontekście o postawie autoedukacyjnej, która powinna być kształtowana i rozwijana głównie w szkole, by przynosić korzystne efekty (auto)edukacyjne przez całe życie³².

³² Zob. D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 140-164.

Oczywiście musi przy tym mieć miejsce – na co zwraca też uwagę Nowicki – swoista dynamiczna równowaga między masami plastycznymi a masami obronnymi; wydaje się wszakże, że niebezpieczeństwo radykalnej zmiany naszego zasobu wiedzy, naszych poglądów, postaw pod wpływem każdego spotkania jest mało prawdopodobne. Mamy raczej tendencję do swoistego konserwatyzmu, do utwierdzania się w już posiadanej wiedzy i przejawianych nastawieniach. Niewątpliwie jednak zawsze konieczny jest krytycyzm wobec docierających nowości, ponieważ zdarza się przecież – głównie ludziom młodym – od czasu do czasu popaść w nadmierną, a bezkrytyczną i nierealistyczną, fascynację jakąś nową ideą, koncepcją, poglądem, co bywa – korzystnym albo i nie – punktem zwrotnym w ich życiu.

Uwagi końcowe

Wskazywane powyżej możliwe bariery spotkań – jak łatwo zauważyć – dotyczą edukacji formalnej, głównie oświaty, zaś wolne od większości tych słabości wydaje się być uczenie się nieformalne. Malewski stawia tezę o „zwrocie paradygmatycznym” w andragogice (i w jakiejś mierze – w ogóle w pedagogice), polegającym na dwu procesach: 1) rosnącym znaczeniu uczenia się kosztem nauczania; 2) istotnym wzroście znaczenia edukacji nieformalnej, kosztem formalnej i pozaformalnej³³. Jeśli ten autor ma rację – a wiele na to wskazuje – to właśnie procesy uczenia się nieformalnego, przy okazji wykonywania czynności innych niż czysto edukacyjne, dają szanse zaistnienia efektywnych spotkań.

Lecz z punktu widzenia pedagogicznego sprawę należy rozpatrywać na odwrót – to spotkania zachodzące w różnych życiowych sytuacjach niosą niebagatelne możliwości (nieformalnego) uczenia się. Tym bardziej, że w edukacji nieformalnej znika sztywny podział na nauczycieli i uczniów; jeśli te terminy są tu w ogóle przydatne, to raczej należy je opatrywać cudzysłowami i traktować metaforycznie. Podczas spotkania obaj jego uczestnicy mają możliwość być dla siebie nawzajem „nauczycielami” i „uczniami”; nawet jeśli nie w jednakowym stopniu, to jednak obaj na siebie wpływają. Mniejszą możliwością tej wzajemności niosą „spotkania w rzeczach” – by użyć terminologii Nowickiego, czy

³³ Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się...*, s. 46-48.

„spotkania” będące efektem korzystania z mass mediów. Jednakże jeśli nawet nie ma owej wzajemności, to pozostają inne ważne aspekty spotkania, jak m.in.: otwartość (konieczność otwarcia się), emocjonalność, pobudzenie do refleksji, a także owo „przewyższenie siebie” – spotkanie otwiera bowiem możliwość wzrastania ku wartościom, czy po prostu zwykłego rozwoju.

Abstract

The article presents the possibilities of analysing communication processes occurring in education from the perspective of „incontrolology”, i.e. the theory of meetings. The concepts of Andrzej Nowicki and Jerzy Bukowski, as well as other thinkers, regarding the essence of the meeting were presented. Then, the possibilities and conditions of educational meetings were analysed, especially in informal education.

Bibliografia

- Bukowski J., *Zarys filozofii spotkania*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1987.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] F. Adamski (red.), *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993.
- Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Koć-Seniuch G., *Dialog*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Nowicki A., *Człowiek w świecie dzieł*, PWN, Warszawa 1974.
- Nowicki A., *Spotkania w rzeczach*, PWN, Warszawa 1991.
- Ostrowska U., *Inkontrologia pedagogiczna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.

Trempała E., *Edukacja nieszkolna (równoległa) – wprowadzenie*, [w:] E. Trempała (red.), *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1994.

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. 2016, poz. 64, z późn. zm.).

Walczak P., *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

Ryszard Parzęcki

Teoria miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka w obszarze zawodów i pracy ludzkiej

Wprowadzenie

Dokonujące się zmiany stawiają nowe zadania przed młodym człowiekiem i edukacją. Podstawowym warunkiem rozwoju współczesnego człowieka jest myślenie w kategoriach przyszłości¹. W okresie ciągle dokonujących się przemian społecznych pojawiają się nowe potrzeby i dążenia w zakresie edukacji młodzieży. Zmiany powinny podążać w kierunku przejścia od zmaterializowanej rzeczywistości do społeczeństwa humanistycznego od globalnej centralizacji do samorządowego. W ekonomii jest to droga do wolnego rynku a w polityce – od izolacji do europejskiej integracji².

Szybkie przemiany systemowe stwarzają wyzwanie pod adresem edukacji. Ludziom są niezbędne kompetencje, szczególnie młodzieży w erze wolnego rynku, szybkich i głębokich zmian na rynku pracy, niewyobrażalnych do niedawna skoków w dostępie do informacji, zacierania różnic między dzieciństwem, młodością i dorosłością.

¹ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997, s. 16.

² J. Niemiec, *Intencja miłości u podstaw przemian edukacyjnych*, [w:] J. Dołęga (red.), *Solidarni z nauczaniem Jana Pawła II*, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, Olecko 1999.

Według koncepcji C. Rogersa, dotyczącej człowieka funkcjonującego w pełni, jednostka współczesna żyje w środowisku ciągle zmieniającym się. Rozumienie świata nie wystarcza, powstaje konieczność rozumienia jego zmienności. Celem kształcenia nowoczesnego jest wspieranie zmian. Według tegoż autora „wykształconym jest ten człowiek, który nauczył się, jak się uczyć, adaptować i zmieniać, który zdał sobie sprawę, że żadna wiedza nie jest pewna, że tylko proces poszukiwania wiedzy daje podstawy pewności”³.

Człowiek jako jednostka rozumna istnieje w sobie i dla siebie, jest niezależny i autonomiczny, jest podmiotem działania stanowiącego o sobie. Poprzez akty wyboru celów, sposobów i warunków działania w obszarze życia zawodowego wzbogaca się wewnątrznie, ciągle dążąc do coraz doskonalszego wymiaru własnej podmiotowości. Tym samym człowiek wybiera wartości. Proces wzbogacania swojej psychiki w zasadniczym stopniu jest procesem ciągłego wyboru wartości. Trwa on przez całe życie człowieka.

W sytuacji wieloaspektowego traktowania człowieka w kontekście jego przygotowania do życia zawodowego istnieje wiele problemów odczuwalnych przez coraz większe grupy ludzi, szczególnie dotkliwie jest poczucie zagubienia, a w związku z tym potrzeba pomocy w ich rozwiązywaniu. Rozważając swoje szanse i możliwości w sferze kształcenia i pracy zawodowej, czy też w wyborze orientacji życiowej, każdy współczesny człowiek jest „spowity jakby całunem zawodowej specjalizacji, która określa jego miejsce w strukturze społecznej, uwarunkowuje jego profesjonalne umiejscowienie, wytycza cele i zadania jego wysiłku zawodowego i osobowego, daje mu sens znajdowania się w układzie stosunków społeczno-ekonomicznych, politycznych i kulturowych”⁴.

Ciągłość zawodowego rozwoju człowieka

Rozwój zawodowy człowieka jest ściśle powiązany z różnymi kategoriami życia społecznego i stanowi jakby wypadkową rozwoju fizycznego, umysłowego, uczuciowego, erotycznego, społecznego, kulturowego

³ Cyt. za: K. Blusz, *Edukacja a wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992, s. 115.

⁴ J. Legowicz, *Życie dla życia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984, s. 7.

i moralnego. Rozważając teorie rozwoju zawodowego, niezwykle ważne jest określenie determinantów, które mają wpływ na podejmowanie przez człowieka decyzji życiowych dotyczących np. wyboru zawodu, szkoły, podjęcia pracy i innych. Wyjaśnienie wyborów oparte jest na rozwojowych teoriach zawodowego wyboru, które powszechnie przyjmowane są jako teoretyczna podstawa działań poradniczych. Kierunek ten zapoczątkowany przez Ch. Bühler, rozwinięty został do postaci spójnej teorii przez E. Ginzberga i D.E. Supera, wzbogaconej i pogłębionej przez wielu kontynuatorów rozwojowego ujęcia zawodowego wyboru, takich jak: J.W. Axelrad, J.P. Jordan, M.B. Heyde, D.V. Tiedeman.

W ostatnich latach XX wieku problematykę tę podjęli: K. Czarnecki, A. Bańka, T.W. Nowacki, Z. Wiatrowski, W. Rachalska, B. Wojtasik i inni⁵.

Rozwój zawodowy definiowany jest jako „związany z pracą proces indywidualnego wzrostu, zdobywania umiejętności w rozwoju”⁶. Mówiąc o rozwoju trzeba myśleć o diagnozie zmian, jakie zaszły w kimś na przestrzeni pewnego czasu. Istotne jest też ustalenie, po czym poznajemy, że się rozwijamy w trakcie edukacji czy pracy zawodowej.

Teorie rozwojowe nie koncentrują się na pojęciu – wybór zawodu – uznając je za zbyt wąskie i oddające stan rzeczy zbyt stabilny, ograniczony do wąskiego fragmentu wydarzeń, pozbawiony ciągłości i perspektywy.

Rozwój zawodowy to proces, w którym występują wszelkie zmiany rozwojowe mające miejsce w różnych płaszczyznach funkcjonowania jednostki, które czynią ją zdolną do budowania własnej drogi zawodowej, umiejscawiania się w świecie pracy i stabilnego utrzymywania się w nim.

⁵ M.in. analizę tego zagadnienia znajdzie Czytelnik w pracy: K. Czarnecki, S. Karaś, *Profesjologia w zarysie*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1995; R. Parzęcki, K. Symela, B. Zawadzki, *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1995; R. Parzęcki, *Podstawy wiedzy o edukacji i poradnictwie zawodowym*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 1999; A. Bańka, *Zawodoznawstwo. Poradnictwo zawodowe. Pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, PRINT-B, Poznań 1995; W. Rachalska, *Poradnictwo wobec problemów jednostki i rynku pracy*, „Pedagogika Pracy” 2001, nr 38; B. Wojtasik (red.), *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Instytut Pedagogiki UW-ITE, Wrocław – Radom 2001.

⁶ M. Waters, *Słownik rozwoju osobistego. Pojęcia i teorie samodoskonalenia*, Medium, Warszawa 1999, s. 198.

Omawiając rozwój zawodowy człowieka należy zwrócić szczególną uwagę na jego stosunek do pracy, a także na czynniki kształtujące tenże rozwój oraz na przemiany zachodzące w trakcie tego rozwoju. Ideę rozwoju podjęło bardzo wielu badaczy zwracając szczególną uwagę na czas aktywności zawodowej z uwzględnieniem okresu stabilizacji oraz spoczynku. Największe zainteresowanie wzbudziła w Polsce teoria D.E. Supera⁷. W swojej teorii przyznał centralne miejsce roli, jaką spełnia świadomość, stwierdzając, iż rozwój zawodowy jest procesem, w którym samoświadomość jednostki podlega rozwojowi samorealizacji. Samoświadomość realizuje się poprzez wybór i poszukiwanie takiego zajęcia, które umożliwi realizację zdolności oraz zainteresowań człowieka. Donald Edwin Super stwierdza, iż elementy procesu rozwoju zawodowego występują na przestrzeni całego życia. Dzieli ten okres na pięć etapów: rozwój, poszukiwanie, utrwalanie, kontynuacja oraz schyłek. Każdy etap jest powiązany z kategorią wieku. Centrum rozwoju zawodowego stanowi obraz własnej osoby, pozostającej w niestannych relacjach z otoczeniem.

Teoria ciągłości rozwojowej D.E. Supera powstała jako wynik pogłębionych badań empirycznych i analiz teoretycznych. Autor sformułował teoretyczne założenia rozwoju zawodowego w postaci 12 twierdzeń. Ze względu na ograniczony zakres niniejszego artykułu podaję je w skróconej postaci:

- 1) rozwój zawodowy jest postępującym, ciągłym i zwykle nieodwracalnym procesem obejmującym stadia: rośnięcia, eksploracji, stabilizacji, zachowania status quo i schyłkowe;
- 2) rozwój zawodowy jest wzorcowym i przewidywalnym procesem ze względu na jednostkę, od której we współczesnej kulturze oczekuje się wykonania serii zadań, przystosowanych do etapu jej rozwoju;
- 3) rozwój zawodowy jest procesem dynamicznym, bowiem pociąga za sobą konieczność kompromisu między czynnikami osobowościowymi a społecznymi;
- 4) pojęcie „ja” zaczyna się krystalizować w okresie dojrzewania i wówczas może być ono określone w terminach zawodowych;

⁷ J. Kurjaniuk, *Teoria rozwoju zawodowego a systemy klasyfikacyjne zawodów*, [w:] E. Laska (red.), *Pedagogika pracy, problematyka i przegląd badań*, WSiP, Warszawa 1982, s. 306-307.

- 5) czynniki obiektywne odgrywają z wiekiem coraz większą rolę w rozwoju zawodowym jednostki;
- 6) rozwój poprzez stadia życiowe jest czynnikiem współdziałania różnych wpływów. W kolejnych stadiach życia jednostka stoi przed koniecznością uporania się z nowymi i coraz bardziej złożonymi etapami społecznych dążeń;
- 7) tempo przechodzenia jednostki do każdego kolejnego poziomu rozwoju zawodowego jest uzależnione od pozycji społecznej i ekonomicznej jej rodziców, potrzeb własnych oraz aktualnych warunków ekonomicznych kraju;
- 8) dziedzina zawodowa, którą jednostka wybiera zależy od jej zainteresowań i potrzeb oraz od poziomu wykształcenia, a także od struktury zawodowej oraz zdolności jednostki;
- 9) jednym z podstawowych założeń torii rozwoju zawodowego jest teza o zawodowej multipotencjalności jednostki;
- 10) satysfakcja życiowa i zawodowa zależą od zakresu, w jakim jednostka może w swojej pracy dać wyraz własnym zdolnościom, zainteresowaniom, wartościom i cechom osobowości;
- 11) stopień satysfakcji wynikającej z pracy jednostki jest proporcjonalny do stopnia, w jakim zdoła ona dostosować do tej pracy swoje pojęcie „ja”;
- 12) praca i zawód stanowią główny czynnik kształtowania się osobowości człowieka i dla większości ludzi są centrum ich zainteresowań⁸.

Interesującą koncepcję okresów rozwojowych przedstawił też E.H. Schein. Według niego jednostki muszą pokonywać etapy w trzech płaszczyznach: biospołecznej, rodzinnej oraz zawodowej. Na każdym etapie człowiek jest konfrontowany z różnymi sytuacjami wyboru oraz przeszkodami. Przywołane koncepcje rozwojowe te i inne związane z poszczególnymi etapami różnią się co do ilości, aspektów społecznych, psychologicznych oraz zawodowych⁹.

⁸ Por. M. Czerwińska-Jasiewicz, *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1979, s. 21-23.

⁹ Szerzej analizę koncepcji rozwojowych przedstawiam w pracy: R. Parzęcki, *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji. Zamierzenia – Wybory – Realia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004, s. 119-125; także: R. Parzęcki, *Wieloaspektowość i złożoność poradnictwa zawodowego czyli action research*, [w:] R. Parzęcki (red.) *Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce*, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk 2010, s. 9-13.

Jednak największy wpływ na ożywienie i ukazanie nowych możliwości koncepcji rozwojowych wywołał D.E. Super. Twierdził on, że relacja: człowiek-praca zawodowa jest relacją całościową, choć w różnych okresach ma ona inną postać i zajmuje inną pozycję w planach życiowych.

W związku z tym człowiek podejmuje wielokrotnie w życiu poważne decyzje zawodowe (wybór zawodu, szkoły, miejsca pracy, szukanie pracy, przekwalifikowanie, kierunek doskonalenia zawodowego i inne).

W Polsce rozwojowe traktowanie procesów zachodzących między człowiekiem i pracą zostało umożliwione przez powstanie pedagogiki pracy. Między innymi autorem prac nad rozwojem zawodowym jest Z. Wiatrowski, który dla kolejnych etapów życia człowieka przyjął okres kształcenia przedzawodowego, zawodowego, doskonalenia zawodowego i aktywności zawodowej¹⁰. Tenże i inni poddając analizie okres trzeci formułują i analizują linię rozwoju zawodowego pracownika, którą tworzy: przygotowanie zawodowe, adaptacja społeczno-zawodowa, identyfikacja i stabilizacja zawodowa, sukces zawodowy oraz mistrzostwo w zawodzie¹¹.

Należy też podkreślić, że termin rozwój zawodowy jest określany jako społecznie pożądanym i ukierunkowanym proces przemian ilościowych i jakościowych człowieka, warunkujących jego świadomy, celowy, aktywny i odpowiedzialny udział w kształtowaniu samego siebie i przez to bliższego oraz dalszego otoczenia. Ponadto termin „rozwój” i pochodna jest bardzo starannie zdefiniowany i opisany w różnych jego ujęciach: biologicznym, fizycznym, psychicznym, społecznym, kulturowym. To proces całościowych przemian ilościowych, przebiegających w różnych warunkach, formach zachowania się i działania człowieka¹².

¹⁰ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 31-38.

¹¹ M.in. J.E. Karney, *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 38-56; J. Wilsz, *Teoria pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 235-328.

¹² K.M. Czarnecki, P. Kowolik., *Profesjologia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 935-940; także: K.M. Czarnecki, *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010, s. 29-60.

Miejsca i przestrzeń społeczno-zawodowa jako wyznaczniki rozwoju i działania człowieka

Podstawowymi terminami zawartymi w tej części tekstu są: miejsce i przestrzeń. Termin – miejsce – to wolna przestrzeń, pomieszczenie, które można zająć, gdzie można coś zmieścić, umieścić. Miejsca było dość dla wszystkich. To także określona część, wycinek przestrzeni np. ziemi, przedmiotu, ciała. Miejsca ciche, niedostępne, ustronne, pobytu, pracy, zatrudnienia, katastrofy. Być na miejscu, swoim, właściwym, odpowiednim, usprawiedliwionym. To również teren zamieszkały przez ludzi: miejscowość, miejsce rodzinne, zamieszkania, a także ograniczony wycinek przestrzeni w jakimś pomieszczeniu¹³.

Termin – miejsce – ma bardzo szeroki zakres treściowy i definiowany jest jako:

- wolna przestrzeń, którą można zająć i wypełnić;
- część określonej przestrzeni, z którą coś się dzieje lub działa;
- miejsce pracy człowieka, zatrudnienia, zakład, stanowisko pracownicze;
- prawidłowy lub nieprawidłowy układ przedmiotów, ludzi wobec siebie, swoich zadań, działań, odpowiedzialności;
- zmienność miejsca pobytu i pracy;
- ograniczony wycinek przestrzeni np. przy kierownicy, biurku;
- pozycja jednostki w grupie, zespole pracowniczym;
- proces ubiegania się o zajęcie określonego miejsca w życiu społecznym ludzi.

Jest jeszcze kilka innych rozróżnień rozumienia terminu – miejsce – lecz nie wiążą się one z człowiekiem, jego życiem, rozwojem i działaniem. Podane definicje wiążą się w większym lub mniejszym stopniu z życiem, rozwojem i działaniem człowieka, a szczególnie ujęcia akcentujące „wolną przestrzeń”, którą można zająć i wypełnić.

Kolejny termin – przestrzeń – odnosi się nie tylko do otoczenia – geograficzno-biologicznego, ale głównie do „przestrzeni społecznej”, ludzkiej, człowieczej, tj. miejsca człowieka w społecznych układach grup. Nie ulega wątpliwości, że określenia: wolna przestrzeń, miejsce pracy zawodowej, układ ludzi i przedmiotów, ludzi wobec zadań,

¹³ S. Skorupka, H. Auderska, Z. Lempicka (red.), *Mały słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1969, s. 386-387.

pozycja jednostki w grupie, proces ubiegania się o zajęcie miejsca w życiu społecznym i zawodowym, dobrze ilustrują – miejsce i przestrzeń człowieka w społecznych układach stosunków, zachowań i zadań. Miejsce i przestrzeń społeczno-zawodowa są nieodłącznymi elementami i wyznacznikami rozwoju, życia i działania człowieka, są z nim „na stałe”, przez całe jego życie, od początku aż do zgonu, przykładowo:

- poczęte dziecko zajmuje miejsce i przestrzeń w łonie matki;
- niemowlę zajmuje swoje miejsce i przestrzeń w domu rodzinnym, żłobku;
- dziecko w wieku przedszkolnym zajmuje miejsce i przestrzeń w sali zabaw, przy stoliku, na leżaku;
- uczeń szkoły podstawowej, liceum, szkoły zawodowej zajmuje odpowiednie miejsce w klasie, w ławce..., warsztacie...;
- absolwenci szkół zawodowych... odpowiednio w zakładach pracy;
- emeryci i renciści... w domu rodzinnym, starców, miejscach pracy chronionej.

Człowiek stopniowo wraz z rozwojem fizycznym i społecznym zajmuje zmieniające się miejsca i przestrzenie. Można mówić o przestrzeni: zabawowej dzieci, szkolnej, uczelnianej, pracowniczej, wypoczynkowej, emerytów. Życie i rozwój jednostki ludzkiej są związane z miejscem i przestrzenią społeczno-zawodową¹⁴.

Definicja „miejsca” jako „wycinka przestrzeni” oznacza to miejsce i tę przestrzeń, które zajmuje człowiek w procesie kształtowania swojego rozwoju. Z kolei określenie terminu – miejsce – jako „procesu prowadzącego do zajęcia określonej pozycji w życiu społecznym, oznacza miejsce, jakie zajmuje jednostka w grupie pracowniczej (robotnik, technik, inżynier, mistrz, kierownik, dyrektor)¹⁵. Przykłady definicji terminów: „miejsce” i „przeźrzeń” człowieka wskazujący na fakt, że zajmuje on zawsze określone, często „wywalczone” miejsca i przestrzeń fizyczną, a wraz z nią miejsce i przestrzeń społeczno-zawodową.

¹⁴ Szerzej na ten temat pisze K.M. Czarnecki, *Profesjologia. Nauka o zawodowym...*, s. 63-66.

¹⁵ Ibidem, s. 67, ponadto należy zwrócić uwagę, że termin „przeźrzeń” jest pojęciem bardzo obszernym, zróżnicowanym i występuje jako: 1) jedno z podstawowych cech materii (filozofia); 2) trójwymiarowa nieograniczona rozciągłość lub jej część (fizyka); 3) zbiór dowolnych obiektów, wektorów, figur (matematyka). Za: *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 5, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 373.

Twierdzenia teorii miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka

Twierdzenie to tyle, co zdanie orzekające coś o przedmiocie, którego dotyczy. Zdania można klasyfikować ze względu na różne zasady podziału. Można np. dzielić je na twierdzenia empiryczne i analityczne. W pierwszych z nich twierdzi się coś o rzeczywistości dostępnej, bezpośredniej bądź pośredniej obserwacji. Twierdzenia takie bywają też nazywane zdaniami syntetycznymi. Zdania te są prawdziwe wtedy, kiedy rzeczy, zjawiska, zdarzenia, procesy lub regularności ich istnienia czy pojawiania się są rzeczywiście takie, jak one głoszą. Ponadto twierdzenia te są charakterystyczne dla nauk empirycznych – zarówno przyrodniczych, jak humanistycznych czy społecznych¹⁶.

Kolejne pojęcie – teoria, to usystematyzowany zbiór idei bądź wiadomości. Pojęcie to może oznaczać wyjaśnianie określonego zjawiska (np. spadania ciał) albo naukowy system wyjaśniający naturę materii (np. teoria atomistyczna) czy tłumaczący wszystkie zjawiska zachodzące we wszechświecie lub też jest to po prostu zbiór poglądów mających na celu uwarunkowanie naszego działania. Teorię poznania nazywa się wszelką refleksją krytyczną dotyczącą istoty i ograniczeń naszego umysłu¹⁷.

Przedstawiam główne twierdzenia teorii miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka, a także teorii zawodowego rozwoju. Są one ściśle ze sobą powiązane, wzajemnie się dopełniają, dając obraz teoretycznych podstaw rozwoju człowieka w ciągu całego życia.

Oto twierdzenia:

- 1) zawód człowieka jest zespołem czynności wyuczonych i wyspecjalizowanych, wyznacza miejsce jednostki w podziale pracy;
- 2) człowiek niezależnie od wieku, środowiska i sytuacji zajmuje przez swoje życie, określone miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe w podziale ról, zadań, pracy, zawodów, stanowisk, funkcji;
- 3) miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe zmieniają się wraz z rozwojem człowieka;

¹⁶ Szerzej: S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 197 i nast.

¹⁷ J. Didier, *Słownik filozofii*, Wydawnictwo Książnica, Warszawa 1992, s. 347.

- 4) zmiany miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowych zależne są od czynników: podmiotowych i przedmiotowych jednostki ludzkiej oraz istniejących warunków społeczno-gospodarczych, kulturowych danego kraju.
- 5) określone miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe jednostka ludzka zajmuje głównie dzięki własnej aktywności prozawodowej i zawodowej;
- 6) szczególne znaczenie w zawodowym rozwoju jednostki mają miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe w systemie edukacji (poziom osiągnięć szkolnych, zainteresowania, motywacja uczenia się); w zakładzie pracy (satisfakcja z pracy) oraz samodoskonalenie zawodowe i osobowościowe;
- 7) psychiczne właściwości jednostki stanowią wyznacznik zawodowego rozwoju w konkretnych prozawodowych i zawodowych miejscach, czasie, warunkach i sytuacjach;
- 8) w kolejno zajmowanych miejscach i przestrzeniach społeczno-zawodowych jednostka kształtuje osobowość prozawodową i zawodową, a szczególnie takie składniki jak:
 - nastawienia i wyobrażenia prozawodowe;
 - wiedza i czynności prozawodowe i zawodowe;
 - motywacja podejmowania nauki i pracy zawodowej;
 - motywacja racjonalizacji pracy zawodowej;
- 9) miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe (czas pobytu w szkole i pracy zawodowej oraz przejścia na emeryturę) są względnie stałe;
- 10) w określonych miejscach i przestrzeniach społeczno-zawodowych oraz w czasie i sytuacjach jednostka realizuje swoje aspiracje prozawodowe i zawodowe;
- 11) realizacja Ja odbywa się zawsze w konkretnych miejscach i przestrzeniach społeczno-zawodowych (kraju, regionie, środowisku społeczno-zawodowym i kulturowym, szkole, zakładzie pracy);
- 12) jednostka rozwija się prozawodowo i zawodowo m.in. poprzez:
 - motywację i trafną decyzję wyboru zawodu i szkoły;
 - osiągnięte sukcesy szkolno-zawodowe;
 - adaptację społeczno-zawodową w miejscu pracy;
 - stabilizację społeczno-zawodową w zawodzie i miejscu pracy;
 - aktywne życie prozawodowe;

- 13) względnie stałe miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe stwarzają jednostce poczucie bezpieczeństwa społecznego, ekonomicznego;
- 14) poczucie własnej wartości zostaje zaburzone w przypadku utraty stabilności w pracy zawodowej dorosłych;
- 15) określone miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe są podstawowym wyznacznikiem wizji zawodowego rozwoju jednostki i jej życia;
- 16) w sytuacji rozbieżności cech miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej z oczekiwaniami, dążeniami i aspiracjami jednostki następuje wymuszona zmiana miejsca i przestrzeni na inną np. zmiana miejsca pracy;
- 17) miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe mogą się zmieniać nie tylko ze względu na rozbieżność cech jednostki, jej oczekiwań, dążeń, aspiracji, ale również ze względu na postęp naukowo-techniczny;
- 18) jednostka o korzystniejszych predyspozycjach psychofizycznych zmienia się szybciej nie tylko sama, ale również jej otoczenie społeczno-zawodowe i kulturowe.

Zmiany, jakie zachodzą w świadomości i zachowaniu się prozawodowym i zawodowym człowieka, pojawiają się głównie dzięki miejscom i przestrzeniom społeczno-zawodowym wskutek aktywności jednostki ludzkiej.

Miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe każdej jednostki ludzkiej są nieodłącznym składnikiem jej życia, rozwoju, działania jak również powodzeń lub niepowodzeń zawodowych lub życiowych.

Konkluzja

Przedstawiony zakres treści oraz twierdzeń odnosi się do każdego człowieka we wszystkich etapach jego rozwoju zawodowego, zarówno wybierających zawody, jak również uczących się w różnych typach szkół tj. zasadniczych, średnich, wyższych czy dla dorosłych pracujących w różnych zakładach pracy. Przyjmuję, że bez określonych miejsc i przestrzeni społeczno-zawodowych, w jakich żyje, rozwija się i działa człowiek, jego rozwój ogólny, a szczególnie zawodowy jest niemożliwy. Przedstawiona teoria miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej rozwoju człowieka jest teorią interdyscyplinarną w stosunku do

psychologii, pedagogiki i socjologii. Jest to teoria podstawowa w nauce o zawodowym rozwoju człowieka.

Abstract

In the article I present statements which are the result of many analyses, reflections, literature research, own empirical research, and reflections related to the individual professional development of children, adolescents, and adults. The text contains basic statements about the socio-occupational theory of place and space in the division of professions and in human labour. Social and professional „place and space” are inseparable elements and determinants of human development, life and activity, are related to people permanently, throughout their life, from conception to death.

Bibliografia

- Bańka A., *Zawodoznawstwo. Poradnictwo zawodowe. Pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, PRINT-B, Poznań 1995.
- Blusz K., *Edukacja a wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
- Czarnecki K., Karaś S., *Profesjologia w zarysie*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1995.
- Czarnecki K.M., Kowolik P., *Profesjologia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Czarnecki K.M., *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010.
- Czerwińska-Jasiewicz M., *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1979.
- Didier J., *Słownik filozofii*, Wydawnictwo Książnica, Warszawa 1992.
- Karney J.E., *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Kurjaniuk J., *Teoria rozwoju zawodowego a systemy klasyfikacyjne zawodów*, [w:] E. Laska (red.), *Pedagogika pracy, problematyka i przegląd badań*, WSiP, Warszawa 1982.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Legowicz J., *Życie dla życia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.

- Niemiec J., *Intencja miłości u podstaw przemian edukacyjnych*, [w:] J. Dołęga (red.), *Solidarni z nauczaniem Jana Pawła II*, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, Olecko 1999.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 5, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Parzęcki R., *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploatacji. Zamierzenia – Wybory – Realia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004.
- Parzęcki R., *Podstawy wiedzy o edukacji i poradnictwie zawodowym*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 1999.
- Parzęcki R., Symela K., Zawadzki B., *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1995.
- Parzęcki R., *Wieloaspektowość i złożoność poradnictwa zawodowego czyli action research*, [w:] R. Parzęcki (red.) *Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce*, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk 2010.
- Rachalska W., *Poradnictwo wobec problemów jednostki i rynku pracy*, „Pedagogika Pracy” 2001, nr 38.
- Skorupka S., Auderska H., Łempicka Z. (red.), *Mały słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1969.
- Waters M., *Słownik rozwoju osobistego. Pojęcia i teorie samodoskonalenia*, Medium, Warszawa 1999.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Wilsz J., *Teoria pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Wojtasik B. (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno – politycznej*, Instytut Pedagogiki UWr-ITE, Wrocław – Radom 2001.

Katarzyna Wereszczyńska

ORCID: 0000-0002-8175-882X

Tożsamość i tożsamość obywatelska jako zadanie dla edukacji

Wprowadzenie

W rzeczywistości zmieniającej się dynamicznie pod wpływem zjawisk: politycznych, społecznych i kulturowych, reguł ekonomii wolnego rynku, otwartości na świat, komunikacji elektronicznej, Internetu tworzy się przestrzeń, w której człowiek może odczuwać niepewność bytu, zagubienie, a w samoocenie deficyt takich cech, które mogłyby wyposażać go w siłę do współczesnych warunków życia. Człowiek, podejmując trud określania „kim jest?” i odczytywania cech wyznaczających poczucie tożsamości – „ja”, odrębności i niepowtarzalności wśród innych ludzi oraz planując swój byt zmuszony jest tworzyć go elastycznie, uwzględniając nowe wyzwania wynikające z nieustannych zmian w „płynnej nowoczesności”¹. To trudne zadanie o znaczeniu całościowym łączy się ściśle z projektowaniem i dostosowywaniem wymiaru poczucia tożsamości. Może być realizowane na podstawie autorefleksji oraz doświadczeń własnych, jak i ofert, porównań i ocen pochodzących z kręgu rodziny, sfery społecznej i infrastruktury cywilizacyjnej. Ochrona cech tożsamości identyfikujących wyłącznie daną osobę z zachowaniem tych, które nadają spójność, wartość, sens jej

¹ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 5-6.

życiu oraz dopełnienie tego autonomicznego pierwotnego konstruktów o nowe znaczenia, wartości i sensory wymagają uzyskiwania zdolności do aktywnego poszukiwania i twórczego doskonalenia tożsamości. W tym działaniu wspomaganie i budowanie oparcia powinno być zadaniem realizowanym również w ramach edukacji, w całym toku kształcenia i wychowania, w którym jednostka uczestniczy.

Mirosław J. Szymański, w wypowiedzi na temat tożsamości jako zadania w czasach gwałtownej zmiany społecznej, kiedy jednostka podejmuje wysiłek „ciągłego kształtowania własnego «ja»”, narażona jest na pokonywanie stanów, jakie przynosi niepewność i kryzysy, pisze: „Dlatego konstruowanie tożsamości staje się ważnym zadaniem jednostki i wymaga pedagogicznego wspomagania”².

Tożsamość człowieka cechuje wiele wymiarów, składających się na wieloaspektową i wielopoziomą zintegrowaną całość, w określonych sytuacjach, w zależności od kontekstu społecznego „wobec różnych partnerów człowiek ukazuje ten aspekt tożsamości, który w danej sytuacji uważa za najbardziej adekwatny”³. To sprawia, że może podejmować różne role społeczne, być członkiem określonej zbiorowości, narodu, grupy wyznaniowej, zawodowej, obywatelem państwa czy członkiem organizacji w systemie, do którego należy. W sytuacjach społecznych, w działaniu, w relacjach i interakcjach z innymi jednostkami człowiek tworzy „obraz samego siebie wobec innych” i tożsamość wówczas staje się źródłem (p)odpowiedzi na pytania: „Kim jestem wobec innych ludzi?” i „Kim jestem wobec innych grup?”⁴.

W niniejszej wypowiedzi przyjąłem jako zadanie edukacyjne kształtowanie tożsamości, w szczegółowym ujęciu kształtowanie poczucia tożsamości obywatelskiej, uznając jej istotność w przygotowaniu jednostki do uczestnictwa w życiu publicznym państwa demokratycznego i bycia obywatelem. Ten wymiar tożsamości należy rozumieć jako adekwatny do oczekiwania od jednostki przyjmującej rolę obywatela, aby w poczuciu swej obywatelskości wraz z innymi mogła włączyć się w działania wspólne i potrzebne w tworzeniu dobra wspólnego.

² M.J. Szymański, *Kim jestem? Tożsamość jako zadanie w czasach gwałtownej zmiany społecznej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 35, z. 1, s. 11.

³ Z. Mach, *Przedmowa*, [w:] T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne Sp. z o. o., Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2008, s. 9.

⁴ Ibidem.

W konstruowaniu tożsamości obywatelskiej ważne jest, by jednostka, której wolność określa demokracja uzyskiwała zdolność i kondycję wyznaczania sobie granic korzystania z tej wartości oraz podejmowała zadania, jakim będzie zdolna odpowiedzialnie sprostać. W poczuciu indywidualności wobec wspólnoty obywatelskiej, w wyzwaniu świadomości siły swego sprawstwa w tworzeniu i współtworzeniu porządku społecznego, jednostkę powinna wzmacniać edukacja obywatelska.

Problematykę wymienioną w temacie niniejszej wypowiedzi ujmuję w dwu częściach. W pierwszej nawiązuję do pojęć tożsamość i tożsamość obywatelska i przedstawiam ich wybrane znaczenia na podstawie ujęć teoretycznych, definicyjnych oraz interpretacji. Do omówienia wybrałam zagadnienie kształtowania tożsamości obywatelskiej młodego pokolenia, to jest młodzieży u progu dorosłości. Jako zakres edukacji, mającej wspierać kształtowanie tożsamości obywatelskiej przyjąłam wychowanie obywatelskie. Z tą też problematyką łączy się druga część wypowiedzi.

Tożsamość i tożsamość obywatelska – wybór znaczeń w ujęciach teoretycznych i interpretacjach

Tożsamość, to jedno z pojęć występujące w obrębie problematyki dotyczącej człowieka i jego personalizacji, jednostki w otoczeniu społecznym, należącej do wspólnoty, grupy społecznej o określonej kulturze. Termin pochodzi od słowa łacińskiego *idem* – ten sam, tenże⁵. W języku angielskim dla jego określenia stosowane jest *identity* – „identyczność, tożsamość”, a jako czasownik przechodni znaczy też: „utożsamiać, identyfikować, rozpoznać”⁶. W polskim słownictwie oznacza „bycie tym samym; identyczność; tożsamość cech”⁷. Przy hasle – *identyczny*, wyodrębnionym w *Słowniku języka polskiego* znajdujemy również określenie bliskoznaczne tożsamości – „taki sam, jednakowy,

⁵ Słownik łacińsko-polski, według Słownika H. Mengego i H. Kopii, oprac. K. Kumaniec-ki, PWN, Warszawa 1964, s. 239.

⁶ T. Grzebieniowski, *Ilustrowany słownik angielsko-polski, polsko-angielski*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 196.

⁷ *Słownik języka polskiego*, t. 3, PWN, Warszawa 1981, s. 519; por. *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, J. Bralczyk (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 853.

niezmienny”⁸. Zamieszczona jest także w dwu ujęciach *identyfikacja*. W pierwszym, jest to „stwierdzenie czyjejs tożsamości, ustalenie jednakowości czegoś, w porównaniu z czymś (...)”, w drugim, psychologicznym, wiąże się z upodabnianiem „własnej osobowości do jakiegoś wybranego wzorca osobowości”, z wartościami moralnymi, postawą ideową, sposobami postępowania przejmowanymi „od kogoś”⁹. Wymienione określenia przypisywane tożsamości wskazują, że w jej interpretowaniu można odnajdywać różne ujęcia. Do kręgu znaczeń łączących się z koncepcją rozwoju człowieka termin tożsamość wprowadził Erik H. Erikson, wyrażając pogląd, że jest ona „subiektywnym poczuciem ciągłości istnienia i spójną pamięcią”¹⁰. Interpretując rozwój człowieka Erikson nawiązał do pojęcia „Ego” i określił je „wewnętrzną instancją” mającą strzec owego porządku wewnętrznego jednostki, od którego zależy porządek w świecie zewnętrznym¹¹. Współcześnie nadal poszukuje się wyjaśnień charakteru tożsamości i tego, co stanowi jej istotę. Z dotychczasowych rozważań teoretyczno-metodologicznych wynika, że tożsamość jest pojęciem ujmowanym w następujących kategoriach: zjawiska, fenomenu, procesu, konstruktu¹². Najczęściej jednak opisywana jest jako proces upodabniania się i identyfikowania z kimś lub czymś, stan bycia i świadomość, element osobowości, podobieństwo lub odrębność, „jedność z czymś”, też „zasada porządkowania/klasyfikacji świata społecznego”¹³. Jak nadmienia Katarzyna Waszczyńska – liczne, zróżnicowane podejścia i koncepcje interpretacyjne przyczyniły się do nadania tożsamości wielu, często różnych, niespójnych charakterystyk¹⁴. Interpretując tożsamość Zbigniew Bokszański, nawiązał m.in. do jej wymiaru normatywnego i deskryptywnego. Pierwszy wymiar łą-

⁸ Słownik języka polskiego, t. 1, PWN, Warszawa 1978, s. 766.

⁹ Ibidem, s. 766.

¹⁰ E.H. Erikson, *Identity. Psychosocial*, [w:] D.L. Sills (red.), *International Encyclopedia of The Social Science*, t. 7, The MacMillan Company & The Free Press, New York 1968, s. 61. Tłumaczenie polskie za Z. Machem, *Przedmowa*, [w:] T. Paleczny, *Socjologia tożsamości...*, s. 9.

¹¹ E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1997, s. 204.

¹² K. Waszczyńska, *Wokół problematyki tożsamości*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego” 2014, nr 6, s. 49-53.

¹³ Ibidem, s. 51. Por. G. Babiński, *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 1997, s. 84.

¹⁴ K. Waszczyńska, *Wokół problematyki tożsamości...*, s. 49-50.

czy z pojęciem człowieka w rozumieniu filozoficznym, istotą ludzką, pewnym stanem ukształtowania człowieka, w którym celowo „realizuje się sens jego egzystencji”, w deskryptywnym ujęciu podkreśla jej istotność oraz wyjaśnia – jak konstruuje się tożsamość i jak dynamicznie przebiega ten proces¹⁵. Natomiast Marian Golka uważa, że tożsamość „jest kategorią na przecięciu jednostkowych podmiotów i struktur społecznych, subiektywności i obiektywności, wyborów i narzucania, własnej refleksyjności i doświadczeń społecznych”¹⁶. Z tych względów w interpretacjach tego pojęcia dokonuje się wyodrębnienia takich znaczeń, jak: tożsamość jednostkowa, określana też osobową lub osobistą i tożsamość społeczna, tożsamość grupowa i inne. W świetle dostępnych uzasadnień przyjmuje się, że w rozwoju człowieka kształtowanie się osobowości i tożsamości zachodzi w formie procesu, podczas którego następuje: definicyjne i identyfikacyjne opisywanie siebie; nabywanie wiedzy, sądów i przekonań, wzorów postaw i zachowań; odbywa się konstruowanie aksjologicznej konfiguracji systemu wartości, rozwijanie aktywności własnej, bazujące na potencjale biofizycznym oraz psychicznym, umiejscowione w określonym wymiarze czasu i przestrzeni rzeczywistości. Każdy z tych elementów można uznać za punkt odniesienia w tworzeniu zarówno tożsamości jednostkowej, jak i tożsamości społecznej. Tożsamość jednostkowa jest strukturą ruchliwą i dynamiczną¹⁷, elastyczną i płynną¹⁸, twórczą i konfrontującą się¹⁹, przekształcającą się, powstającą w dyskursie i wytwarzaną w toku życia człowieka²⁰. Jak uważa Anthony Giddens, jest również „przedsięwzięciem refleksyjnym”, jednostce wskazuje zadania ciągłej weryfikacji narracji biograficznej, dokonywania „wyborów spośród różnorodnych opcji”, co umożliwia jej wytwarzanie czegoś wyjątkowego i odmiennego,

¹⁵ Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 31-33.

¹⁶ M. Golka, *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, s. 302.

¹⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 28.

¹⁸ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności...*, s. 5-6.

¹⁹ Idem, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2, s. 7-31.

²⁰ B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2000, s. 144-145.

czym wyróżnia się od innych²¹. W katalogu elementów tworzących konstrukt tożsamości, Jowita Bartczak wyróżnia następujące: „pamięć zbiorowa, terytorium, język, system norm i wartości, systemy religijne i systemy władzy, przeszłość w postaci wydarzeń i wytworów kultury, przemiany mikro- i makrostruktur”²². Systematyzując składniki tożsamości jednostkowej, Golka umieszcza je w obszarach samowiedzy jednostki, samooceny i wiedzy o własnych potrzebach²³. Człowiek jest istotą naturalnie dążącą do realizacji różnych celów i planów życiowych przez siebie określonych, związanych często z zaspokajaniem potrzeby przynależności i identyfikacji grupowej, aktywnością zawodową oraz realizacją aspiracji, podejmuje różne role, również te wiążące się z funkcjonowaniem w sferze społecznej i politycznej²⁴. To wówczas kształtują się tożsamości społeczne jako konstrukty wielowarstwowe i wtórne, które Giddens opisuje jako „nakładające się na pierwotne”, stwierdzając, że struktura tożsamości społecznych ma charakter złożony, płynny, zmienny, co wywołane jest „przyjmowaniem nowych ról i porzucaniem starych”²⁵. Obok poczucia „ja” jako indywidualności biopsychicznej, tożsamość społeczna stanowi równie ważny składnik tożsamości człowieka, dzięki niej zatem może określać swoją przynależność do jakiejś grupy. W wymiarze indywidualnym jest sposobem definiowania siebie kategoriami uznawanymi w danej społeczności, w wymiarze grupowym natomiast jest efektem relacji międzyosobowych członków danej grupy, umożliwia jednostce ustalanie odpowiedzi na pytania „kim jestem w stosunku do innych ludzi?» lub «kim jest moja grupa w stosunku do innych grup?»²⁶. Wśród bardzo licznych definicji tożsamości próby określania tożsamości obywatelskiej i interpretowania jej znaczenia podejmowane były dotychczas stosunkowo rzadko. Tę kategorię można by ujmować jako rodzaj tożsamości

²¹ A. Giddens, Ph.W. Sutton, *Socjologia. Wydanie nowe*, tłum. O. Siara, A. Szulżycka, P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 257.

²² J. Bartczak, *Wymiary tożsamości*, [w:] A. Firkowska-Mankiewicz, T. Kanash, E. Tarkowska (red.), *Krótkie wykłady z socjologii. Kategorie, problemy, subdyscypliny*, t. 2: *kontynuacja*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2010, s. 28.

²³ M. Golka, *Cywilizacja współczesna i globalne problemy...*, s. 304-305.

²⁴ A. Giddens, Ph.W. Sutton, *Socjologia. Wydanie nowe...*, s. 257.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Z. Mach, *Procesy rekonstrukcji tożsamości społecznej w krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, „Nomos” 1994, nr 7/8, s. 10.

zbiorowej, społecznej, łączyć również z tożsamością narodową. Nie jest to jednak uzasadnione, czego dowodzi argumentacja Antoniny Kłoskowskiej, że „żadna zbiorowość społeczna, do której można byłoby odnieść pojęcie tożsamość nie ma psychicznego organu samowiedzy produkującego coś, co można byłoby uznać za ścisły odpowiednik samoświadomości osobniczej”²⁷. Starając się pojęcie tożsamość obywatelska włączyć w krąg rodzajowy tożsamości, jej zakres znaczeniowy można postrzegać jako najbliższy poczucia obywatelskości. Do takiego podejścia skłania uzasadnienie rozumienia obywatelskości sformułowane przez Edwarda A. Shilsa. Uznaje on, że choć obywatelskość jest dyspozycją cechującą społeczeństwo obywatelskie, to jest również swoistym światopoglądem, „postawą, w której osobowość jednostki świadomie przyzwala na jej uczestnictwo w osobowości zbiorowej, ograniczającej i kształtującej jej decyzje i działania”, w jej konstruowaniu widzi rolę oświaty, wiedzy o społeczeństwie i jego historii²⁸. U jednostki włączającej się aktywnie w życie społeczne i polityczne, nieobojętnej na zjawiska występujące w rzeczywistości, świadomej i przekonanej o ważnym znaczeniu wartości społecznych, uznającej cnoty obywatelskie jako podstawowy wyznacznik norm i zasad postępowania obywatela, może budzić się poczucie indywidualnej, typowej dla niej tożsamości obywatelskiej. Ten szczególny atrybut tożsamości jednostki może wynikać też z samooceny własnego zaangażowania oraz zachowań i relacji z uczestnikami życia publicznego. Powinien kształtować się również w najbliższym otoczeniu rodziny, w miejscu zamieszkania, a przede wszystkim w toku wychowania obywatelskiego w szkole z udziałem nauczycieli.

Współcześnie podkreśla się, że rosnąca dynamika życia społecznego i towarzyszące jej takie zjawiska jak fragmentaryzacja, zmienność, niestałość mają również istotne znaczenie w określaniu – kim jestem? Jaka jest moja tożsamość obywatelska? Jej poczucie przyjmuje dziś częściej postać obywatelskości lokalnej (obywatel miasta, obywatel regionu) i przejawia się głębszym zaangażowaniem w pielęgnowanie

²⁷ A. Kłoskowska, *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 1, s. 131-143.

²⁸ E.A. Shils, *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?*, tłum. D. Lachowska, [w:] K. Michalski (red.), *Europa i społeczeństwo obywatelskie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994, s. 8-9, 11.

wartości, obyczajowości i tradycji lokalnych. Pod wpływem procesów globalizacyjnych, ułatwionej komunikacji, ludzie identyfikują się też ze społecznością Europy i świata i z tej perspektywy geokulturowej przypisują swej tożsamości określenie europejskiej lub globalnej. Stąd też coraz częściej występują pojęcia obywatel Europy, obywatel świata. Elżbieta Ozga, nawiązując do tej kwestii podkreśla zjawisko rozmywania się tożsamości obywatelskiej z współwystępowaniem szeroko oferowanych „tożsamości alternatywnych”, przy dużym wpływie wywieranym przez kulturę popularną i ideologię konsumpcji²⁹. Zagrożeniem dla tożsamości obywatelskiej jest podporządkowanie regułom urynkowania różnych sfer życia społecznego, ale też i życia prywatnego. Dominująca aktywność konsumpcyjna i medialna w społeczeństwie silnie determinuje tożsamości, szczególnie w wymiarze obywatelskim i politycznym³⁰. Obecnie zauważyć można nasilenie znaczenia wartości narodowych, wyraźnie akcentujących się w bieżącej polityce oraz w odradzających ruchach nacjonalistycznych, w których uczestniczą często ludzie młodzi. Definiowanie tożsamości obywatelskiej dokonywane jest również na podbudowie tożsamości narodowej. Michał Bilewicz, w oparciu o realizowane badania nad zagadnieniem tożsamości narodowej zauważa, że tworzy się ona na podłożu poczucia pewności siebie członków danej grupy narodowej, ma dużą wartość mobilizującą i sprawczą wobec obywateli, którzy powinni odrzucić nastawienia ksenofobiczne, narcystyczne, kosmopolityczne oraz postawę wyłącznego utożsamiania się z lokalną społecznością³¹. W świetle różnych stanowisk przyjętych w definiowaniu tożsamości obywatelskiej czynię próbę nadania tej kategorii następującego własnego określenia, a mianowicie:

tożsamość obywatelską w perspektywie współczesnej można by interpretować jako: element tożsamości jednostkowej – osobistej, tworzącej

²⁹ E. Ozga, *O obywatelskości i jej przemianach na przestrzeni wieków*, [w:] A. Gawęł, B. Bieszczada (red.), *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 73.

³⁰ M. Bienko, *Tożsamość jako refleksyjna narracja współczesności w obszarze prywatnych i publicznych doświadczeń jednostki*, [w:] R. Dopierała, K. Kaźmierska (red.) *Tożsamość, nowoczesność, stereotypy*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012, s. 142-143.

³¹ M. Bilewicz, *Zdrowa tożsamość narodowa*, <https://www.kongresobywatelski.pl/idee-dla-polski-kategoria/zdrowa-tozsamosc-narodowa/> (dostęp: 14. 05. 2018).

się procesualnie uświadomionej właściwości, opierającej się na poczuciu wolności, kształtującej się w danej kulturze społecznej, politycznej i prawnej, z którą w państwie demokratycznym identyfikuje się jednostka. W jej tworzeniu istotne znaczenie mają odniesienia historyczne i współczesne, własna biografia, nabyta wiedza, umiejętności społeczne oraz przyjęty i internalizowany system wartości społecznych i moralnych jako podbudowa w rozpoznawaniu własnych możliwości do podejmowania odpowiedzialnie aktywności i uczestnictwa w życiu społeczeństwa.

Rozszerzanie się sfery życiowej człowieka, przemieszczanie migracyjne, a także komunikacja medialna wpływają również na możliwość redefinicji własnej obywatelskości i jej uwielokrotniania oraz konstruowania na podstawie więzi ze społecznością na poziomie lokalnym, jak i na poziomie pozapaństwowym – europejskim i globalnym.

Tożsamość obywatelska jako zadanie edukacyjne

Na polu edukacji tożsamość obywatelska umieszczana powinna być jako jedno z zadań wyznaczonych szkole i łączyć się ściśle z wychowaniem obywatelskim. Na ten aspekt wychowania i jego znaczenie w rozwoju osobowości dzieci i młodzieży zwracano szczególną uwagę w okresie przemian ustrojowych w Polsce po 1989 roku. Wobec występującego deficytu obywatelskości wskazywano wówczas potrzebę podjęcia wysiłku do odnowy aktywności obywatelskiej, określania na nowo roli obywatela i poszukiwania źródeł konstruowania oraz rekonstruowania tożsamości obywatelskiej³². W pytaniach o kształt edukacji obywatelskiej formułowanych na łamach czasopisma „Wychowanie Obywatelskie” uświadamiano konieczność zmiany dotychczas stosowanych form i treści tego zakresu wychowania dzieci i młodzieży realizowanego przez szkołę³³. Wobec problemów – jaka powinna być szkoła? i jakie wychowanie obywatelskie?, m.in proponowano:

³² Z. Kwieciński, *Demokracja jako wyzwania i zadania edukacyjne*, [w:] Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1998, s. 18.

³³ *Jaka szkoła? Jakie wychowanie obywatelskie*, oprac. i przyg. S. Garwacki, T. Pióro, B. Misiewicz, „Wychowanie Obywatelskie” 1989, nr 9-10, s. 656-682.

- kształcenie człowieka aktywnego, twórczo zbuntowanego wobec rzeczywistości, który wychodziłby naprzeciw nowym tendencjom politycznym, prądom etycznym, intelektualnym³⁴,
- wychowanie do współżycia w społeczeństwie przez uświadamianie konieczności pozbywania się agresji, zawiści i lęków na rzecz zaufania w szkole i poza jej otoczeniem, uczenie „by nam się ze sobą żyło lepiej”³⁵.

Edukację do życia w społeczeństwie i wychowanie obywatelskie jako działania potrzebne w ramach socjalizacji z udziałem szkoły podkreślał Zbigniew Kwieciński³⁶. Wypowiadając się w tej kwestii stwierdził: „mamy okazję do czegoś zupełnie nowego – uczyć myśleć politycznie, uczyć wyobraźni politycznej, uczyć odwagi cywilnej, m.in. przez interpretację tekstu historycznego czy zdarzenia politycznego”³⁷. Jako zadanie edukacyjne wskazywał także przygotowanie uczniów do podejmowania różnych form działania społecznego i politycznego, udział w samorządności, a także włączanie w prace na rzecz społeczności szkolnej i środowiska lokalnego³⁸.

Z dyskursu wokół wychowania obywatelskiego należy przypomnieć wypowiedź Zbyszko Melosika, który naświetlił zagadnienie tożsamości obywatelskiej, interpretując jej znaczenie w kontekście historycznym („czasu”) i uwarunkowań przestrzeni („geografii”)³⁹. Uświadamiał, że to pojęcie musi ulegać zmianie.

Człowiek żyje bowiem równocześnie w wielu odmiennych i kontekstualnie zdefiniowanych czasach i przestrzeniach, które posiadają różne właściwości (mapa i zegar straciły więc bezpowrotnie swoje absolutne znaczenie). Jest jednocześnie obywatelem w społeczności lokalnej, narodowej, etnicznej, państwowej, kontynentalnej i globalnej. Fragmentaryzacja tożsamości współczesnej jednostki prowadzi bez wątpienia do zmniejszenia tożsamości państwowo-narodowej (związanej z oświeceniową

³⁴ Ibidem, s. 664-665 (wypowiedź Romana Smolskiego).

³⁵ Ibidem, s. 660-662 (wypowiedź M.A. Falińskiego); por. ibidem, s. 673-674 (wypowiedź T. Morawskiego).

³⁶ Ibidem, s. 662 (wypowiedź Z. Kwiecińskiego).

³⁷ Ibidem. Por. K. Wereszczyńska, *W trosce o wychowanie obywatelskie. Społeczne i pedagogiczne funkcje czasopisma „Społeczeństwo Otwarte” 1990-1998*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017, s. 31-33.

³⁸ Z. Kwieciński, *Demokracja jako wyzwania i zadania edukacyjne*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne...*, s. 9-13, 21.

³⁹ Z. Melosik, *Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne...*, s. 57-65.

interpretacją czasu i przestrzeni). Ma to też bez wątpienia ogromny wpływ na wyłaniające się formy wychowania obywatelskiego⁴⁰.

Wprowadzenie zmian w edukacji jako zadanie skierował autor w stronę pedagogiki, a widział je jako wypracowanie takiej koncepcji wychowania obywatelskiego, która uwzględniałaby wartości narodowe i państwowe, włączając je w obszar współczesnych znaczeń i zjawisk społecznych, politycznych, kulturowych, wielokulturowych – „globalnych”⁴¹. W kształceniu młodego pokolenia Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek wskazywali istotne znaczenie kultury, również kultury popularnej. Uświadamiali, że: „Edukacja – rozumiana jako społeczna praktyka konstruowania znaczeń nadających sens ludzkiej tożsamości – nie jest zasadniczo odróżniana od kultury: stanowi jej aspekt, jej wymiar formacyjny przenikający rozmaite kulturowe «produkcje»”⁴². Potrzeby nowej filozofii edukacyjnej podkreślał Tadeusz Lewowicki. Wyrażał pogląd, że w ustroju demokratycznym edukacja powinna służyć obywatelom, którzy mają prawo we wzajemnych uzgodnieniach uczestniczyć w kontroli nad edukacją i z udziałem swoich przedstawicieli wpływać na jej cele, treści i metody⁴³. Zdaniem autora, jednostka może rozwijać się i przygotowywać do obywatelstwa wówczas, kiedy będzie traktowana podmiotowo, a prowadzoną edukację adaptacyjną zastąpi edukacja krytyczna, czerpiąca z nurtów bliskich pedagogice dialogu, pedagogice wyzwolenia i pedagogice humanistycznej. W edukacyjnych działaniach krytyczno-kreacyjnych Lewowicki widział możliwość kształtowania jednostki pełnomocnej, zdolnej rozumieć zasady demokracji, świadomej swych kompetencji obywatelskich⁴⁴. Kazimierz Przyszczypkowski, w studium teoretyczno-empirycznym – *Edukacja dla demokracji* omawiając związki edukacji z polityką i ideologią ustosunkował się do strategii edukacyjnych i stwierdził, że w większości były to propozycje „polityczno-administracyjne”, a występujące obok nich strategie opracowywane przez nauczycieli, jak i inne

⁴⁰ Ibidem, s. 60.

⁴¹ Ibidem, s. 63-65.

⁴² Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 115.

⁴³ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997, s. 16.

⁴⁴ Ibidem, s. 20-21.

o charakterze cząstkowym, wnoszące zmiany w zakresie metodyki, technologii i celów kształcenia, cechował „brak komplementarności”⁴⁵. Uzasadniał to niedostatkami współpracy i słabej integracji przedstawicieli różnych środowisk politycznych, naukowych i społecznych, mogących decydować o kształcie edukacji obywatelskiej. W świetle wyników uzyskanych z badań nad kompetencjami obywatelskimi w wybranych środowiskach stwierdził, że edukację obywatelską na rzecz społeczności lokalnej należy rozpatrywać „w szerszej perspektywie”, jako problem ogólnospołeczny „polityki w skali makro”⁴⁶. Poprzez edukację widział możliwość ukierunkowywania zmian w mentalności społeczeństwa i kształtowanie kompetencji obywatelskich. Te kompetencje określał „postawą aktywną z wyboru”, niewymuszoną, uwidocznioną w poznawczej i normatywnej gotowości działań „na rzecz dobra wspólnego”⁴⁷. W nich wskazał zdolność wyrażania „ja” i „my” w podejmowaniu wzajemnych zobowiązań. Tak określone kompetencje cechuje dynamiczność w zmierzaniu się człowieka z własnym losem, pokonywaniu „narzucanych ograniczeń”, w uczestnictwie w zmianach w bliższym i dalszym otoczeniu⁴⁸. Dyskurs nad ukierunkowaniem edukacji w demokracji i dla demokracji odsłaniał również podłoże deficytu w postawach obywatelskich Polaków, naświetlał obraz oświaty i polityki oświatowej oraz stan przygotowania nauczycieli do tego trudnego zadania. Ten obszar edukacji określany wychowaniem obywatelskim został poddany wieloaspektowym badaniom. W opracowanym studium teoretycznym, poznawczym, empirycznym zarazem krytycznym i konstruktywnym⁴⁹ został przedstawiony materiał dostarczający wiedzy na temat podstaw wychowania obywatelskiego, znaczenia obywatelskości, tożsamości obywatelskiej i koncepcji ich wdrażania w różnych projektach wychowania obywatelskiego, z którego jak uważał Melosik, „rezygnować nie należy”, decyzja o rezygnacji bowiem

⁴⁵ K. Przyszczykowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1999, s. 8-28, 148.

⁴⁶ Ibidem, s. 83, 85.

⁴⁷ Ibidem, s. 123.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998.

„spowodowałyby «cięcie» socjalizacyjne”⁵⁰. Edukacja wymagała jednak rekonstrukcji dotychczasowych programów i sposobów realizowania w formalnym kształceniu szkolnym⁵¹. Prezentując możliwą zmianę w tym zakresie edukacji autor przybliżył ją w kontekście uwarunkowań wynikających z założeń ponowoczesności. Ideę rekonstrukcji dotychczasowej edukacji obywatelskiej interpretował m.in. w świetle poglądów i rozważań Lawrence Grossberga⁵², aktualnych współcześnie i wartych rozważenia w dyskursie pedagogów nad dalszym poszukiwaniem i wypracowaniem alternatywnych projektów, umożliwiających działania wychowawcze w oparciu o uwarunkowania rzeczywistości, tworzonej przez społeczeństwo, kształtowanej pod wpływem polityki z uwzględnieniem przemian kulturowych we współczesnym świecie, nie ignorując znaczenia kultury popularnej. W przedstawionej propozycji można odczytać inną niż dotychczas rolę pedagoga, który zamiast „wszystko wiedzącego» metanarratora” mógłby wychowankom proponować własne ujęcia tej edukacji, przy czym w narracjach podejmować ich uzasadnienia i negocjować rekonstrukcje, będąc przy tym świadomy, że „rzeczywistość społeczna i wszelkie «prawdy» są konstruowane społecznie”⁵³. Interpretując podejście tego autora do sposobu ustalania kształtu tożsamości, w pierwszym ujęciu można założyć, że będzie ona tworzona według jedynej koncepcji pedagoga, uznanej przez niego jako „dobra” i w takiej wersji narzucona przez niego wychowankom⁵⁴. W drugim rozumieniu tego zagadnienia przy założeniu, że „źródłowa tożsamość” nie istnieje, a jej kształtowanie nie zachodzi na płaszczyźnie dochodzenia przez pedagoga „«autentyczności» lub «zniekształcenia»”, istotne jest znaczenie „różnicy i reprezentacji”, przy czym „różnica sama w sobie, jak również kształt tożsamości wynika ze stosunków wiedzy/władzy w społeczeństwie oraz całej gamy społecznych i kulturowych procesów”⁵⁵. W warunkach, kiedy tożsamość kształtuje się w otoczeniu społecznym –

⁵⁰ Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne...*, s. 52-53.

⁵¹ Ibidem.

⁵² L. Grossberg, *We Gotta Get out of This Place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*, Routledge, New York 1992, s. 90-91.

⁵³ Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie...*, s. 54.

⁵⁴ Ibidem, s. 55.

⁵⁵ Ibidem.

„związana jest więc z dystrybucyjną mapą terenu społecznego”, pedagogika nie może „odgórnice» definiować swoich rezultatów. (...) powinna oferować jedynie punkty wyjścia (lecz nie dojścia) «odmiennej organizacji przestrzeni możliwości» w zakresie wychowania obywatelskiego i wartości obywatelskich”⁵⁶. To wskazanie koresponduje ze stanowiskiem Bogusława Śliwerskiego, który podkreślił rolę pedagogiki i jej znaczenie jako nauki dostarczającej źródeł wiedzy o wychowaniu i kształceniu, pochodzących z badań teoretycznych, przyjętych ustaleń zarówno z przeszłości, jak i wnoszonych w nowych nurtach pedagogicznych. Wiedza o znaczeniu historycznym, w pewnym stopniu nadal aktualna oraz nowe propozycje składają się na przestrzeń pedagogiki „ciągle otwartą” do możliwych porównań, rekonstrukcji i zmian, również na polu interdyscyplinarnym⁵⁷. Tak rozumiana rola pedagogiki i działań pedagogów znajdowały odzwierciedlenie w wypowiedziach i propozycjach odnoszących się do edukacji obywatelskiej oraz w refleksjach nad kształtowaniem osobowości i tożsamości młodego pokolenia Polaków, w ostatniej dekadzie XX wieku, jak i współcześnie. Do kontynuowanej współcześnie dyskusji swój głos m.in. włączali: Zbigniew Kwieciński, Eugenia Potulicka, Mirosław J. Szymański, Jerzy Nikitorowicz, Tomasz Szkudlarek, Piotr Gliński, Agnieszka Cybal-Michalska, Alina Szczurek-Boruta, Mirosława Nowak-Dziemianowcz, Alicja Szerłaż, a także inni humaniści. Z licznego grona osób uczestniczących w interdyscyplinarnej wielowątkowej debacie poświęconej wychowaniu obywatelskiemu należy również wymienić Marię Dudzikową i Marię Czerepaniak-Walczak, inicjatorce i redaktorki tomów poświęconych wychowaniu, a w szczególności czwartego z nich – *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, przeznaczonego w znacznej części na wypowiedzi związane, jak piszą autorki: „z kwestią «bycia» współcześnie obywatelem i patriotą oraz ze szkołą jako terenem

⁵⁶ Ibidem. Por. L. Grossberg, *Introduction: Bringin' It All Back Home-Pedagogy and Cultural Studies*, [w:] H.A. Giroux, P. McLaren (red.), *Between Borders. Pedagogy And The Politics of Cultural Studies*, Routledge, New York 1994, s. 12-21.

⁵⁷ B. Śliwerski, *Odnajdywanie tożsamości pedagogiki w ponowoczesnym świecie i nauce*, [w:] A. Cybal-Michalska (red.), *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 27.

doświadczeń uczniów w tym względzie⁵⁸. W refleksji nad określaniem nowego kształtu edukacji obywatelskiej, którą jako zadanie powinna realizować szkoła mogą być także wypowiedzi zawierające materiały pochodzące z badań nad zawartością podstawy programowej kształcenia ogólnego, dokumentu obowiązującego w szkołach ponadpodstawowych, odnoszącego się do wiedzy o społeczeństwie i wychowania obywatelskiego. Od wprowadzenia w 1999 roku reformy systemu oświatowego podstawa programowa podlegała kilkakrotnie zmianom, wychowanie obywatelskie nie było jednak znacząco rekonstruowane. Tutaj pragnę nawiązać do badań przeprowadzonych przez zespoły pracowników i doktorantów Katedry Pedagogiki Szkolnej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w ramach programu Unii Europejskiej Erasmus+ Partnerstwo Strategiczne – projektu Improving Teaching Methods for Europe (IMTeaM4EU)⁵⁹. Źródłem badań była podstawa programowa z 2012 roku⁶⁰. Hanna Solarczyk-Szwec, Violetta Kopińska i Anna Matusiak przeprowadziły analizę krytyczną podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego, a jako przedmiot badań przyjęły reprezentację kompetencji społecznych i obywatelskich w zawartości tego dokumentu. Na podstawie uzyskanych wyników spośród szesnastu kategorii określających oczekiwane efekty kształcenia w zakresie rozwoju społecznego, jedenaście nie wystąpiło w ogóle lub tylko raz. Były to m.in.: „umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, krajowym i europejskim”; „umiejętność zaangażowania się wraz z innymi w działania publiczne”; „gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych”; „zainteresowanie komunikacją międzykulturową”⁶¹. Wśród wszystkich

⁵⁸ M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Ku demokracji poprzez edukację*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 4, GWP, Gdańsk 2008, s. 7-15.

⁵⁹ H. Solarczyk-Szwec, V. Kopińska, A. Matusiak, *Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego*, „Edukacja Dorosłych” 2016, nr 2, s. 29-44.

⁶⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012, poz. 977.

⁶¹ H. Solarczyk-Szwec, V. Kopińska, A. Matusiak, *Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość...*, s. 37.

badanych wymagań (N = 264) kategorii łączące się z efektami rozwoju społecznego i uzyskiwaniem kompetencji społecznych ucznia wystąpiły tylko w 46 sformułowaniach podstawy programowej kształcenia ogólnego. Z kręgu badań realizowanych w obrębie wymienionego projektu do analizy podstawy programowej sformułowany został również problem: „Czy podstawy programowe kształcenia ogólnego zakładają rozwijanie u uczniów i uczennic postaw opartych na wartościach demokratycznych/istotnych dla demokracji?”⁶². Jak wynika z dokonanej analizy sfera aksjologiczna w tym dokumencie została słabo wyróżniona. W ocenie Violetty Kopińskiej, „uzyskane wyniki nie dają podstaw do tego, by stwierdzić, że podstawy programowe generalnie zakładają kształtowanie wartości demokratycznych, a tym bardziej, że eksponują owe wartości w edukacji. Tak nie jest”⁶³. Z uwag łączących się z kolejnym problemem badawczym: „Czy podstawy programowe kształcenia ogólnego zakładają osiągnięcie takich efektów uczenia się, które są istotne dla rozwijania nowoczesnego patriotyzmu?”⁶⁴ wynika, że podstawą szkolnej edukacji społecznej, w szczególności przygotowania uczniów do rozumienia i urzeczywistniania patriotyzmu w jego nowoczesnej formie jest przede wszystkim przekazywana wiedza. Autorki na podstawie zebranych danych stwierdzały, że realizacja tych zakresów kształcenia szkolnego, które były przedmiotem analizy, cechuje w przewadze funkcja adaptacyjna – przekazywanie wiedzy. Uznano też, że podstawa programowa w obszarach odnoszących się do kompetencji społecznych i obywatelskich wymaga uzupełnienia i uszczegółowienia o te efekty kształcenia, które są zbieżne z rozwojem społecznym uczniów, w takim stopniu, by mogła stanowić podstawę kształtowania postaw i umiejętności w toku edukacji szkolnej, ważnych w życiu społecznym. Należy dodać, że także wcześniejsza podstawa programowa z 2002 roku była poddawana analizie w zakresie edukacji

⁶² V. Kopińska, *Wartości demokratyczne w szkole. Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Rocznik Pedagogiczny” 2016, nr 39, s. 57.

⁶³ Ibidem, s. 63.

⁶⁴ V. Kopińska, K. Majchrzak, A. Szwech, *Patriotyzm w edukacji szkolnej. Założenia podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2017, t. 20, nr 1, s. 93.

obywatelskiej⁶⁵. Pragnę nadmienić, że w ramach badań własnych przeprowadziłam analizę najnowszej wersji podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego w zakresie przedmiotu szkolnego – wiedza o społeczeństwie, wydanej na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 stycznia 2018 r. – Dz.U. 2018, poz. 467. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że ten obszar kształcenia w nowym ustroju szkolnym przewidziano do realizacji uwzględniając przede wszystkim funkcję adaptacyjną. W małym zakresie wskazywane jest kształtowanie umiejętności potrzebnych w życiu publicznym, łączących się z prospołecznością i działaniem wspólnotowym. Natomiast wyznaczone treści z zakresu ustawodawstwa powinny być ponownie poddane weryfikacji, ponieważ obejmują zbyt obszerny zasób wiedzy prawnej. Z korzyścią dla ucznia warto rozważyć dokonanie wyboru najważniejszych, potrzebnych i stosowanych w życiu codziennym ustaw i przepisów.

W podsumowaniu

Z wypowiedzi o konieczności rekonstrukcji kształcenia i wychowania, także edukacji obywatelskiej pochodzi szereg krytycznych ocen, propozycji i koncepcji. Brakuje natomiast spójności w określeniu diagnozy stanu faktycznego edukacji obywatelskiej. Taka diagnoza może przyczynić się do wskazania kierunku, jaki należy nadać staraniom o jakość wychowania obywatelskiego, naświetlić rzeczywisty obraz warunków i działania szkoły w tym zakresie, wykazać stan braków i ich przyczyny. Mirosława Nowak-Dziemianowicz wyrażając swój pogląd w dyskusji na temat: „Edukacja ku obywatelskości”, uświadamia istotność działań do zmian mentalno-kulturowych w społeczeństwie, kierując szczególną uwagę na potrzebę badań nad tą edukacją⁶⁶. Uzasadniając swoje stanowisko pisze:

⁶⁵ C. Czech, *Tożsamość obywatelska w dobie globalizacji oraz próby jej kształtowania w świetle założeń podstawy programowej z edukacji obywatelskiej – model polski i francuski*, „Przegląd Pedagogiczny” 2009, nr 2, s. 90-101; K. Wereszczyńska, *Uwarunkowania i efekty nauczania – uczenia się wiedzy o społeczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, s. 141-158.

⁶⁶ M. Nowak-Dziemianowicz, (Głos w dyskusji), *Edukacja ku obywatelskości. Sonda internetowa*, oprac. G. Woroniecka, „Societas/Communitas” 2013, nr 2, s. 30-31, 36.

Potrzebne są dzisiaj deskryptywne i krytyczne badania nad edukacją i wychowaniem. Deskryptywne dadzą diagnozę tego, co dzieje się faktycznie na różnych poziomach edukacji. Badaniami trzeba objąć wszystkich uczestników procesów edukacji: nauczycieli, rodziców, uczniów, władze oświatowe. Badane powinny być ich edukacyjne oczekiwania i potrzeby, a także pewien wzór kulturowy myślenia o szkole i edukacji. Badania krytyczne pozwoliłyby zrekonstruować założenia legitymizujące różne praktyki edukacyjne w naszym kraju⁶⁷.

Jeżeli oczekujemy zmian w edukacji i jej unowocześnienia, by młodzież uzyskiwała odpowiednie przygotowanie do życia w warunkach lokalnych i globalnych, to konieczna jest kontynuacja otwartego, twórczego dyskursu i jednocześnie rozpoczęcie kompleksowych badań nad tym ważnym problemem. Tym bardziej ważnym współcześnie ze względu na występujące bardzo wyraźnie indywidualizację i konsumpcyjny styl życia oraz deficyty w sferach obywatelskości i kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego. W rozważaniach o edukacji nie powinno zabraknąć nowych myśli i koncepcji wskazujących możliwe działania jednostki o wspólnotowym znaczeniu, według jej własnych przekonań, celowych i rzeczywistych, których będzie czuła się odpowiedzialnym sprawcą. Takie zadanie może podjąć tylko „szkoła otwarta” przygotowana do realizacji idei podmiotowości, otwierająca się na uznanie pełnej autonomii nauczyciela oraz podmiotowości jego i ucznia⁶⁸. Autentyczna obustronna podmiotowość powinna polegać na wzajemnym uznaniu, tak rozumiana, zdaniem Jerzego Niemca, „może być wielce pomocna współcześnie i na przyszłość, dla właściwego rozwoju, przyjaznych człowiekowi systemów edukacyjnych”⁶⁹. Ochrona podmiotowości, ubogacanie tożsamości jednostki i jej tożsamości obywatelskiej o nowe wartościowe wzmocnienia do odpowiedzialnego uczestnictwa w działaniach wspólnoty, w demokracji są zadaniami, którym trzeba w edukacji nadawać ważne znaczenie, uwzględniając zachodzące zmiany mentalno-kulturowe w społeczeństwie i krytycznie oceniając rzeczywistość.

⁶⁷ Ibidem, s. 36.

⁶⁸ J. Niemiec, *Szkoła jako instytucja otwarta*, [w:] B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 121.

⁶⁹ J. Niemiec, *Podmiotowość w intencjach edukacyjnych*, [w:] J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, Wydawnictwo Niepaństwowego Wyższej Pedagogicznej w Białymstoku, Białystok 2009, s. 13.

Abstract

The issues indicated by the title of this article have been presented in two parts. The first one refers to the meaning of identity in terminological terms – linguistic and processual, combined with human development and its identifying self-description in a social and cultural context. Also here, a reference has been made to selected theoretical, definitional terms and interpretations of the categories: identity, individual identity, social identity, and civic identity. The second part discusses the issue of shaping and reinforcing the civic identity of the young generation, i.e. the youth on the verge of adulthood, as an educational task and civic upbringing with the participation of the school.

Bibliografia

- Babiński G., *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 1997.
- Bartczak J., *Wymiary tożsamości*, [w:] A. Firkowska-Mankiewicz, T. Kanash, E. Tarkowska (red.), *Krótkie wykłady z socjologii. Kategorie, problemy, subdyscypliny*, t. 2: *kontynuacja*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2010.
- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2.
- Bieńko M., *Tożsamość jako refleksyjna narracja współczesności w obszarze prywatnych i publicznych doświadczeń jednostki*, [w:] R. Dopierała, K. Kaźmierska (red.), *Tożsamość, nowoczesność, stereotypy*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012.
- Bokszański Z., *Tożsamości zbiorowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Bralczyk J. (red.), *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Czech C., *Tożsamość obywatelska w dobie globalizacji oraz próby jej kształtowania w świetle założeń podstawy programowej z edukacji obywatelskiej – model polski i francuski*, „Przegląd Pedagogiczny” 2009, nr 2.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., *Ku demokracji poprzez edukację*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 4, GWP, Gdańsk 2008.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1997.

- Erikson E.H., *Identity. Psychosocial*, [w:] D.L. Sills (red.), *International Encyclopedia of The Social Science*, t. 7, The MacMillan Company & The Free Press, New York 1968.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Giddens A., Sutton Ph.W., *Socjologia. Wydanie nowe*, tłum. O. Siara, A. Szulżycka, P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Golka M., *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.
- Grossberg L., *Introduction: Bringin” It All Back Home-Pedagogy and Cultural Studies*, [w:] H.A. Giroux, P. McLaren (red.), *Between Borders. Pedagogy And The Politics of Cultural Studies*, Routledge, New York 1994.
- Grossberg L., *We Gotta Get out of This Place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*, Routledge, New York 1992.
- Grzebieniowski T., *Ilustrowany słownik angielsko-polski, polsko-angielski*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
- Jaka szkoła? Jakie wychowanie obywatelskie*, oprac. i przyg. S. Garwacki, T. Pióro, B. Misiewicz, „Wychowanie Obywatelskie” 1989, nr 9-10.
- Kłoskowska A., *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 1.
- Kopińska V., Majchrzak K., Szwech A., *Patriotyzm w edukacji szkolnej. Założenia podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2017, t. 20, nr 1.
- Kopińska V., *Wartości demokratyczne w szkole. Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Rocznik Pedagogiczny” 2016, nr 39.
- Kwieciński Z., *Demokracja jako wyzwania i zadania edukacyjne*, [w:] Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1998.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997.
- Mach Z., *Procesy rekonstrukcji tożsamości społecznej w krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, „Nomos” 1994, nr 7/8.
- Mach Z., *Przedmowa*, [w:] T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne Sp. z o. o., Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2008.

- Melosik Z., *Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia)*, [w:] Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1998.
- Melosik Z., Przyszczykowski K. (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Melosik Z., *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*, [w:] Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1998.
- Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2000.
- Niemiec J., *Podmiotowość w intencjach edukacyjnych*, [w:] J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Pedagogicznej w Białymstoku, Białystok 2009.
- Niemiec J., *Szkoła jako instytucja otwarta*, [w:] B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Nowak-Dziemianowicz M., (Głos w dyskusji), *Edukacja ku obywatelskości. Sonda internetowa*, oprac. G. Woroniecka, „Societas/Communitas” 2013, nr 2.
- Ozga E., *O obywatelskości i jej przemianach na przestrzeni wieków*, [w:] A. Gaweł, B. Bieszczada (red.), *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Przyszczykowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie mian a kompetencje obywatelskie*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1999.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012, poz. 977).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).

- Shils E.A., *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?*, tłum. D. Lachowska, [w:] K. Michalski (red.), *Europa i społeczeństwo obywatelskie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994.
- Solarczyk-Szwec H., Kopińska V., Matusiak A., *Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego*, „Edukacja Dorosłych” 2016, nr 2.
- Szymański M.J., *Kim jestem? Tożsamość jako zadanie w czasach gwałtownej zmiany społecznej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 35, z. 1.
- Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 1978.
- Słownik języka polskiego*, t. 3, PWN, Warszawa 1981.
- Słownik łacińsko-polski, wg Słownika H. Mengego i H. Kopii*, oprac. K. Kumaniecki, PWN, Warszawa 1964.
- Śliwerski B., *Odnajdywanie tożsamości pedagogiki w ponowoczesnym świecie i nauce*, [w:] A. Cybal-Michalska (red.), *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2011.
- Waszczyńska K., *Wokół problematyki tożsamości*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego” 2014, nr 6.
- Wereszczczyńska K., *Uwarunkowania i efekty nauczania – uczenia się wiedzy o społeczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011.
- Wereszczczyńska K., *W trosce o wychowanie obywatelskie. Społeczne i pedagogiczne funkcje czasopisma „Społeczeństwo Otwarte” 1990-1998*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017.

Netografia

- Bilewicz M., *Zdrowa tożsamość narodowa*, <https://www.kongresobywatelski.pl/idee-dla-polski-kategoria/zdrowa-tozsamosc-narodowa/> (dostęp: 14.05.2018).

Barbara Klasieńska

ORCID: 0000-0002-7017-8766

Rodzinne uwarunkowania kompetencji hermeneutycznych

Wstęo

Człowiek zawsze w jakiś sposób rozumie siebie oraz otaczający go świat, wręcz można powiedzieć, iż jednostka ludzka jest hermeneutyczna *a priori*. Jest to jedna z konstytutywnych tez i mimo tego, że bardzo ogólnych, to jednak wydaje się, że przemawiających w sposób szczególny w odniesieniu do wychowawców i nauczycieli oraz studentów pedagogiki (lub innych profesji społecznych, np. pracy socjalnej) o potrzebie nabywania i pogłębiania kompetencji hermeneutycznych i takich właśnie umiejętności i zdolności, jak rozumienie, objaśnianie, wyjaśnianie, analizowanie, interpretowanie w celu rozwiąz(yw)ania indywidualnej sytuacji opiekuńczo-wychowawczej. W czym ponadto bardzo ważna okazuje się empatia, takt, życzliwość, szacunek, refleksja w działaniu i nad działaniem, akceptacja, bliskość, ale i dystans, pewność, ale i niepewność, (z)równoważone oscylowanie między teorią a praktyką, między wiedzą naukową a własną, biograficzną oraz tzw. zdroworoządkową.

Nie każdy bowiem przynosi ze sobą na świat tak dobre wyposażenie genetyczne, jak np. empatia, czy inteligencja społeczna i emocjonalna. Jak i nie każdy przebywa w środowisku, które w wysokim stopniu zaspokajają wszelkie jego potrzeby, kształtuje odpowiednie nawyki, a z punktu widzenia tytułowego problemu – rozwija różnego rodzaju

umiejętności i kompetencje: służby drugiemu człowiekowi, pomagania, zrozumienia, życzliwości, otwartości na potrzeby. Zatem truizmem byłoby twierdzenie, że kompetencje hermeneutyczne są warunkowane tylko genetycznie, lub tylko środowiskowo. To dwie strony tego samego medalu: liczą się równorzędnie (lub nadrzędnie – podrzędnie) ich genetyczne oraz środowiskowe, a w tym właśnie rodzinne determinanty. Temu w skrócie poświęcony jest niniejszy artykuł. Poza klasycznymi częściami *Wstępu* i *Zakończenia* do rozwiązania tytułowego problemu prowadzą więc trzy zagadnienia szczegółowe skoncentrowane po pierwsze – na objaśnieniu istoty kompetencji hermeneutycznych, po drugie – wskazaniu ich uwarunkowań w ogóle i po trzecie – przeanalizowaniu i zinterpretowaniu determinantów tychże kompetencji tkwiących właśnie w rodzinie.

Rozumiejący sposób bycia człowieka a kompetencje hermeneutyczne

Według Heideggera

jednostka ludzka jest hermeneutyczna a priori, ponieważ zawsze w jakiś sposób rozumie własne bycie oraz otaczającą rzeczywistość. Dopiero w drugiej kolejności owa jednostka zadaje pytania (rozumiejąc choćby kontekst tego, o co pyta), wyjaśnia, definiuje i opisuje to, co zrozumiane. Rozumienie jako uchwycenie sensu zdaje się być pierwszym, pierwotnym aktem, czy też procesem, stale dziejącym się w tle działalności poznawczej. Dopiero drugim krokiem będzie (2) skoncentrowanie się na danym zjawisku bądź fakcie i wyjaśniające opisanie go, np. drogą redukcji fenomenologicznej. Ostatnim krokiem byłoby sprowadzenie opisanych faktów do ogólnej istoty czy też sensu w celu wzbogacenia dotychczasowej wiedzy. O ile (1) pierwotny stan rozumienia świata (tego, co pasywnie jest dane podmiotowi) stanowi specyfikę ludzkiej egzystencji, o tyle (2) drugi krok możliwy jest dzięki intencjonalnemu charakterowi podmiotowej aktywności¹.

Ponadto Heidegger uważa, że kompetencje hermeneutyczne nie są kategoriami epistemologicznymi, lecz ontologicznymi, o czym świadczy

¹ M. Urbaniak, *Spojrzenie na zdolności hermeneutyczne człowieka z perspektywy zoologicznej*, „Filozofia i Nauka. Studia Filozoficzne i Interdyscyplinarne” 2018, t. 6, s. 119.

rozumiejący sposób bycia człowieka, zaangażowanie w świat, jego sensotwórcze porządkowanie, skłonność do antycypowania, korzystania z założeń i wstępnego przedrozumienia, „to zachowania eksploracyjne (uchwytyjące lub ustanawiające znaczenia); gatunkowo specyficzne rozumienie środowiska; zdolność do dialogu, porozumienia, kooperacji, a więc aktywności, które H.-G. Gadamer określał zbiorczym mianem »postawy hermeneutycznej«².

W świetle lektury dzieł innych wybitnych hermeneutów kompetencje hermeneutyczne można również scharakteryzować jako „zbiorcze określenie poznawczo-bytowych zdolności, umożliwiających «żywy ruch myśli nieustannie wykraczających poza siebie»³. U Gadamera jest to zapośredniczenie aktów rozumienia w medium językowym i kulturowym, cyrkularna, interpretująca samoświadomość, wchodzenie w relacje dialogiczne⁴.

Z kolei w wykładni Ricoeura istota kompetencji hermeneutycznych sprowadza się do „sfery praktycznej – oznaczają czynną aktywną interpretację wytworów kultury, jakimi są symbole, dyskursy, narracje czy mity”⁵. Można więc także powiedzieć szerzej, że kompetencje hermeneutyczne

są ogniwem pomiędzy poznawczymi zjawiskami instytucjonalizacji, kodyfikacji, normatywizacji i pojęciowania świata (efekt funkcjonowania kompetencji), a pierwotnymi, bytowymi cechami podmiotowymi o naturalnym rodowodzie (wstępne przedrozumienie, bycie-w-świecie, rozumienie językowe). Jest to codzienna praktyka twórczej interpretacji bodźców płynących z otoczenia, która to interpretacja nie jest twórczą swobodą i dowolnością – formowana jest ona przez indywidualne ramy posiadanych dotychczas doświadczeń oraz wiedzy⁶.

W polskiej, specjalistycznej literaturze przedmiotu z zakresu pedagogiki rozmaite profesjonalne kompetencje pedagogiczne zajmują sporo miejsca, same kompetencje hermeneutyczne niestety nie są

² M. Urbaniak, *Biologiczne wymiary rozumienia. Od ewolucji do hermeneutyki ludzkiego myślenia*. Wydawnictwo Aureus, Kraków 2017, s. 28.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem, s. 31.

⁵ Ibidem, s. 35.

⁶ Ibidem, s. 43.

jeszcze dość znane⁷, raczej próbują się dopiero zadomowić, funkcjonują one i są przypisywane do różnych grup umiejętności i sprawności, mimo że termin ten pojawił się kilkakrotnie, jednakże raczej w potocznym rozumieniu w kilku opracowaniach związanych z filozofią, translatoologią, gramami komputerowymi⁸. Ich opis figuruje także w kognitywistycznym opracowaniu z obszaru filozofii przyrody, w którym mają charakter nieantropocentryczny⁹.

Natomiast dobrą, a nawet starannie, wręcz wertykalnie i horyzontalnie pogłębioną charakterystykę kompetencji hermeneutycznych oraz przykłady ich znaczenia i doskonalenia odnajdujemy w literaturze niemieckiej i to w różnych obszarach pedagogiki¹⁰, gdzie ogólnie rzecz biorąc ich istotą jest rozumienie sensu subiektywnego i obiektywnego bądź interpretacja znaczeń (kontekstualność, subiektywność)¹¹. Dla przykładu w pedagogice sportu są one opisywane jako „dostrzeganie, rozumienie i właściwe interpretowanie zaistniałych dylematów między teorią a praktyką, to umiejętność wykorzystywania wiedzy naukowej dla ich rozwiązania”¹². Z kolei w pedagogice religii „umiejętność rozumienia świadectwa minionych i współczesnych pokoleń oraz innych kultur, szczególnie tekstów biblijnych i odniesienia tej umiejętności do teraźniejszości i przyszłości”¹³.

⁷ Por. M. Kaliszewska, B. Klasińska, *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2018.

⁸ Por. B. Piecychna, *Wpływ dydaktycznego modelu hermeneutycznego Radegundis Stolze na akwizycję kompetencji tłumaczeniowej – wstępne wyniki eksperymentu*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/2875/1/BAJ_14_Piecychna.pdf; P. Bukowski, *Hermeneutyczne kompetencje tłumacza*, [w:] M. Piotrowska, A. Czesak, A. Gomola (red.), *Kompetencje tłumacza. Tom dedykowany prof. dr hab. Elżbiecie Tabakowskiej*, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej Tertium, Kraków 2012.

⁹ Por. M. Urbaniak, *Biologiczne wymiary rozumienia...*

¹⁰ Por. M. Kaliszewska, B. Klasińska, *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej...*, s. 91-101, 324-328.

¹¹ H.-Ch. Koller, https://www.tu-braunschweig.de/MedienDB/paedagogik/2grundbegriffe_theorien_und_methoden_der_erziehungswissenschaft.pdf. 2015.

¹² M. Schierz M., J.Thiele, *Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kazistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handels in sportpädagogischen Berufsfeldern*, „Zeitschrift und Pädagogik” 2002, nr 1, s. 30-47.

¹³ M. und R. Zimmerman, *Hermeneutische Kompetenz’ und Bibeldidaktik. Durch Unverständnis der Bibel das Verstehen lernen*, „Glaube und Lernen” 2005, nr 1 (20), s. 72-87.

Szczególnie jednak zwraca uwagę określenie kwintesencji kompetencji hermeneutycznych w aspekcie opieki nad chorym (co dla pedagogiki i nauk o wychowaniu stanowi dobry grunt i fundament do dalszych analiz i ustaleń) jako współdziałania:

- postawy nakierowanej na osobę jako centrum, które realizuje się w postępowaniu interaktywnym,
- szerokiego spektrum wiedzy dotyczącej interpretacji sytuacji znajdujących się w polu napięcia między pewnością a niepewnością oraz pomiędzy wiedzą naukową, opartą na doświadczeniu oraz praktycznymi umiejętnościami zawodowymi,
- zdolności do pogłębionej refleksji, zarówno w odniesieniu do działań opiekuńczo-wychowawczych, jak i okresu następującego po nich,
- odporności polegającej na akceptacji rzeczywistości także wtedy, gdy nie jest w pełni przejrzysta i dająca się zaplanować, na znoszeniu niepewności i zdolności życia w niej oraz niepodejściu prób wmawiania sobie i innym, że mamy wszystko pod kontrolą¹⁴.

Należy podkreślić, że kompetencje hermeneutyczne sprowadzają się nie tylko do pojedynczych, wymienionych tu elementów, ale do ich układu wertykalno-horyzontalnego. Ich istotą jest bowiem refleksyjne, a nie tylko rutynowe zastosowanie wiedzy, oscylowanie między wiedzą, ale często także niewiedzą, przejawiające się świadomością ambiwalencji w obszarze posiadanej wiedzy oraz świadomością istnienia paradoksów i ambiwalencji życiowych i zawodowych, jednakże przyczyniających się do permanentnego aktualizowania swojej profesjonalnej wiedzy. Kompetencje te powinny prowadzić do pogłębionej umiejętności i gotowości do autorefleksji, rozumienia siebie jako podmiotu działającego, umiejętności empatii i empatycznego rozumienia sytuacji Innego. Powinny także w wyższym stopniu sprzyjać podmiotowej koncentracji na osobie podopiecznego i pojmowaniu wychowania i opieki jako aktywności zwrotnej oraz dialogowi i hermeneutycznemu rozumieniu sytuacji opiekuńczo-wychowawczej. Zatem chodzi tu o **odniesienie wiedzy fachowej i metodycznej, dostępnej już w różnych**

¹⁴ R. Schwarz, *Supervision in der Pflege. Auswirkungen auf das professionelle Handeln Pflegenden*, VS. Verlag, Wiesbaden 2009, s. 116-121.

sformułowaniach, do szczególnych, a nawet wyjątkowych sytuacji i ludzi w nich się znajdujących oraz ich zrozumieniu¹⁵.

W zarysowanym kontekście społeczno-pedagogiczna ranga i użyteczność kompetencji hermeneutycznych jest ogromna. W nowym świecie, który w wielkim skrócie spostrzegany i opisywany jest jako – (z)informatyzowany, (z)globalizowany, w społeczeństwie wiedzy i informacji, ale i „zamkniętego pokoju”, w społeczeństwie „maski”, w monowielokulturowym środowisku wychowawczym, w pokoleniu współczesnych dzieci i młodzieży określanym mianem mediotów, któremu ponadto towarzyszy „efekt św. Mateusza”¹⁶, nie jeden raz bowiem doskwiera brak mądrości oraz umiejętności lub sztuki życia i bycia razem, zwrócenia uwagi na drugiego człowieka, wręcz zapominanie o sobie samym, albo nadmierne koncentrowanie się na własnej cieleśności, czy też popadanie w inne skrajności. Taka sytuacja komplikuje w znacznym, wręcz niewyobrażalnym dotąd stopniu i zakresie procesy wychowania, nauczania i opieki. Wymaga nie tylko szukania odpowiedzi na pytania o to, kim jest człowiek, kim staje się, kim może być, dokąd zmierza, co powinien, ale i podjęcia wyjątkowych starań o dobór właściwych celów i treści, zasad i form oraz metod i środków kształcenia, a nadto jeszcze optymalizowania czynników (samo)kształcenia i (samo)doskonalenia kompetencji hermeneutycznych.

„(Na)strojenie” człowieka do rozumienia siebie i swojego otoczenia. Pytania o uwarunkowania kompetencji hermeneutycznych: geny czy środowisko?

Jak zatem „nastroić” człowieka do rozumienia siebie i swojego otoczenia? I co warunkuje kompetencje hermeneutyczne: geny czy środowisko?

Otóż „człowiek prawdopodobnie od urodzenia jest »nastrojony« na rozumienie swojego otoczenia poprzez ciągłe bycie »zanurzonym«

¹⁵ H.-Ch. Koller, *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungs-wissenschaft. Einr Einführung*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2006, s. 12.

¹⁶ Por. J. Morbitzer, *Ekspertyza dotycząca zmian w sposobie uczenia się osób urodzonych po 1990 roku (pokolenie C, pokolenie homo mediens) z uwzględnieniem rekomendacji dotyczących dostosowania metod i treści nauczania, w szczególności e-podręczników do potrzeb i sposobu uczenia się współczesnych uczniów oraz wyzwani wynikających z rozwoju technologii informacyjnej*, ORE, Warszawa 2014.

w swym otoczeniu. Stała ciekawość świata, zadawanie pytań i poszukiwanie kolejnych odpowiedzi, transcendowanie zastanych wyjaśnień jest wyrazem ludzkiego sposobu bycia¹⁷. Ludzka ontogeneza struktur hermeneutycznych wyłania się bowiem z gruntu biologicznego, ale następnie wzbogaca się i przekształca na gruncie kulturowym. Dlatego bogacenie i doskonalenie kompetencji hermeneutycznych wymaga korelacji ze środowiskiem kulturowym¹⁸.

Rejestr czynników determinujących kompetencje hermeneutyczne jest bardzo obszerny. Tak, jak i inne kompetencje zależne są od wiedzy, umiejętności, otoczenia zewnętrznego, wartości i norm, postaw, motywacji czy indywidualnych zdolności i cech osobowych¹⁹. Natomiast wzorce determinacji kompetencji ukazują, iż mają one charakter wrodzony i niezmienny, a zarazem nabyty i rozwojowy. Bez wątpienia na kształtowanie kompetencji – co już zostało nieco wcześniej zasygnalizowane – wpływa zarówno środowisko, będące źródłem doświadczenia, jak i cechy indywidualne każdego człowieka, od których zależy intensywność tych doświadczeń oraz sposobów korzystania z nich²⁰. Można zatem determinantom podmiotowym, wewnętrznym oraz pozapodmiotowym, środowiskowym i organizacyjnym nadać układ wertrykalno-horyzontalny²¹.

Do podmiotowych czynników kompetencji, a tym samym uwarunkowania ich poziomu zaliczane są cechy temperamentu i inteligencja. Jeśli chodzi o temperament, to szczególne znaczenie mają następujące jego cechy: żwawość, perseweratywność, wrażliwość sensoryczna, reaktywność emocjonalna, wytrzymałość oraz aktywność. Cechy te decydują o wielkości indywidualnego zapotrzebowania na stymulację i możliwościach przetwarzania jej, a tym samym wpływają na preferencje dotyczące rodzaju sytuacji, w które człowiek się angażuje,

¹⁷ M. Urbaniak, *Spojrzenie na zdolności hermeneutyczne człowieka z perspektywy zoologicznej...*, s. 118.

¹⁸ Eadem, *Biologiczne wymiary rozumienia...*, s. 77-93.

¹⁹ A. Rogozińska-Pawelczyk, *Kompetencje w organizacji*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Oeconomica” 2006, nr 199, s. 108.

²⁰ A. Matczak, K. Martowska, *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*, „Studia Psychologica” 2011, nr 11(1), s. 8.

²¹ B. Bajcar, *Podmiotowe i organizacyjne uwarunkowania kompetencji strategicznych – wrodzone zdolności czy nabyte umiejętności. Studium teoretyczne*, „Zeszyty Politechniki Śląskiej. Seria Organizacja i Zarządzanie” 2016, z. 97, s. 16-17.

i rodzaju aktywności, jaką podejmuje. W przypadku kompetencji hermeneutycznych za szczególnie ważne należy przyjąć okoliczności wymagające kontaktu z innymi ludźmi i towarzyszące im sytuacje zadaniowe. Odmienności w temperamencie powodują, że ludzie różnią się tendencjami do uczestniczenia w określonych sytuacjach i okolicznościach, których mogą poszukiwać, lub przeciwnie – unikać²².

Druga grupa podmiotowych wyznaczników kompetencji to różne zdolności składające się na inteligencję, które pozwalają na refleksję poznawczą nad doświadczeniami i ocenę znaczenia informacji i efektywności wcześniej stosowanych i planowanych sposobów zachowania, na przewidywanie konsekwencji działań oraz możliwości transferu nabytych umiejętności na nowe sytuacje²³.

Podmiotowe predykatory kompetencji hermeneutycznych stanowią jednak nie tylko cechy temperamentu i inteligencja (zawłaszcza społeczna i emocjonalna), są nimi również takie osobowościowe cechy biologicznie zdeterminowane, jak introwersja, ekstrawersja, neurotyczność, ponadto ugodowość, sumienność i otwartość na doświadczenie. Należy jednak powtórzyć i mieć na względzie, że cechy osobowościowo-temperamentalne nie określają kompetencji w sposób konieczny i jednoznaczny²⁴.

Określona konfiguracja cech osobowościowych pomaga człowiekowi rozwijać i utrwalać zachowania określonego typu, które ponadto często są modyfikowane przez czynniki środowiskowe²⁵. Wśród czynników środowiskowych na plan pierwszy wysuwa się rodzina, bowiem jest ona środowiskiem oddziałującym na człowieka najwcześniej i najdłużej, jej wpływ ma charakter naturalny, wielotorowy, cechuje go silny kontekst emocjonalny i stosunkowo autonomiczny. Główne sposoby oddziaływania rodziny na rozwój człowieka (dziecka) to tworzenie przez nią właściwych warunków aktywności, dostarczanie wzorców, stawianie wymagań oraz przekazywanie wiedzy i umiejętności²⁶.

²² A. Matczak, K. Martowska, *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych...*, s. 14-15.

²³ Ibidem, s. 15.

²⁴ K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liber Libri, Warszawa 2012, s. 60.

²⁵ Ibidem, s. 60.

²⁶ Ibidem, s. 71-86.

Pozostałe czynniki pozapodmiotowe, środowiskowe, kompetencji hermeneutycznych stanowią te, które tkwią w instytucjach edukacyjnych i poza nimi. Zatem poza szkołą ważne znaczenie odgrywa gospodarka, polityka, kultura, mentalność, tradycja czy nowoczesność, ponadto wpływy innych ludzi (decydentów, reformatorów oświaty, polityków)²⁷.

Rodzina jako pierwsze pole treningowe dla rozwoju kompetencji hermeneutycznych

Wpływ rodziny na rozwój człowieka bezsprzecznie uznaje się za wszechstronny – zaspokaja ona potrzeby emocjonalne (miłości, poczucia bezpieczeństwa), kształtuje potrzeby wyższego rzędu i wartości, umożliwia nabywanie wiedzy o rzeczywistości, o świecie społecznym i jego regułach²⁸. Rodzina tworzy warunki, które bezpośrednio wpływają na rodzaj i poziom oraz jakość podejmowanej przez dziecko aktywności, doświadczeń, umiejętności i kompetencji. Niebagatelne znaczenie ma miejsce zamieszkania, status społeczno-ekonomiczny. Stanowią one o dostępności różnych dóbr i zasobów społecznych i kulturowych, gdyż ubóstwo, czy bezrobocie mogą ujemnie wiązać się z umiejętnościami społeczno-emocjonalnymi. Niewątpliwym czynnikiem rozwoju w rodzinie są postawy rodzicielskie oraz style wychowania w rodzinie. Bardzo istotna jest właściwa, ciepła i spokojna oraz życzliwa atmosfera życia rodzinnego i związane z nią poczucie bezpieczeństwa, tworzą one bowiem dobry punkt startowy do eksplorowania świata i rozwijania rozmaitych umiejętności rozumienia siebie, jak również przyjmowania perspektywy innych osób²⁹. Oddziaływania rodziców, warunkowane ich wiekiem, wykształceniem, wykonywanym zawodem, doświadczeniem biograficznym, stanem zdrowia, czy liczebnością członków rodziny, powinny ponadto obejmować kształtowanie umiejętności dostrzegania, nazywania i wyrażania rozmaitych, w tym napastliwych uczuć, panowania nad impulsami, nawiązywania zadowalających kontaktów. Ważne jest okazywanie dziecku wsparcia

²⁷ M. Kocór, *Podmiotowe i pozapodmiotowe uwarunkowania twórczej szkoły i nauczycieli*, „Rocznik Komitetu Nauk Pedagogicznych” 2013, t. 66, s. 103.

²⁸ K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych...*, s. 71.

²⁹ *Ibidem*, s. 71-78.

w budowaniu własnej wartości i tożsamości³⁰. Niezwykle istotną drogą wpływu jest przekazywanie wzorów i norm zachowań, podejmowanie w tym zakresie dialogu i skłanianie do refleksji nad sobą i swoim postępowaniem. Dobrym rozwiązaniem jest dawanie dziecku swobody, ale i stawianie wymagań adekwatnych do aktualnych możliwości, szczególnie w stosunku odnoszenia się do innych ludzi i sytuacji społecznych. Wzajemne, życzliwe i serdeczne, oparte na zrozumieniu odnoszenie się rodziców do siebie także stanowi wzór zachowań³¹.

Lista czynników wpływu rodziny na rozwój kompetencji hermeneutycznych jest bardzo obszerna. Problemem jest to, że stanowią ją raczej założenia przypuszczalne, nie tylko dlatego, że w zasadzie tak szczegółowych badań na ten temat do tej pory jeszcze nie podjęto³². Otóż sprawa staje się szczególnie pilna i ważna ze względu na współczesne przemiany rodziny oraz pytania o to, dokąd ta rodzina zmierza, które wywołują wiele nadziei, ale równocześnie niepokojów i wątpliwości. Taka sytuacja siłą rzeczy prowokuje właśnie sprzężone zwrotnie pytania o to, w jaki sposób dzisiejsza rodzina wspiera i kształtuje kompetencje hermeneutyczne i/lub rozwija ich genetyczne załączki swoich dzieci, a nawet wszystkich pozostałych członków.

Rodzina była bowiem i jest chronologicznie prymarną przestrzenią wpływu wychowawczego i miejscem rozwoju. W niej odbywają się i gromadzone są pierwsze doświadczenia związane z własną osobą, uczestnictwem i relacjami ze światem i innymi ludźmi oraz otoczeniem zewnętrznym. W niej także dokonuje się pierwsze kształtowanie czynności nawykowych, sprawności, umiejętności i kompetencji. Jest to wyjątkowe środowisko wzrostu człowieka, ponieważ w rodzinie osiąga się dojrzałość, następuje wzrost osobowy i dopełnia się człowieczeństwo³³. Człowiek zatem dorasta i dojrzewa nie tylko fizycznie, tu kształtują się podstawy jego osobowości oraz życia psychicznego.

³⁰ A. Błasiak, *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 94.

³¹ K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych...*, s. 71-78.

³² Por. *ibidem*, s. 82, 86.

³³ D. Opozda, *Pedagogiczna wielowymiarowość rozwoju osób w rodzinie*, [w:] M. Jeziorański, D. Opozda, A. Rynio (red.), *Rodzina przestrzenią rozwoju osoby. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 2012, s. 25, 30.

Zostaje zainicjowany i wytyczony kierunek jego drogi życiowej, następuje określenie wartości własnej egzystencji³⁴.

Dzisiejsza rodzina działa w nowym, często niegościnnym i nieprzejrzystym otoczeniu społecznym i kulturowym, inne są wobec niej oczekiwania, funkcjonuje w zgoła odmiennych warunkach niż przed kilkudziesięciu, a nawet kilkoma laty. W tradycyjnym świecie była ona miejscem kształtowania wartości, nabywania umiejętności społecznych pozwalających na zintegrowanie się ze społeczeństwem. Dzięki rodzinie człowiek wcześniej dowiadywał się, jaki ma być, jak powinien postępować, co jest dobre, a co złe. Starsze pokolenie zapewniało młodszemu prawidłowe przystosowanie do rzeczywistości społecznej przekazując odpowiedni zasób wiedzy, umiejętności i poglądów oraz wartości. Kwestionowanie zaś autorytetu starszego pokolenia pojawiała się rzadko i nie znajdowało większego oddźwięku. Natomiast współczesne doświadczenia młodego pokolenia nie mają odpowiednika w doświadczeniu rodziców i dziadków, wzory z dawnych lat często nie nadążają i nie pasują do nowej rzeczywistości społecznej³⁵.

Współcześnie załamały się standardy zachowań, człowiek gubi się, także w pełnieniu ról rodzicielskich³⁶. Cechą współczesnej rodziny jest koncentrowanie uwagi na dziecku, nadmierne zaspokajanie jego indywidualnych potrzeb, zainteresowań, indywidualnych uzdolnień, wspomaganie rozwoju zazwyczaj w wybranej sferze (intelektualnego lub fizycznego)³⁷. Coraz częściej dzieje się jednak tak, że zamiast transgresji u dzieci pojawia się acedia³⁸.

Toksyny dzieciństwa XXI wieku biorą się przede wszystkim z niewystarczających umiejętności wychowawczych rodziców. Współczesne dzieciństwo charakteryzuje niestabilność, impulsywność, gniew i złość, smutek i samotność, nuda, skupienie się wyłącznie na sobie

³⁴ Ibidem, s. 18.

³⁵ J. Dobrołowicz, *Rodzicielstwo i rodzina w neoliberalnej rzeczywistości*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2018, nr 32, s. 29-30.

³⁶ A. Błasiak, *Oddziaływanie wychowawcze w rodzinie...*, s. 115.

³⁷ E. Świdrak, *Świadomość wychowawcza we współczesnej rodzinie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 70-76.

³⁸ J. Siewiora, *Transgresja i acedia jako skrajne postawy procesu wychowania*, [w:] M. Jaśko, J. Siewiora (red.), *Rodzina i szkoła. Od rozpoznawania problemów do efektywnej współpracy*, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 2017, s. 67-83.

oraz pośpiech³⁹, zawłaszczenie i zniewolenie przez choroby lub... przez komputer i dostęp do Internetu⁴⁰. W zasadzie każda rodzina dotknięta jest lub przechodzi kryzys w sobie właściwej dynamice i napięciu. Może on mieć różny charakter, przejściowy lub typowy, ostry, przewlekły⁴¹.

Coraz więcej dzieci wychowanych jest nie tylko przez samotne matki, ale i samotnych ojców, w związkach homoseksualnych. Coraz więcej jest rodzin z jednym niebiologicznym rodzicem. Wiele dzieci porusza się między różnymi formami rodziny, między rodzicem stałym a weekendowym⁴².

Z wielofunkcyjności rodziny pozostało niewiele, opiekowanie się dziećmi oraz zapewnienie członkom uczucia i towarzystwa. Rodzina wyizolowała się z kręgu krewnych, w znacznym stopniu zaburzone jest kontynuowanie przekazu międzygeneracyjnego, wyraźny jest spadek autorytetu w rodzinie. Akceptowane jest opuszczanie domu rodzinnego przed małżeństwem, małżeństwa kohabitacyjne, konkubinaty, rozwody, pozostawanie bezdzietnymi, życie w samotności z wyboru, nastawienie na indywidualny rozwój. Słabną więzi między rodzicami i dziećmi, wzrasta niepomiarne znaczenie nie tylko grup rówieśniczych, ale przede wszystkim nowych mediów⁴³.

Zakończenie

Kończąc rozważania podjęte w niniejszym artykule nad uwarunkowaniami kompetencji hermeneutycznych tkwiącymi w rodzinie należy podkreślić, że jednostka zawsze niesie ze sobą i odwołuje się do bagażu rozmaitych doświadczeń z domu rodzinnego. Konfrontuje je i weryfikuje z tym, co pochodzi i wynika z praktyk nagromadzonych

³⁹ A. Błasiak, *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie...*, s. 116.

⁴⁰ Por. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

⁴¹ S. Kawula, *Rodzina społecznego i indywidualnego ryzyka*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna, dokonania, aktualność, perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 505.

⁴² A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 30.

⁴³ *Ibidem*, s. 36-37.

w innych środowiskach⁴⁴. Problemy okresu dzieciństwa związane z rodziną pochodzenia wpływają na funkcjonowanie człowieka w jego dalszym, dorosłym życiu⁴⁵.

Współcześnie kształtowanie człowieka o osobowości otwartej, empatycznej, życzliwej, refleksyjnej, w sytuacji przemian współczesnej rodziny nie jest łatwe, niewątpliwie wymaga coraz większego zaangażowania oraz ogromnej świadomości rodziców. Tymczasem w obliczu nowego wymiaru macierzyństwa i ojcostwa (nowej matki, nowego ojca), alternatywnych modeli rodziny, mamy coraz częściej do czynienia z nowym dzieckiem, nierzadko wyalienowanym i osamotnionym. Wielokrotnie jakość współczesnego dzieciństwa ograniczona jest wszechobecnym konsumpcyjnym stylem życia. Przystosowanie dzieci do życia w społeczeństwie odbywa się... w galeriach, centrach handlowych, na ulicy, gdzie markowe towary wystawiane publicznie próbują kreować wizerunek młodych ludzi sprowadzony do zewnętrznego wyglądu⁴⁶.

W tej sytuacji konieczne jest wsparcie rodziny. Działania w tym zakresie mogą obejmować dla przykładu celową i ukierunkowaną pedagogizację rodziców prowadzoną przez nauczycieli i wychowawców we współpracy z innymi specjalistami i instytucjami. Ten zaś postulat wiąże się z kolejnym, otóż w toku kształcenia akademickiego do profesji społecznych, jak i (samo)doskonalenia nauczycieli, wychowawców w związku wzajemnie zwrotnym należy pogłębiać tak problematykę pedagogiki rodziny, jak i kompetencji hermeneutycznych⁴⁷.

Abstract

This article discusses hermeneutic competences not only comprehensively, but also vertically and horizontally, emphasizing their family determinants in particular. In such a proposed set and arrangement of content it seems possible not only to isolate the essence of

⁴⁴ D. Opozda, *Pedagogiczna wielowymiarowość rozwoju osób w rodzinie...*, s. 25.

⁴⁵ K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych...*, s. 71.

⁴⁶ J. Biała, *Współczesna rodzina wobec nowych zagrożeń i wyzwań*, [w:] A. Przygoda (red.), *Wybrane problemy współczesnej rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017, s. 263-265.

⁴⁷ O sposobach i możliwościach kształtowania kompetencji hermeneutycznych por. B. Klasińska, M. Kaliszewska, *Kompetencje hermeneutyczne. Doskonalenie przez (samo)kształcenie. Wokół inspiracji dla studentów pedagogiki i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2019.

those competences, but also deepen their understanding, or even initiate a dialogue and a discussion about the need for and possibilities of their improvement and acquisition during academic education for social professions. The basis of hermeneutic competences is understanding oneself, another human being, and the world and their deep, humanistic sense manifests itself in the attitude towards an individual, realised in interactions; a broad spectrum of knowledge oscillating around certainty and uncertainty and between scientific knowledge and knowledge based on biographical experience or practical professional skills; a capability of deepened reflection, endurance and acceptance of reality, even if it is opaque and not always possible to plan for, and not persuading ourselves and others that that we have everything under control.

Bibliografia

- Bajcar B., *Podmiotowe i organizacyjne uwarunkowania kompetencji strategicznych – wrodzone zdolności czy nabyte umiejętności. Studium teoretyczne*, „Zeszyty Politechniki Śląskiej. Seria Organizacja i Zarządzanie” 2016, z. 97.
- Biała J., *Współczesna rodzina wobec nowych zagrożeń i wyzwań*, [w:] A. Przygoda (red.), *Wybrane problemy współczesnej rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.
- Bukowski P., *Hermeneutyczne kompetencje tłumacza*, [w:] M. Piotrowska, A. Czesak, A. Gomola (red.), *Kompetencje tłumacza. Tom dedykowany prof. dr hab. Elżbiecie Tabakowskiej*, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej Tertium, Kraków 2012.
- Błasiak A., *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Dobrołowicz J., *Rodzicielstwo i rodzina w neoliberalnej rzeczywistości*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2018, nr 32.
- Kaliszewska M., Klasińska B., *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2018.
- Kawula S., *Rodzina społecznego i indywidualnego ryzyka*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna, dokonania, aktualność, perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Klasińska B., Kaliszewska M., *Kompetencje hermeneutyczne. Doskonalenie przez (samo)kształcenie. Wokół inspiracji dla studentów*

- pedagogiki i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2019.
- Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M., *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Kocór M., *Podmiotowe i pozapodmiotowe uwarunkowania twórczej szkoły i nauczycieli*, „Rocznik Komitetu Nauk Pedagogicznych” 2013, t. 66.
- Koller H.-Ch., *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2006.
- Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liber Libri, Warszawa 2012.
- Matczak A., Martowska K., *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*, „Studia Psychologica” 2011, nr 11 (1).
- Morbitzer J., *Ekspertyza dotycząca zmian w sposobie uczenia się osób urodzonych po 1990 roku (pokolenie C, pokolenie homo mediens) z uwzględnieniem rekomendacji dotyczących dostosowania metod i treści nauczania, w szczególności e-podręczników do potrzeb i sposobu uczenia się współczesnych uczniów oraz wyzwań wynikających z rozwoju technologii informacyjnej*, ORE, Warszawa 2014.
- Opozda D., *Pedagogiczna wielowymiarowość rozwoju osób w rodzinie*, [w:] M. Jeziorański, D. Opozda, A. Rynio (red.), *Rodzina przestrzenią rozwoju osoby. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 2012.
- Rogocińska-Pawelczyk A., *Kompetencje w organizacji*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Oeconomica” 2006, nr 199.
- Schierz M., Thiele J., *Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern*, „Zeitschrift und Pädagogik” 2002, nr 1.
- Schwarz R., *Supervision in der Pflege. Auswirkungen auf das professionelle Handeln Pflegenden*, VS. Verlag, Wiesbaden 2009.
- Siewiora J., *Transgresja i acedia jako skrajne postawy procesu wychowania*, [w:] M. Jaśko, J. Siewiora (red.), *Rodzina i szkoła. Od rozpoznawania problemów do efektywnej współpracy*, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 2017.
- Świdrak E., *Świadomość wychowawcza we współczesnej rodzinie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- Urbaniak M., *Biologiczne wymiary rozumienia. Od ewolucji do hermeneutyki ludzkiego myślenia*, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2017.

Urbaniak M., *Spojrzenie na zdolności hermeneutyczne człowieka z perspektywy zoologicznej*, „Filozofia i Nauka. Studia Filozoficzne i Interdyscyplinarne” 2018, t. 6.

Zimmerman M. und R., *Hermeneutische Kompetenz' und Bibeldidaktik. Durch Unverständnis der Bibel das Verstehen lernen*, „Glaube und Lernen” 2005, nr 1 (20).

Netografia

Koller H.-Ch., https://www.tu-braunschweig.de/MedienDB/paedagogik/2grundbegriffe_theorien_und_methoden_der_erziehungswissenschaft.pdf. 2015.

Piecychna B., *Wpływ dydaktycznego modelu hermeneutycznego Rade-gundis Stolze na akwizycję kompetencji tłumaczeniowej – wstępne wyniki eksperymentu*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/2875/1/BAJ_14_Piecychna.pdf.

Maria Sobieszczyk

ORCID: 0000-0002-0185-9795

Katarzyna Wojciechowska

ORCID: 0000-0003-4249-8524

Wybrane możliwości współpracy środowiska rodzinnego i przedszkolnego

Wprowadzenie

Placówki przedszkolne jako placówki zapewniające warunki pomysłnego rozwoju dzieciom są powołane do wypełniania określonych zadań, stanowiących o jej funkcjach wobec dziecka, rodziny i społeczeństwa. Współpracując z rodziną i środowiskiem, przedszkole sprawuje opiekę nad zdrowiem i bezpieczeństwem dzieci oraz stymuluje ich wszechstronny rozwój. Zadaniem przedszkola jest także realizacja działalności profilaktycznej i kompensacyjnej oraz przygotowanie wychowanków do podjęcia nauki w szkole. Funkcje i zadania przedszkola są zatem skierowane z jednej strony na dziecko, jego właściwy rozwój i wychowanie, z drugiej, odnoszą się do potrzeb życia społecznego i związanej z tym sytuacji rodziny. Najważniejszymi klientami przedszkola są dzieci i ich rodzice. Wśród podmiotów zaangażowanych w tworzenie przedszkola, które zadowalałoby beneficjentów są nauczyciele przedszkola i cały personel wraz z dyrekcją placówki. Istotną rolę odgrywa przede wszystkim organizacja, a następnie realizacja procesu edukacyjnego. Aby współpraca danej placówki i rodziców układała się poprawnie, konieczne jest m.in. przekonanie obu stron do konieczności takiej współpracy, systematyczna wymiana informacji o dziecku, jego postępach i trudnościach, codzienne wspieranie się w różnych sytuacjach oraz zaangażowanie nauczycieli i rodziców w stworzenie

przyjaznej, partnerskiej atmosfery w grupie/klasie szkolnej jak i całej społeczności danej placówki¹.

Pobytek dziecka w przedszkolu ma niewątpliwie bardzo korzystny wpływ na jego rozwój. Dziecko przebywa w naturalnym i profesjonalnie przygotowanym środowisku, co sprzyja poznawaniu i rozumieniu najbliższego otoczenia i świata, nabywaniu umiejętności przez działanie. Programy edukacyjne zgodnie z obowiązującą podstawą programową realizowane w przedszkolach stwarzają możliwości zdobywania różnorodnych doświadczeń, a także uczestniczenia w zróżnicowanych i ciekawych zajęciach nie tylko dzieciom ale ich rodzicom oraz innym członkom rodzin (starszemu lub młodszemu rodzeństwu, dziadkom czy opiekunom). Możliwości szerokiej współpracy przedszkola z rodzicami możliwe są we wszystkich obszarach edukacyjnych realizowanych w przedszkolu. Ramy tego opracowania nie pozwalają odnieść się do wszystkich, dlatego przykłady takiej wzorowej współpracy prezentujemy przede wszystkim w odniesieniu do obszaru edukacji zdrowotnej i przyrodniczej z elementami edukacji ruchowej i kulturowo-estetycznej.

Możliwości współpracy przedszkola z rodzicami w obszarze edukacji zdrowotnej

Większość zachowań człowieka w codziennym życiu ma bezpośredni lub pośredni związek ze zdrowiem. Zachowania te mogą być reaktywne, nawykowe lub celowe. Niektórzy autorzy odróżniają termin „zachowania zdrowotne” odnoszący się do postępowania podjętego intencjonalnie w celu przywrócenia, utrzymania lub doskonalenia zdrowia od „zachowań związanych ze zdrowiem” – automatycznych, nieintencjonalnych². Zachowania zdrowotne dzieli się także na:

- **sprzyjające zdrowiu** (prozdrowotne, pozytywne), do których można zaliczyć: aktywność fizyczną, racjonalne żywienie, utrzymywanie czystości ciała i otoczenia, zapewnienie bezpieczeństwa (np. w ruchu drogowym), utrzymanie właściwych relacji między ludźmi, radzenie sobie ze stresem;

¹ E. Tąpała, *Rodzice w szkole*, „Życie Szkoły” 2003, nr 5, s. 316.

² B. Woynarowska, *Zdrowie i szkoła*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2000, s. 68.

- **ryzykowne dla zdrowia** (antyzdrowotne, negatywne) to przede wszystkim: palenie tytoniu, nadużywanie alkoholu, używanie środków psychoaktywnych, wpływających na zachowania autoagresywne.

Niedostatki w zakresie zachowań sprzyjających zdrowiu mogą również powodować ryzyko dla zdrowia. Zachowania zdrowotne kształtują się od wczesnego dzieciństwa w procesie socjalizacji, pod wpływem bardzo różnorodnych czynników, w tym wzorów i instrukcji przekazywanych przez rodziców, rówieśników, szkołę, religię, społeczność lokalną, środki masowego przekazu i reklamy. Dzieciństwo i młodość decydują w istotnym stopniu o zachowaniach zdrowotnych człowieka w wieku dorosłym³.

Suma zachowań zdrowotnych, zarówno sprzyjających jak i niesprzyjających zdrowiu, postaw i ogólnej filozofii życia składa się na styl życia człowieka. W rozumieniu potocznym stanowią go określone zespoły zachowań, przekonań i nastawień ujawniające się u danego człowieka w doświadczanych przez niego sytuacjach życia codziennego. Nauki psychologiczne określają styl życia jako zespół typowych dla określonego układu cech osobowości zachowań i reakcji pojawiających się w różnych sytuacjach życiowych. Definicje socjologiczne natomiast ujmują styl życia jako zakres i formy codziennych zachowań jednostek lub grup, specyficzne dla ich usytuowania społecznego⁴. Prezentowany przez jednostkę styl życia może wzmacniać jej potencjał zdrowotny bądź prowadzić do jego osłabienia, stąd możemy mówić o prozdrowotnym lub antydzrowotnym jego charakterze. Styl życia o charakterze prozdrowotnym cechuje obecność zachowań nakierowanych na umacnianie i poprawę zdrowia przy jednoczesnej eliminacji zachowań ryzykownych, zagrażających zdrowiu⁵. Człowiek prowadzący prozdrowotny styl życia dba o sprawne funkcjonowanie swojego organizmu, posiada zdolność radzenia sobie z problemami emocjonalnymi i psychicznymi, a także posiada umiejętność reagowania na wyzwania środowiska i pokonywania sytuacji trudnych. Jest to człowiek zdrowy

³ Ibidem, s. 68.

⁴ A. Siciński, *Styl życia – problemy pojęciowe i teoretyczne*, [w:] A. Siciński (red.), *Styl życia. Koncepcje i propozycje*, PWN, Warszawa 1976, s. 15.

⁵ A. Gawęł, *Pedagogizmy wobec wartości zdrowia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 23.

w sensie społecznym, czyli posiada predyspozycje psychofizyczne, które pozwalają na spełnianie kierowanych do niego oczekiwań w związku z pełnionymi przez niego funkcjami i rolami społecznymi, a jednocześnie ma możliwość życia w sposób satysfakcjonujący⁶. Zgodnie zatem z definicją zdrowia pomnażać jego potencjał będzie jednostka, na styl życia której składać się będą zachowania prozdrowotne w wymiarze fizycznym, psychicznym i społecznym. Prowadzenie przez jednostkę prozdrowotnego stylu życia jest możliwe dzięki uczestniczeniu już najmłodszych dzieci w procesie edukacji zdrowotnej.

Maciej Demel podkreśla, iż wychowanie zdrowotne jest nierozrwalną częścią procesu kształtowania wielostronnej osobowości człowieka. Zgodnie z tą koncepcją cele edukacji zdrowotnej obejmują:

- wytwarzanie nawyków bezpośrednio lub pośrednio związanych z ochroną i doskonaleniem zdrowia fizycznego i psychicznego;
- wyrabianie odpowiednich sprawności;
- nastawienie woli i kształtowanie postaw umożliwiających stosowanie zasad higieny, skuteczną pielęgnację, zapobieganie chorobom i leczenie;
- pobudzanie pozytywnego zainteresowania sprawami zdrowia przez epizodyczne i systematyczne wzbogacanie i pogłębianie wiedzy o sobie, jak też o prawach rządzących zdrowiem publicznym.

Autor uważa, że wskaźnikiem skuteczności są korzystne zmiany zachowań zdrowotnych⁷.

Edukacja zdrowotna w przedszkolu wiąże się ze zdobywaniem określonego zasobu informacji o zdrowiu, a także ze współuczestnictwem w definiowaniu własnych problemów zdrowotnych i określaniu czynników wpływających pozytywnie i negatywnie na zdrowie. W edukacji przedszkolnej akcent winien być również położony na dostarczanie dzieciom argumentów, które świadczą o korzyściach płynących z dbania o własne zdrowie i pomnażania jego potencjału. Dzięki temu zaczną dostrzegać sygnały zagrażające zdrowiu oraz będą zdawać sobie sprawę z tego, że zdrowie jest najwyższą wartością, dzięki której można osiągnąć wytyczone cele i wpływać na jakość swego życia.

⁶ M.M. Śliwa, *Wychowanie zdrowotne. Zarys teorii i metodyki*, Polskie Towarzystwo Oświaty Zdrowotnej, Katowice 2001, s. 62.

⁷ M. Demel, *Pedagogika zdrowia*, WSiP, Warszawa 1980, s. 69.

Jeżeli dziecko będzie lokowało zdrowie na wysokich pozycjach w hierarchii wartości, to samo, lub przy pomocy dorosłych, podejmie działania prozdrowotne w najróżniejszych sytuacjach życia codziennego⁸.

Warunkiem powodzenia edukacji zdrowotnej w przedszkolu jest stawianie właściwych celów i konsekwentna ich realizacja. Wynikać one powinny z właściwości psychofizycznych dzieci, paradygmatu edukacji podmiotowej, traktowania zdrowia jako wartości autotelicznej, programu wychowania w przedszkolu lub podstawy programowej. Cele edukacji zdrowotnej w przedszkolu obejmują:

- rozbudzanie zainteresowań dziecka własnym zdrowiem i rozwojem;
- rozwijanie umiejętności rozróżniania czynników pozytywnie i negatywnie wpływających na własne zdrowie i rozwój;
- rozwijanie podstawowych umiejętności dbania o zdrowie swoje i innych;
- rozwijanie zachowań sprzyjających zdrowiu i bezpieczeństwu;
- poznawanie zagrożeń cywilizacyjnych dla własnego zdrowia;
- rozwijanie umiejętnego zachowania się w przypadku kontaktu z przedmiotami niebezpiecznymi, toksycznymi, wybuchowymi, łatwopalnymi;
- wyrabianie nawyków zdrowotno-kulturalnych;
- wyrabianie właściwego stosunku do osób starszych, kalekich i chorych, kształtowanie odpowiedzialności za wzmacnianie i pomnażanie własnego zdrowia i innych;
- kompensowanie ujemnych zagrożeń cywilizacyjnych;
- właściwe reagowanie na cierpienie rówieśników i dorosłych;
- dostosowanie funkcji własnego ciała do norm społeczno-kulturalnych;
- dostrzeganie zależności pomiędzy stanem naturalnego środowiska a zdrowiem i samopoczuciem własnym i innych osób.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe rozważania można przyjąć, że przedszkolna edukacja zdrowotna ma trzy aspekty. Pierwszy z nich dotyczy przekazywania dzieciom wiedzy o zdrowiu, sposobach jego ochrony i umacniania. Drugi aspekt wiąże się z kształtowaniem zachowań dzieci służących zdrowiu. Trzeci aspekt obejmuje te działania,

⁸ K. Żuchelkowska, K. Wojciechowska, *Promocja zdrowia w edukacji dzieci przedszkolnych*, MARGRAFSEN, Bydgoszcz 2000, s. 18.

które prowadzą do wytworzenia pozytywnych postaw wobec zdrowia i traktowania go jako najwyższej wartości⁹. Istnieje także, naszym zdaniem, czwarty aspekt tego procesu i dotyczy on włączenia w edukację zdrowotną i promowanie zdrowia rodziców dzieci.

W przedszkolu edukatorem zdrowia jest nauczyciel. Jest on osobą odpowiedzialną za przebieg edukacji dziecka przedszkolnego. Celem jego pedagogicznej działalności jest prawidłowe ukształtowanie osobowości dziecka. W związku z tym, zadaniem nauczyciela jest organizowanie środowiska przedszkolnego, dbanie o wszechstronny rozwój dzieci, właściwe kształtowanie ich postaw, przekonań i zainteresowań, wyrabianie umiejętności i sprawności oraz stopniowo poszerzanie ich wiedzy. Całej pracy wychowawczej nauczyciela powinna przyświecać przede wszystkim troska o zdrowie i bezpieczeństwo swoich podopiecznych. Wynika stąd konieczność włączania się do działań profilaktycznych, stymulujących, kompensacyjnych i korektywnych¹⁰.

Dlatego, jeśli nauczyciel chce być kompetentny i wiarygodny, musi umieć oceniać i znać sztukę osiągnięcia tego, co dla małych dzieci jest realne i możliwe. Dlatego oceniając osiągnięcia prozdrowotne dzieci w wieku przedszkolnym, winien uwzględniać:

- dbanie o zdrowie własne i innych oraz współpracę z dorosłymi w tym zakresie;
- rozróżnianie czynników wpływających pozytywnie i negatywnie na zdrowie i rozwój;
- rozpoznawanie i odpowiednie reagowanie na zagrożenia dla zdrowia i życia;
- postawę i stosunek do aktywności ruchowej;
- poziom i postępy w rozwoju sprawności motorycznej i ogólnej sprawności fizycznej¹¹.

Nauczyciel pełniąc rolę wychowawcy zdrowia, powinien spełniać pewne warunki, aby jego wychowankowie zrozumieli istotę troski o zdrowie, należycie je cenili i racjonalnie postępowali. Jednym z nich jest konieczność posiadania szerokiej wiedzy merytorycznej

⁹ J.B. Karski, *Praktyka i teoria promocji zdrowia, wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa 2003, s. 21.

¹⁰ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005, s. 115.

¹¹ *Ibidem*, s. 26.

z zakresu ochrony zdrowia, sposobów jego doskonalenia oraz ratowania. Wachlarz wiadomości, które posiada nauczyciel animatora zdrowia dziecka jest szeroki i obejmuje m.in. zasady racjonalnego odżywiania, sposoby walki ze stresem, uzależnieniami, zdrowotne aspekty aktywności ruchowej, zapobieganie chorobom cywilizacyjnym i udzielanie pierwszej pomocy. Ważne są również umiejętności metodyczne, które umożliwiają nauczycielowi prawidłową organizację i prowadzenie edukacji zdrowotnej. Wiąże się z tym umiejętność postawienia prawidłowej diagnozy i dokonywanie analizy, a także wykorzystywanie aktywnych narzędzi badawczych, które pozwalają mu dostosować treści programowe do potrzeb poszczególnych dzieci z danego środowiska, z uwzględnieniem ich wieku, specyfiki rozwoju i zainteresowań. Aby dzieci lokowały zdrowie na wysokich pozycjach w hierarchii wartości potrzebują wzorca w osobie nauczyciela, którego system aksjologiczny opiera się na wartościach uniwersalnych takich jak: prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, tolerancja, godziwy poziom bytu materialnego i duchowego i który sam sytuuje zdrowie wysoko w systemie wartości. Od właściwie uformowanego systemu wartościowania zależą określone zachowania człowieka, również te dotyczące jego zachowań zdrowotnych¹².

W wychowaniu zdrowotnym obok nauczyciela dominująca rola przypada rodzicom, dlatego powinnością nauczyciela jest dokonanie diagnozy środowiska rodzinnego dzieci i następnie współpraca w zakresie wychowania zdrowotnego. Pełnienie roli kreatora zdrowia w przedszkolu, polega nie tylko na realizacji tego zagadnienia podczas zajęć dydaktycznych z dziećmi ale właśnie na zgodnej współpracy z rodzicami. Promowanie zdrowia w przedszkolu, by było prawidłowe i skuteczne, musi przebiegać na kilku płaszczyznach: na wymianie informacji między nauczycielem a rodzicami o przebiegu rozwoju dziecka, aktualnym stanie zdrowia, na zapoznaniu rodziców z działalnością wychowawczo-dydaktyczną przedszkola na rzecz zdrowia dzieci, zachęcaniu rodziców do utrwalania postaw, umiejętności i nawyków higieniczno-zdrowotnych nabytych przez dziecko w przedszkolu, włączaniu rodziców w rozwiązywanie problemów związanych z ochroną, szanowaniem i pomnażaniem zdrowia dzieci oraz stosowania szczególnych

¹² B. Kuras, *Szkolna edukacja zdrowotna*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 4, s. 2-5.

środków zaradczych w przypadku rodziców działających na szkodę zdrowia dzieci¹³.

Nauczyciel podczas zajęć otwartych dla rodziców może realizować te zagadnienia, by je potem omówić z rodzicami na zebraniu lub podczas rozmów indywidualnych. Można także w tym celu wykorzystać gazetki i kąciki przedszkolne przeznaczone dla rodziców, by tam umieszczać ciekawe, ważne informacje czy porady. Można to także czynić przez media, czyli np. stronę internetową placówki lub poprzez przedszkolne pisemka oraz samodzielnie opracowane przez nauczyciela ulotki. Warto np. zorganizować w przedszkolu Festiwal Zdrowego Stylu Życia, Tydzień Zdrowia i inne. Można organizować w przedszkolu cykl pogadank, podczas których prelekcje będą głosić specjaliści: pediatrzy, ortopedzi, stomatolodzy, diabetolodzy i inni. Można także edukować rodziców w zakresie organizacji czasu wolnego dzieci. Przedszkole w zakresie edukacji rodziców, dotyczącej m.in. ochrony przed różnymi niebezpieczeństwami, zachowaniu ostrożności wobec nieznanymi przedmiotów, zwierząt i zjawisk oraz bycia wraz z dziećmi świadomymi uczestnikami ruchu drogowego, może zapraszać do przedszkola policjantów, strażaków, strażników miejskich oraz ratowników medycznych. Często nauczycieli niepokoi fakt, że pomimo krzewienia przez nich idei promocji zdrowia wielu wychowanków nie stosuje wdrażanych przez wychowawców zasad i nie zna podstawowych wiadomości z zakresu edukacji zdrowotnej. Przyczyn tego stanu rzeczy należałoby może szukać w sytuacji rodzinnej tych dzieci. Powszechnie bowiem wiadomo, że rodzice są najważniejszymi edukatorami swoich dzieci, a przede wszystkim stanowią dla nich wzór do naśladowania. Jeżeli rodzice nie będą lokować zdrowia wysoko w hierarchii wartości, to dzieci także nie będą prezentowały postawy dbającej o zdrowie. Dlatego warto w tym zakresie wspierać się spotkaniami z dietetykami i innymi specjalistami. Dobrym pomysłem na innowacje w tym zakresie byłyby zajęcia dydaktyczne na temat „Gotuję z rodzicami i zdrowo jem”, podczas których rodzice wspólnie z dziećmi przygotowaliby niewielki ulubiony rodzinny posiłek, a potem byłaby wspólna degustacja z komentarzem dla rodziców, jakie błędy popełniają przy komponowaniu posiłków dla dzieci i rodziny oraz czy znają piramidę żywienia.

¹³ K. Żuchelkowska, *Edukacja zdrowotna w przedszkolu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013, s. 52-53.

Innym razem mogą to być zajęcia pod nazwą „Kulinarne zmagania przedszkolaków” lub „Tworzymy zdrową książkę kucharską”.

Nieodzownym pomocnikiem w organizacji wszystkich zajęć, także tych z zakresu edukacji zdrowotnej jest bogata literatura dla dzieci. Utwory napisane prozą, krótkie opowiadania czy powiastki, a przede wszystkim utwory wierszowane, krótkie fraszki, lub zagadki o zdrowiu, higienie, ruchu drogowym pomagają zapamiętać dzieciom wiele zasad, przepisów i reguł. Zadaniem rodzica jest wyuczenie się wspólnie z dzieckiem w domu takiego wierszyka, który potem ono zaprezentuje np. podczas przedszkolnego przedstawienia, konkursu czy innej zabawy. To tylko nieliczne przykłady takiej działalności. Sądzimy, że działania prozdrowotne staną się sensowne i skuteczne właśnie m.in. dlatego, że będą w nich uczestniczyć rodzice dzieci przedszkolnych.

Możliwości współpracy przedszkola z rodzicami w obszarze organizacji wycieczek i innych form turystyki i krajoznawstwa

Rozwój człowieka przebiega specyficznie dla każdej jednostki, jest wynikiem indywidualnych cech dziedzicznych i wrodzonych oraz wpływów środowiskowych. Bezpośrednim warunkiem rozwoju jest aktywny udział jednostki w nabywaniu indywidualnego doświadczenia w toku edukacji opartej na działaniu, przeżywaniu, odkrywaniu. Podstawą aktywności małego dziecka jest zabawa. Jest to forma spontaniczna i dowolna, której towarzyszy zadowolenie i przyjemność. W zabawach dziecko zaspokaja wszystkie swoje potrzeby oraz kształtuje twórczy charakter. Poprzez dowolny dobór tematyki i sposobu aktywności w zabawie, dziecko urzeczywistnia swoje marzenia, dążenia, zainteresowania, czyni to, czego pragnie. W środowisku przedszkolnym oprócz zabawy, dzieci uczestniczą w wielu innych formach aktywności. Są to zajęcia o charakterze intelektualnym, artystycznym, społecznym, ruchowym, użytkowym, samoobsługowym. Nauczyciel podczas zaplanowanej działalności edukacyjnej wspomaga dziecko w zdobywaniu doświadczeń, wiedzy, nawyków, umiejętności, inspiruje je do podejmowania aktywności, nawiązywania interakcji ze środowiskiem. Jedną z form zajęć w przedszkolu, za pomocą której dzieci mają okazję wszechstronnie rozwijać wymienione sfery osobowości są spacer i wycieczki organizowane okazjonalnie. Odgrywają one ogromną

rolę w procesie edukacji małego dziecka, m.in. przygotowując do przyszłej roli turysty oraz stanowią pierwszy kontakt z formami turystyki i krajoznawstwa. Wycieczka jest najwłaściwszą formą i najciekawszą przybliżania przedszkolakom przyrody, odkrywania jej tajemnic i nawiązywania z nią emocjonalnego kontaktu.

Udział dzieci w wycieczkach, będących główną formą uprawiania turystyki, wpływa na:

- poznanie najbliższego otoczenia i miejsca zamieszkania dziecka,
- harmonijny rozwój psychofizyczny,
- utrwalenie nawyku przebywania na świeżym powietrzu bez względu na porę roku, nawet w dni niepogodne, zahartowanie na zmiany pogody i trudy pobytu w terenie,
- utrwalenie zainteresowań różnymi formami aktywności ruchowej możliwymi do uprawiania w terenie,
- zaspokojenie głodu przygód i wrażeń, wzbogacenie osobowości dziecka¹⁴.

Dzieci w wieku przedszkolnym uczestniczą w takich formach turystyki, jak: turystyka campingowa, wczasy, turystyka zagraniczna, wyjazdy świąteczne. Ale to właśnie wycieczka jest najpopularniejsza, spełnia rolę wypoczynkową i poznawczą oraz kształtuje postawy społeczne przedszkolaka. Na ogół w przedszkolu organizuje się kilka wycieczek w roku krótszych i dłuższych. Charakter turystyczno-krajoznawczy mają te dłuższe, całodziennie. Ze względu na wiek dzieci wymagają one bardzo starannego i przemyślanego przygotowania, zorganizowania posiłków, miejsc do odpoczynku, dodatkowej opieki ze strony dorosłych, bezpiecznego transportu. Maria Studzińska podkreśla, że spacer i wycieczki to pożądana, choć trudna dla nauczyciela forma pracy z dziećmi. Trzeba się do niej szczególnie przygotować, uwzględniając:

- możliwości fizyczne dzieci związane z dojściem lub dojechaniem do wybranego miejsca;
- znajomość danego terenu;
- cel i tematykę spaceru lub wycieczki;
- znajomość obiektów, które dzieci będą obserwować¹⁵.

¹⁴ T. Łobożewicz, *Krajoznawstwo i turystyka w szkole*, WSiP, Warszawa 1985, s. 30-31.

¹⁵ M. Studzińska, *Dzieci przedszkolne poznają przyrodężywioną*, WSiP, Warszawa 1989, s. 103.

Wycieczki organizowane dla przedszkolaków, szczególnie tych starszych są źródłem wielkich emocji i radości. Potrzeba wyrażania przeżyć i doznań dziecięcych w czasie wycieczek przekłada się na język sztuki, symboli, gestów, mimiki. Dobrze zorganizowana wycieczka jest okazją do zdobycia wiedzy o otaczającej przyrodzie i zmianach, jakie w ciągu roku w niej zachodzą. Szczególnie wartościowe jest to, że dzieci doświadczają bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością i mogą obserwować obiekty przyrodnicze oraz zachodzące procesy i zjawiska w ich wielostronnym uwarunkowaniu. Udział w wycieczkach kształtuje umiejętność dokonywania obserwacji przyrodniczych w terenie, sprzyja pogłębianiu i rozwijaniu zainteresowań, budzi wrażliwość na piękno przyrody i chęć dbania o nią, uczy zdobywania wiedzy przez bezpośredni kontakt z naturą.

Wartość wycieczki w zakresie zdobywania wiedzy i kształtowania postaw w dużym stopniu warunkuje dostosowanie miejsca jej odbywania. Dlatego nauczyciele muszą wziąć pod uwagę różne okoliczności decydując o ostatecznym wyborze. Z całą pewnością wytyczną będą zainteresowania dzieci i wymagania programowe. Niemały wpływ na selekcję miejsc odbywania wycieczek mają możliwości organizacyjne i finansowe przedszkola oraz rodziców. Zainteresowanie dzieci wycieczkami jest ogromne. Nauczyciele chętnie organizują wycieczki dla dzieci. Uważają, że pomimo długich przygotowań i ogromnej odpowiedzialności branej za dzieci, jest to forma niezbędna w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Obok walorów poznawczych wycieczki mają duże znaczenie w kształtowaniu postaw wobec przyrody, postaw patriotycznych, wartościowych cech charakteru oraz umiejętności współzycia w zespole oraz są źródłem bogatych przeżyć estetycznych. Dzieci, zamiast słuchać opisów przyrody i oglądać ilustracje, mogą odkrywać ją samodzielnie poprzez działania i odczucia zmysłowe. Doznania polisensoryczne w bezpośrednim obcowaniu z przyrodą poprzez wzrok, słuch, dotyk, smak są podstawą tworzenia pojęć o otoczeniu. Podczas działania i odczuwania zmysłowego dziecko gromadzi doświadczenia, które wykorzystuje do korygowania i modyfikowania pojęć, będących podstawą rozumienia świata. Obraz otoczenia, który dzieci budują staje się coraz bogatszy, bardziej zróżnicowany i bardziej zgodny z rzeczywistością. Aby te zdobyte doświadczenia i przeżycia były trwałe muszą być odpowiednio przetworzone. Poprzez takie formy przetwarzania jak opowiadanie, wiersz, rysunek, śpiew, teatr, a przede

wszystkim zabawa repertuar doświadczeń gromadzonych przez dziecko daje mu wiedzę i zrozumienie oraz podstawy naukowego poglądu na świat. Podstawowym zadaniem wycieczek jest zapewnienie ich uczestnikom aktywnego wypoczynku, hartowanie stanu zdrowia oraz wzmocnienie sprawności fizycznej i psychicznej. Wycieczki kształtują u dzieci nawyk racjonalnego spędzania czasu w sposób czynny, co jest niezbędnym elementem prozdrowotnego stylu życia. Szczególnie wycieczki, których program przewiduje piesze wędrówki, sprzyja wyrabianiu odporności przeciw chorobom, hartowaniu i wytrzymałości. Podczas wysiłku wzrasta czynność serca, płuc, wzrasta przemiana materii, co skutkuje zwiększeniem apetytu. Dlatego dzieci są radosne, mają zaspokojoną potrzebę ruchu i chętnie zjadają przywieziony z przedszkola posiłek.

Wiedzę i umiejętności dbania o zdrowie dziecko zdobywa w domu rodzinnym poprzez gromadzenie doświadczeń i edukację dostosowaną do jego indywidualnych potrzeb. Wraz z innymi członkami rodziny dziecko powinno uczestniczyć w różnych formach aktywności ruchowej. Aktywizacja fizyczna dzieci może być realizowana poprzez: taniec, pracę, rekreację, turystykę, zabawę. Najbardziej zalecane formy wychowania zdrowotnego w rodzinie sprzyjające organizacji korzystnych zdrowotnie doświadczeń jej członków to:

- wycieczki poza dom,
- terenowe wyjazdy weekendowe,
- terenowe programy urlopowe,
- treningi zdrowotne,
- terenowe sporty przestrzenne,
- terenowe formy rehabilitacyjno-terapeutyczne.

Wśród nich na czoło wysuwają się formy związane z dłuższą lub krótszą wycieczką, czyli formy turystyczno-krajoznawcze.

Nauczyciele i ich wychowankowie przypisują wycieczce duże znaczenie. Wycieczka zatem powinna być częściej wykorzystywaną formą edukacji małego dziecka zarówno w przedszkolu jak i w rodzinie. Nauczyciele i rodzice powinni szukać źródeł inspiracji i programów poznawania otoczenia poprzez działalność turystyczno-krajoznawczą. Wśród takich inicjatyw, mogą być wspólne wypadki nauczycieli przedszkola i dzieci z rodzicami do miejsc agroturystycznych znajdujących się w pobliżu przedszkola, włączenie dzieci przedszkolnych i rodzin wraz z kadrą placówek w rozwój prorodzinnej oferty turystycznej

miejsowości i regionu. Warto być może pomyśleć o propagowaniu turystyki i krajoznawstwa integrując społeczność przedszkolną i organizować wspólne rajdy, złączy z udziałem rodziców i wszystkich pracowników przedszkola. Taką ciekawą formą, którą można by zorganizować byłoby np. odwiedzanie wiosek tematycznych. Są takie np. w województwie kujawsko-pomorskim. Można wybrać się wspólnie do Wioski Miodowej, Kwiatowej czy Górniczej. Inną inicjatywą mogło by być opracowanie programu przedszkola, którego założeniem byłoby zachęcanie dzieci i ich rodziców do aktywnego, zdrowego oraz twórczego spędzania czasu wolnego. Zajęcia mogą dotyczyć poznania bliższego i dalszego regionu, jego środowiska przyrodniczego, tradycji, zabytków kultury, historii oraz baśni i legend. Mogą to być zajęcia np. takie jak: niedziele w muzeum, spacer po parkach czy lesie. Warto wybrać się na spotkanie z ciekawymi ludźmi z miasta czy regionu (np. twórcami ludowymi lub przedstawicielami ciekawych, ginących zawodów, uczestniczyć w imprezach folklorystycznych i obrzędowych i innych). Dobrą zachętą do tego typu działań są organizowane przez przedszkola rodzinne pikniki, turnieje sportowe, festyny czy biesiady połączone z degustacją potraw regionalnych, ekologicznych, zdrowych np. przetworów mlecznych, w których uczestnikami konkursów są dzieci wspólnie z rodzicami. Możliwości jest sporo, a kreatywność nauczyciela i rodziców jako podmiotów edukacji i partnerskiej współpracy nieograniczona.

Kilka refleksji

Nauczyciele przedszkola powinni nadać szczególną rolę współpracy z rodzicami. To właśnie rodzice wielokrotnie oceniają jakość pracy przedszkola. Z racji swego powołania i kompetencji nauczyciele mają obowiązek inicjowania i rozwijania tych kontaktów. Tak więc praca pedagogiczna nauczyciela w zakresie edukacji zdrowotnej w przedszkolu oraz organizacji wycieczek czy innych form turystyki i krajoznawstwa powinna koncentrować się na podejmowaniu działań promujących zdrowy i higieniczny tryb życia oraz stwarzać okazje do tego, by dzieci mogły zdobywać wiadomości i umiejętności oraz wykorzystywać je w praktyce. Rodziców należy zawsze traktować jako sojuszników przedszkola, którym zależy na pewno na dobru ich dzieci, ale którzy czasami potrzebują pomocy i wsparcia m.in. w zakresie

upowszechniania wiedzy i kształtowania zachowań prozdrowotnych czy organizacji czasu wolnego swoich pociech. Dlatego pracownicy przedszkola powinni proponować rodzicom wiele form kontaktu, sugerować im obszary i sposoby działania na rzecz rozwoju dziecka. Ponadto powinni zadbać, by w edukacji dzieci przedszkolnych tak dobierać treści, aby pomagać dzieciom w usamodzielnieniu się, przez poznanie własnych możliwości i „podawać rękę” w tym zakresie ich rodzicom w trudnej sztuce porządkowania świata. Warto zachęcać rodziców do zgłaszania swoich propozycji w zakresie organizowania tego typu edukacji. Tylko zgodne współdziałanie obu tych środowisk jest najlepszym rodzajem integracji, która może zapewnić warunki prawidłowego wychowania i pobudzania rozwoju dziecka¹⁶.

Abstract

A kindergarten gives extensive opportunities for cooperation with parents. The article is limited to present two aspects of cooperation. One area concerns health education, which can and should combine and integrate the activities of kindergarten teachers and parents, concerning children's knowledge acquisition and formation of health-oriented behaviour. The second area concerns preparing preschool children for the future role of a tourist. Advantages of tourism for a child's development were presented, including trips as an organizational form of kindergarten work. In addition to evidence confirming the numerous cognitive, health, cultural, and aesthetic values of trips, the importance of cooperation between a kindergarten and parents in this regard was highlighted. The article also contains many proposals for methodological solutions for the discussed issues.

Bibliografia

- Bulera M., Sobieszczyk M., *Wybrane aspekty pracy nauczyciela sprzyjające tworzeniu w przedszkolu edukacji wysokiej jakości – doniesienie z badań*, [w:] R. Cierzniewska (red.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.
- Demel M., *Pedagogika zdrowia*, WSiP, Warszawa 1980.

¹⁶ M. Bulera, M. Sobieszczyk, *Wybrane aspekty pracy nauczyciela sprzyjające tworzeniu w przedszkolu edukacji wysokiej jakości – doniesienie z badań*, [w:] R. Cierzniewska (red.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003, s. 344.

- Gaweł A., *Pedagodzy wobec wartości zdrowia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Karski J.B., *Praktyka i teoria promocji zdrowia, wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa 2003.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
- Kuras B., *Szkolna edukacja zdrowotna*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 4.
- Łobożewicz T., *Krajoznawstwo i turystyka w szkole*, WSiP, Warszawa 1985.
- Siciński A., *Styl życia – problemy pojęciowe i teoretyczne*, [w:] A. Siciński (red.), *Styl życia. Koncepcje i propozycje*, PWN, Warszawa 1976.
- Studzińska M., *Dzieci przedszkolne poznają przyrodę ożywioną*, WSiP, Warszawa 1989.
- Śliwa M.M., *Wychowanie zdrowotne. Zarys teorii i metodyki*, Polskie Towarzystwo Oświaty Zdrowotnej, Katowice 2001.
- Tapąła E., *Rodzice w szkole*, „Życie Szkoły” 2003, nr 5.
- Woynarowska B., *Zdrowie i szkoła*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2000.
- Żuchelkowska K., *Edukacja zdrowotna w przedszkolu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013.
- Żuchelkowska K., Wojciechowska K., *Promocja zdrowia w edukacji dzieci przedszkolnych*, MARGRAFSEN, Bydgoszcz 2000.

Agnieszka Sołbut

ORCID: 0000-0003-4345-198X

Projektowanie i realizowanie się w dialogu podmiotów edukacyjnych

Projektowanie, czyli planowanie działań i realizowanie się w dialogu podmiotów edukacyjnych, a więc nauczyciela i ucznia, wychowawcy i wychowanka, rodzica i dziecka odbywa się w paradygmacie „współistnienia”, który zakłada możliwość wzajemnego rozwoju. Niezbędne jest jednak spełnienie następujących warunków, o których pisał Kazimierz Obuchowski snując rozważania nad analogiami między systemami funkcjonalnymi, takimi jak instytucja społeczna i osobowość człowieka. W kontekście projektowania i realizowania się w dialogu podmiotów edukacyjnych istotne jest¹:

- wdrażanie do dysponowania wiedzą o sobie,
- wytyczanie w oparciu o wiedzę zadań dostosowanych indywidualnie do potrzeb i możliwości,
- dobór odpowiednich metod, także nowoczesnych, uwzględniając zmiany zachodzące w systemach mikro- i makrospołecznych.

Można powiedzieć o autonomicznym generowaniu osobistego modelu świata, projektowaniu i realizowaniu twórczego rozwoju.

¹ K. Obuchowski, *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, [w]: J. Koziński (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999, s. 131-149.

To jednak na wychowawcy spoczywa trud towarzyszenia w rozwoju wychowanka. Wychowanie jak wskazuje M. Łobocki powinno być świadome. Do warunków świadomego wychowania autor zalicza²:

- podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży,
- demokratyczny styl kierowania wychowawczego,
- pracę nad sobą wychowawców i nauczycieli,
- poznawanie dzieci i młodzieży,
- unowocześnienie kształcenia pedagogicznego.

Zwracam uwagę na potrzebę projektowania i realizowania się w dialogu, konieczność wypracowania zasad, metod inspirujących do pracy nad sobą przy jednoczesnym pobudzaniu do refleksji nad własnym życiem, w toku budowania więzi z innymi. Celem jest wzajemne motywowanie się podmiotów edukacyjnych do uzyskania wewnętrznej samodzielności przy jednoczesnym kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za siebie i innych. Niezbędna jest tu autodiagnoza, wymagająca zaangażowania, autorefleksji, która pozwala modyfikować zamierzenia rozwojowe. Jak podkreśla E. Sujak zaangażowanie we własny rozwój zgodnie z wyuczoną umiejętnością organizacji pracy, nauki przybiera postać tworzenia planu własnego „ja” i podejmowania próby systematycznego realizowania tego planu, który często wymaga jednak przewartościowania. Następuje zmiana punktu widzenia, akceptacja dotychczas pomijanego w sobie samym, a jeszcze częściej zmiana kierunku dążenia czy rezygnacja³. By zmiana kierunku rozwojowego była budująca pomocna jest autodiagnoza.

Tak jak w każdym holistycznym postępowaniu diagnostycznym, tak i w autodiagnozie najczęściej rozpoczynamy od przyporządkowania występujących cech do określonego typu (autodiagnoza typologiczna), następnie poszukujemy genezy takiego, a nie innego przyporządkowania, ukazania przyczyn (autodiagnoza genetyczna). W dalszej kolejności wyjaśniamy znaczenie i wartość danego stanu, jego istotę w kontekście całościowego, holistycznego funkcjonowania w różnych wymiarach ludzkiego życia (autodiagnoza funkcjonalna). W efekcie projektujemy, wskazujemy perspektywy i możliwe rozwiązania

² M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

³ E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Wydawnictwo Guadium, Lublin 2006, s. 14-15.

profilaktyczne lub terapeutyczne, w zależności od wcześniejszych autodiagnoz (autodiagnoza prognostyczna).

Autodiagnozę należy traktować jako tworzenie nowego rodzaju wiedzy w kontekście odtwórczych i twórczych doświadczeń, obserwacji uczestniczącej, intuicji, rozumowania, kształtowania umiejętności negocjacyjnych ukierunkowanych na dialog jako imperatyw zrównoważonego rozwoju. Autodiagnozowanie wydaje się być wpisane w rozwój człowieka jako refleksja dotycząca odpowiedzi na pytania – kim jestem, dlaczego tym, jak i dlaczego się staję kimś, kim warto być i dlaczego. Jerzy Nikitorowicz uważa, że diagnozowanie siebie jest szczególnie istotne w kontekście pełnionych ról zawodowych, m.in. lekarza, pedagoga, ról rodzinnych i środowiskowych kształtujących więzi i poczucie wspólnoty. Pozwala na określanie celów, którym może podmiot sprostać, z których może się rozliczyć, osiągnąć satysfakcję, zauważyć efekty, dokonać refleksji nad wartościami i zasadami, nad dotychczasowymi działaniami w celu określenia wniosków do dalszych działań. Stąd też autor wiąże autodiagnozę z procesem ustawicznie kształtującej się tożsamości współczesnego człowieka⁴.

Urszula Ostrowska zwróciła uwagę, że spotkanie z samym sobą, czyli wgląd w samego siebie, jest nie mniej znaczący od spotkania interpersonalnego, spotkania z innym człowiekiem. Podkreśla, odwołując się do bogatej literatury przedmiotu, wartość wewnętrznego dialogu, dialogu jako myślenia, namysłu w kontekście wartości, które w procesie moralnego i estetycznego osądzania gdzieś znikają. Wskazuje, że „wewnętrzny dialog nie zawsze zdaje się być należycie uświadamiany i doceniany zwłaszcza w sensie przewartościowania idei myślenia jako monologu, na rzecz kierunku myślenia dialogicznego”⁵.

Mając na uwadze proces kształtowania się tożsamości, każdy z nas, pełniących np. rolę nauczyciela, powinien dokonać autodiagnozy chociażby w kontekście samoregulacyjnej funkcji tożsamości, która polega na zdolności jednostki do podporządkowania działań ustalonym celom, na odpowiedzialności za ich realizację, na umiejętności

⁴ J. Nikitorowicz, *Diagnoza i autodiagnoza w kontekście złożonego procesu kształtowania się tożsamości*, [w:] W. Ambrozik, A. Kieszkowska, K. Sawicki (red.), *Współczesne dylematy resocjalizacyjne. W stronę twórczej resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 81-92.

⁵ U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 29-30.

kontrolowania emocji, impulsów, na wytrwałości w dążeniu do realizacji przyjętych zobowiązań, jak też na przejawianiu twórczości i inicjatywy⁶.

Wartościowym poznawczo i metodycznie przykładem analizy typologicznej, z której można skorzystać jest typologia nauczycieli przedstawiona przez Stanisława Dobrowolskiego⁷. Mamy możliwość usytuowania siebie w kontekście tej typologii. Autor wyszedł z założenia, że podstawowym narzędziem pracy nauczycieli jest ich intelekt, stąd najistotniejsze jest poznanie umysłowości (intelektu) nauczycieli. Powyższe kryterium (współczynnik różnicowania) pozwoliło na wyróżnienie nauczycieli wybitnych, dobrych, niezupełnie odpowiednich i nieodpowiednich. Spośród wybitnych i dobrych zostały wyróżnione umysły rozumowe, intuicyjne, organizacyjne, systematyczne, wyobrażeniowe, ekspresyjne. Ukazując walory typologii zwracam uwagę na te cechy, które są wiodące w pracy nauczyciela i nadają barwę jego pracy.

Typ rozumowy dąży do tego, by jak najwięcej wiedzieć (erudyci), gruntownie poznać i zrozumieć (myśliciele). Erudyci posługują się głównie pamięcią, myśliciele zaś skupioną uwagę. W tej grupie wyróżniono także umysły refleksyjne, których specjalne zainteresowania skierowane były na życie wewnętrzne, na proces przeżyć i myślenia (dyskusja z samym sobą). Autor zwrócił uwagę, że nauczyciele typu rozumowego wykazują małe zainteresowanie problemami wychowawczymi, problemami życia społecznego, praktycznego, pracami administracyjnymi. Bliższy jest im materiał nauczania (lekcje prowadzone są w sposób jasny, przejrzysty, logiczny) niż uczeń (krytyczni, wymagają poprawności, mało tolerancyjni, zainteresowani uczniami wyróżniającymi się).

Typ intuicyjny interesuje się bardziej różnymi zjawiskami i faktami niż pojęciami, bardziej rzeczywistością niż abstrakcją. Posiada

⁶ Szerzej: E. Gurba, *Budowanie własnej tożsamości warunkiem godnej postawy wobec siebie i otaczającego świata*, [w:] B. Zimoń-Dubowik, M. Gamian-Wilk (red.), *Oblicza tożsamości: perspektywa interdyscyplinarna*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 89-99.

⁷ S. Dobrowolski, *Struktury umysłów nauczycieli*, PZWS, Warszawa 1980; Por. J. Nikitorowicz, *Diagnostyka i metodyka w dialogu wspierającym ludzką egzystencję*, [w:] J. Nikitorowicz, K. Sawicki, T. Bajkowski (red.), *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu*, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, Olecko 2003, s. 17-19.

wyczucie procesu opiekuńczo-wychowawczego, łatwość nawiązywania kontaktów z uczniami, ściśle związany jest z życiem szkoły i środowiska. Jest wychowawcą z zamiłowania. Umysły tego typu cenią w pierwszej kolejności mądrość życiową, natomiast nie pociągają ich dziedzina rozważań teoretycznych. Posiadają zdolność wyczuwania psychiki uczniów, potrzeb i zainteresowań, co przejawia się w doborze trafnych środków dydaktycznych oraz w zachowaniach tolerancyjnych.

Typ organizacyjny charakteryzuje całościowe ujmowanie problemów edukacyjnych (zespołu uczniowskiego, lekcji, materiału nauczania i innych elementów). Nauczyciele tego typu przywiązują szczególne znaczenie do konstrukcji lekcji, jej elementów (praca domowa, podanie nowego materiału, utrwalanie, kontrola, ocena i inne). Umiejętności organizacyjne przejawiają się w ujmowaniu tematyki lekcji w formie zagadnień, w prowadzeniu i wywoływaniu dyskusji. Ten nauczyciel nie pozwala na odchodzenie od tematu.

Typ systematyczny dąży do upraszczania wykonywanych czynności, posilkowania się prostymi środkami, schematycznymi zestawami, podziałami. Powyższym umysłem odpowiadają elementy proste i jednorodne, gdyż mają słabsze poczucie związków zachodzących pomiędzy procesem nauczania i wychowania. Generalnie lubią utarte szlaki i szablony, charakteryzuje je skłonność do porządkowania, naśladownictwa, posługiwania się tymi samymi metodami i środkami dydaktycznymi, stąd stronią od indywidualistów zarówno w procesie opiekuńczo-wychowawczym, jak i w dydaktycznym.

Typ wyobraźniowy charakteryzuje skłonność do intensywnych przeżyć i operowania obrazami, czemu najczęściej towarzyszy umiejętność wywoływania przeżyć u innych osób, odczuwania potrzeby nowych wrażeń, zachowań twórczych, z jednoczesną niechęcią do naśladownictwa i powtarzania. Z jednej strony charakterystyczna dla tego typu jest plastyczność myśli, żywy, bezpośredni kontakt z uczniem, ożywienie procesu dydaktycznego, ale z drugiej, brak ciągłości i konsekwencji, zbyt duża aktywność i niecierpliwość, spontaniczność, co skutkuje pewną chaotycznością i subiektywizmem. Nauczyciele ci starają się proponować uczniom rzeczy nowe, interesujące, a nawet to, co jest banalne próbują zaprezentować ciekawie, unikając szablonowego podejścia do tematu. Mniejszą wagę zwracają na utrwalanie materiału, kontrolę, egzekwowanie, ocenianie, jak też na działalność wychowawczą,

wpływając głównie na rozwój uczuciowości wychowanków, kształtując przeżywanie wartości kultury.

Typ ekspresyjny w sposób wyrazisty oddaje stany psychiczne (pewne uczucia, pragnienia, myśli) z intencją przekazywania ich innym. Najważniejszym środkiem ekspresji nauczyciela jest głos wraz z charakterystyczną dynamiką, intonacją, akcentowaniem. W przypadku tego typu nie ma miejsca na prostotę, natomiast częste jest wysuwanie siebie na pierwszy plan z silną potrzebą uznania, a nawet adoracji. Nauczyciele tego typu operują bardziej formą niż treścią, stąd może mieć miejsce dominowanie formy nad treścią, pozorów nad istotnymi wartościami.

Nauczyciel, wychowawca, rodzic zobligowany jest do planowania, tworzenia projektu swego działania. Wychowawstwo jest czymś więcej niż zawodem – powiedział Janusz Korczak. Zatem tak ważna rola zobowiązuje do działań przemyślanych, nie zaś chaotycznych, w które wpisane jest znacznie więcej błędów wychowawczych. Oddziaływania wychowawcze muszą być prawdziwe, autentyczne. Tylko wtedy możliwe jest, by nauczyciel/wychowawca sam się doskonalił i pomagał rozwijać uczniom/wychowankom ich kompetencje, które zostaną docenione w przyszłości i staną się źródłem satysfakcji dla nich samych.

Zespół naukowców z IFTF-Institute for the Future Uniwersytetu w Phoenix przygotował listę niezbędnych w 2020 roku kompetencji. Wśród nich znalazły się⁸:

- 1) *Sense-making*: zdolność do odkrywania, ale i nadawania głębszego sensu temu, co chcemy wyrazić;
- 2) *Social intelligence*: inteligencja społeczna, czyli zdolność do komunikowania się w prosty i bezpośredni sposób, ale także wchodzenie w relacje międzyludzkie;
- 3) *Novel & Adaptive thinking*: myślenie adaptacyjne, biegłość w rozwiązywaniu problemów, wymyślaniu rozwiązań i odpowiedzi wykraczających poza schemat;
- 4) *Cross-cultural competency*: kompetencje kros-kulturowe, czyli zdolność do operowania w zróżnicowanym środowisku kulturowym;
- 5) *Computational thinking*: zdolność przetwarzania dużej ilości informacji, rozumowania opartego na danych;

⁸ <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/> (dostęp: 12.07.2019).

- 6) *New media literacy*: umiejętność korzystania z nowych mediów. To umiejętność publikowania oraz krytycznej oceny i opracowania treści publikowanych w nowych mediach, a także wykorzystania ich w skutecznej komunikacji;
- 7) *Transdisciplinarity*: interdyscyplinarność rozumiana jako umiejętność czytania i rozumienia pojęć w wielu dyscyplinach;
- 8) *Design mindset*: myślenie projektowe czy zdolność do prezentowania i rozwijania sposobów pracy dla osiągnięcia pożądanych wyników;
- 9) *Cognitive load management*: zdolność do zmaksymalizowania funkcjonowania poznawczego i przyswojenia wielu bodźców przy użyciu różnych narzędzi i technik;
- 10) *Virtual collaboration*: zdolność do współpracy wirtualnej w sposób wydajny, zaangażowany i wykazujący obecność w pracy wirtualnego zespołu.

Proces rozwijania wyżej wymienionych cech, zdolności, umiejętności i kompetencji u wychowanka, wymaga dużego zaangażowania wychowawcy w proces samodoskonalenia i ustawicznego kształcenia. Kształtowanie wymienionych kompetencji wymaga determinantów, odpowiednich warunków.

Za determinanty autentycznych i znaczących oddziaływań wychowawczych H. Rylke i G. Klimowicz uznały: zapewnienie klimatu bezpieczeństwa psychologicznego i zaufania, otwartą komunikację, uważne słuchanie, powstrzymanie się od wyrażania ocen szczególnie krytycznych, używanie informacji zwrotnych, swobodę w poszukiwaniu informacji i rozwiązań⁹.

Istotny jest tu dobór metod i technik, które zostaną zastosowane w procesie zbierania danych o jednostce, grupie, instytucji, określonym zjawisku. Za najważniejszą metodę prowadzącą do poznania wychowanka uznawał Janusz Korczak obserwację, a Helena Radlińska wywiad w miejscu zamieszkania.

W kontekście dialogu będzie to dialog wewnętrzny, który prowadzi wychowanek i wychowawca, a który w efekcie sprzyja tworzeniu projektu wychowawczego. Pojęcie to E. Marynowicz-Hetka pojmuje jako obraz antycypowany, który staramy się osiągnąć w następstwie

⁹ H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, WSiP, Warszawa 1982, s. 10-11.

przyjętych operacji prowadzących do nowego stanu rzeczywistości, stanu zmodyfikowanego¹⁰.

Projekt zmian wychowawczych w duchu dialogu pozwala zauważyć potrzeby, usłyszeć oczekiwania, szybko zareagować na problemy. Kontakt dialogiczny sprzyja działaniom autonomicznym, rozbudza kreatywność jednostek. Istotne są warunki i kultura prowadzenia dialogu. Prowadząc dialog pamiętamy o zasadach etyki. Ważne jest, by wyciszyć zbędne emocje i nie przyjmować postawy uprzywilejowanej, a w drugim człowieku zauważać dobro. Przyjąć postawę otwartości w stosunku do drugiego traktując go jako podmiot.

Hanna Rylke i Grażyna Klimowicz podkreślają, że najlepiej, gdy uczeń korzysta z własnego planu rozwojowego, jednak nauczyciel nazywany w psychologii humanistycznej facylitatorem, czyli osobą ułatwiającą komuś uczenie się pomaga zorganizować czas, zestaw odpowiednich źródeł informacji, służy swoim doświadczeniem, wiedzą, ponadto powinien odznaczać się cechami, które można traktować jako rezultat indywidualnej pracy nad sobą, należą do nich: autentyczność, akceptacja i zaufanie do ludzi, rozumienie empatyczne¹¹.

W tym kontekście dialog staje się pomostem łączącym wychowanka i wychowawcę. Józef Tischner, twierdził, że pierwszym warunkiem dialogu jest zdolność do „wczuwania się” w punkt widzenia drugiego. Ale nie chodzi tylko o współczucie, lecz o coś jeszcze – o uznanie, że nasz rozmówca ze swego punktu widzenia ma trochę racji¹².

„Warunkami minimalnymi dla zaistnienia prawdziwego dialogu są: dobra wola stron, wzajemna otwartość, szczerowość, wspólnota celów i nadrzędnych wartości. Gdy zabraknie warunków minimalnych, nie warto »dialogować«, usprawiedliwione jest wówczas niepodjęcie dialogu albo odmowa jego prowadzenia”¹³.

¹⁰ E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, *Wokół problemów działania społecznego. Wybór tekstów przykładów projektów działania*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice 1998.

¹¹ H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkoła dla ucznia...*, s. 11.

¹² Por. J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992, s. 20.

¹³ P. Studnicki, *Warunki dialogu i jego charakterystyczne cechy*, https://opoka.org.pl/biblioteka/I/IC/petrus2016_dialog_02.html (dostęp: 23.07.2019); więcej: Idem, *Dialog jako wartość*, Wydawnictwo PETRUS, Wieliczka 2016.

Autentyczny dialog winien charakteryzować się otwartością, szczerością, życzliwością, cierpliwością, umiejętnością słuchania¹⁴. Uważne słuchanie pozwala zauważyć drugiego człowieka i skoncentrować się na nim, na jego potrzebach.

Piotr Studnicki przywołuje rozważania papieża Pawła VI w encyklice *Ecclesiam suam* i wymienia jeszcze cztery inne cechy autentycznego dialogu: jasność wypowiedzi, łagodność, zaufanie, wychowawczą roztropność. Przez jasność wypowiedzi należy rozumieć: prostotę – posługiwanie się zrozumiałym językiem, dostosowanym do poziomu słuchacza oraz przejrzystość – uporządkowane wypowiadanie słów i zwięzłość, tak by słuchający mógł w pełni zrozumieć to, co się mówi¹⁵.

Wychowawcy, który zna wychowanka, jego język, dostrzega potrzeby, łatwiej jest zrealizować projekt wychowawczy, rozwojowy. Wspólne zrozumienie i porozumienie umożliwia realizowanie się podmiotów edukacyjnych.

W tym miejscu chciałabym wskazać, jak planowanie działań utrzymanych w kontakcie dialogicznym pomogło rozwiązać problem dyskryminacji koleżeńkiej z uwagi na różnice kulturowe. To przykład dialogu międzykulturowego.

W grupie wychowanków z rodzin dysfunkcyjnych, z którymi na co dzień pracuję w świetlicy specjalistycznej – jednej z dwóch funkcjonujących przy Dziennym Domu Pomocy Społecznej w Białymstoku doszło do odtrącenia kolegi ze strony rówieśników. Jeden z wychowanków miał romskie pochodzenie. Koledzy przezywali go, stereotypowo wyobrażając sobie Roma. Chłopiec czuł się w obliczu takich okoliczności źle, zaczął nawet unikać zajęć w świetlicy. Z uwagi na fakt, że wychowankowie świetlicy uczęszczali do tej samej szkoły, do wychowawców świetlicy dochodziły informacje od kadry nauczycielskiej, że na terenie szkoły wspomniany uczeń również jest szykanowany.

W obliczu tego problemu zauważono wzmożoną potrzebę podjęcia działań wychowawczych, poprzedzonych procesem diagnostycznym. Podstawą do rozpoznania problemu i podjęcia działań pomocowych był dialog.

Dialog odbywał się wielotorowo, z wychowankiem pochodzenia romskiego oraz wychowankami dokuczającymi mu, a także pozostałymi

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem. Por. Papież Paweł VI, *Encyklika Ecclesiam suam*, ES 81.

dziećmi ze świetlicy. Rozmowy dotyczyły takich kwestii jak: powód szkanowania, emocje, odczucia, potrzeby obu stron sporu, znajomość Innego, a jak się w efekcie okazało brak wiedzy na temat kultury romskiej, możliwości zmian tj. działań podjętych, zmierzających do poprawy relacji między wychowankami.

Pomocna okazała się tu metoda wspólnej sprawy oraz warsztaty międzykulturowe z bajką międzykulturową z serii *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej* oraz *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*¹⁶, a także warsztaty *Z legendą i baśnią regionu Podlasia*, w których wzięli udział wychowankowie wspomnianej świetlicy¹⁷.

Każda bajka z cyklu *Przygody Innego* przybliżyła uczestnikom różnorodność, inność i pozwalała ją zrozumieć, odkryć jej walory. Kolejne bajki uwrażliwiały na odmienność fizyczną, uzmysławiały, że różnice biologiczne, ekonomiczne nie powinny budować barier między ludźmi, że zaburzenia rozwojowe nie stanowią blokady w przyjaźni. Bajki uwrażliwiały na potrzeby ludzi starszych, niepełnosprawnych. Bajki z serii *Przygody Innego* ukazywały problemy międzykulturowe, m.in. sytuację czeczeńskiego chłopca, czy losy Armana, chłopca z Armenii. Uczestnik zajęć uzmysławiał sobie, jak ważna w życiu każdego człowieka jest rodzina i symbole, przedmioty, które kojarzymy z naszymi bliskimi – tu pomocna była historia chłopca z Turcji. Wychowanek mógł wreszcie zrozumieć, jakie mogą być powody wyjazdu z ukochanej ojczyzny – np. Białorusi.

Szczególnie cenna w obliczu problemu wychowawczego zaistniałego w grupie okazała się bajka ukazująca życie Romów. Młody czytelnik miał szansę przekonać się, że Romowie mogą żyć w taborze, ale też mogą być sąsiadami zamieszkującymi w bloku obok. Wyróżniają się pięknymi strojami, są niezwykle muzykalni. Starsi Romowie noszą tradycyjne stroje, ale młodszy ubierają się bardziej po europejsku i warto nauczyć się, tak jak Basia i jej brat Paweł z bajki międzykulturowej,

¹⁶ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2011; A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*, Fundacja Dialog, Białystok 2015.

¹⁷ A. Józefowicz, A. Solbut – warsztaty nt. *Zabawy z legendą i baśnią regionu Podlasia* prowadzone w okresie IV-VI 2016 na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UwB.

choć kilka obcych słów, czy zaśpiewać pieśni w języku romani. Dzieci przekonały się, że to, co nieznanne, wydaje się dziwne, obce, ale gdy głębiej poznajemy Innego, staje się nam bliższy, wyzwala naszą ciekawość poznawczą, także językową, natomiast brak znajomości języka kolegi może być powodem barier, które łatwo pokonać, gdy posiadziemy umiejętności lingwistyczne¹⁸.

W budowaniu dialogu międzykulturowego, mając na uwadze realizowanie się podmiotów edukacyjnych, pomocna jest znajomość i prezentacja Innemu swojego regionu. Dlatego w pokonywaniu konfliktu pomiędzy wychowankami świetlicy DDPS w Białymstoku a romskim kolegą pomocne były też warsztaty „Z legendą i baśnią regionu Podlasia”.

Dzieci ze świetlicy Dziennego Domu Pomocy Społecznej w Białymstoku dowiedziały się m.in. jak w Bielsku gęsi kuto, rozpoznawały jak ptaki śpiewają, poznawały potrawy przygotowane z ziemniaków, odkrywały magiczne miejsca naszego regionu, doceniając walory okolicznej przyrody.

W pokonaniu konfliktu między rówieśnikami pomocna była ponadto metoda wspólnej sprawy, która obok mediacji, konferencji sprawiedliwości naprawczej, metody „Bez Obwiniania (No Blame)” wpisuje się w nurt sprawiedliwości naprawczej.

Zastosowanie idei i praktyk sprawiedliwości naprawczej jest szczególnie ważne i potrzebne w procesie wychowawczym wobec dzieci i młodzieży, ponieważ uczy odpowiedzialności za swoje zachowania. W rozumieniu sprawiedliwości naprawczej reakcja na łamanie norm i zasad szkolnych nie ma być odwetem, ale procesem, w którym sprawca bierze odpowiedzialność za to, co zrobił, dążąc do pojednania i rzeczywistego wyrównania szkody, na sposób ustalony przez wszystkie osoby poszkodowane: ofiarę i społeczność szkolną. Chodzi nade wszystko o naprawienie szkody, które sprawca wyrządził ofierze i społeczności, ale co szczególnie ciekawe – także samemu sobie. Przewodnią myślą jest więc tutaj nie tylko kompensacja szkody wyrządzonej pokrzywdzonemu, ale naprawienie pokoju i ładu w społeczności, odbudowanie zniszczonych relacji obejmujących szeroką płaszczyznę ofiara – sprawca – społeczność. Istotą programów

¹⁸ Więcej w: A. Józefowicz, A. Sołbut, *Znaczenie bajki międzykulturowej w rozwoju dzieci w młodszy wiek szkolny*, „Ars Inter Culturas” 2018, nr 7, s. 273-286.

i praktyk sprawiedliwości naprawczej jest zaangażowanie i współpraca wszystkich osób, w których interesie leży rozwiązanie danego problemu¹⁹.

Metoda Wspólnej Sprawy (The Method of Shared Concern) została opracowana przez Anatola Pikasa, szwedzkiego psychologa. Jest pomocna w sytuacjach, gdy grupa wychowanków stosuje przemoc wobec jednego lub kilku kolegów. Głównym celem jest poszukiwanie rozwiązania problemu, bez obwiniania, czy natychmiastowego pojednania zwaśnionych stron oraz praktyczne wprowadzenie podstawowych reguł, pozwalających uczestnikom zajęć na przebywanie w tej samej grupie – bez krzywdzenia innych. W grupie świetlicowej metoda wspólnej sprawy przebiegała według następujących kroków:

- Krok 1 – przeprowadzenie rozmowy z ofiarą.
- Krok 2 – zorganizowanie grupy wspierającej/6-8 wychowanków, wśród których znajdują się agresorzy, świadkowie, przyjaciele ofiary.
- Krok 3 – spotkanie grupy wspierającej. Sygnalizujemy, że pewien uczeń czuje się źle w świetlicy. Ktoś opowiada o zdarzeniu. Wychowankowie przedstawiają pomysły dotyczące tego – co można zrobić, by poprawić sytuację-plan.
- Krok 4 – działania grupy wspierającej. Realizacja uzgodnionego planu.
- Krok 5 – spotkanie z grupą wspierającą. Prośba dotycząca kontynuowania działalności.
- Krok 6 – drugi tydzień działań grupy wspierającej. Spotkanie z rodzicami ofiary, obserwacja ofiary – jak sobie radzi.
- Krok 7 – spotkanie pozwalające ocenić efekty.

W efekcie metoda wspólnej sprawy zintegrowała grupę wychowanków świetlicy DDPS w Białymstoku. Wszystkie dzieci były zaangażowane w rozwiązanie konfliktu, pojawiła się rola osób wspierających. Wychowankowie sami byli ekspertami w sprawie, a wychowawca był osobą towarzyszącą im w wychodzeniu z problemu. Dialog wolny od obwiniania i wymuszonych natychmiastowych przeprosin, burza mózgów dotycząca pomysłów porozumienia, zasad wedle których będzie

¹⁹ E. Czerniewska-Koruba, *Sprawiedliwość naprawcza w szkole*, www.spojrzynaczej.pl/index.php/artukuy-uytkownikow/104-ewa-czerniewska-koruba-sprawiedliwo-naprawcza-w-szkole (dostęp: 23.07.2019).

dalej funkcjonować grupa oraz czas, by się lepiej poznać, swoją kulturę pozwoliły pokonać konflikt rówieśniczy. W tym wszystkim niezbędna jest refleksyjność i warsztat pracy wychowawcy, oparty na solidnym fundamencie, zbudowanym z trzech głównych komponentów: wiedzy, doświadczeniu i intuicji.

Uwagi końcowe

Jak podkreśla J. Nikitorowicz istotne jest rozumienie indywidualności i potrzeb dziecka, postawa refleksyjna wobec siebie i otaczającej rzeczywistości, na którą niejednokrotnie wskazywał Korczak: „Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim”²⁰. Poza powyższym podkreślał, że poglądy obcych ludzi muszą się przelamać we własnym, żywym „Ja”, gdyż żadna książka, żaden lekarz nie zastąpią własnej czujnej myśli, własnego uważnego spostrzeżenia. Stąd przeciwstawiał prawdziwego wychowawcę wychowawcy – dozorczy. Obowiązkiem opiekuna-wychowawcy-nauczyciela w obecnych warunkach wydaje się być systematyczne dokonywanie diagnoz i autodiagnoz wobec dynamiki i nieprzewidywalności kształtującej się tożsamości współczesnego człowieka, który zagubił się w wielości ofert kultury masowej. Jest to niezbędne i konieczne, aby znaleźć i nadać wartość doświadczanej i realizowanej kulturze oraz nadać właściwy kierunek własnemu rozwojowi.

Abstract

The process of designing and implementing didactic and educational activities should be planned, and thus deliberate, and take into account the needs, possibilities, and expectations of individuals along with a determination of the effects of these activities.

Fulfilling educational goals of the teacher and the student, the educator and the pupil, the parent and the child, assumes coexistence and mutual development. The concept of self-diagnosis, understood as a reflection on the answer to the question of who I am and what

²⁰ F. Moskal, *Wychowawca – opiekun w poglądach wybitnych pedagogów przeszłości*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1978, nr 10, s. 359.

direction I want to go in, is inscribed in development. The process of self-diagnosis and holistic diagnosis make it possible for subjects of the didactic and educational process to strive for harmonious development. Dialogical contact and dialogue motivating both the teacher and his/her student to action are necessary in this mutual coexistence and development. Self-diagnosis and dialogical contact are necessary conditions for the process of continuous development of identity. The author refers to the typology of teachers presented by Stanisław Dobrowolski and mentions the teacher's identity and self-diagnosis.

She also gives examples of intercultural dialogue in an intercultural fairy tale, as well as recognizes the advantages of the common cause method in solving peer conflicts.

Bibliografia

- Dobrowolski S., *Struktury umysłów nauczycieli*, PZWS, Warszawa 1980.
- Gurba E., *Budowanie własnej tożsamości warunkiem godnej postawy wobec siebie i otaczającego świata*, [w:] B. Zimoń-Dubowik, M. Gamin-Wilk (red.), *Oblicza tożsamości: perspektywa interdyscyplinarna*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Józefowicz A., Sołbut A., *Znaczenie bajki międzykulturowej w rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Ars Inter Culturas” 2018, nr 7.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., *Wokół problemów działania społecznego. Wybór tekstów przykładów projektów działania*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice 1998.
- Moskal F., *Wychowawca – opiekun w poglądach wybitnych pedagogów przeszłości*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1978, nr 10.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K., Szostak-Król K., *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*, Fundacja Dialog, Białystok 2015.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K., Szostak-Król K., *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2011.
- Nikitorowicz J., *Diagnostyka i metodyka w dialogu wspierającym ludzką egzystencję*, [w:] J. Nikitorowicz, K. Sawicki, T. Bajkowski (red.), *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu*, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, Olecko 2003.
- Nikitorowicz J., *Diagnoza i autodiagnoza w kontekście złożonego procesu kształtowania się tożsamości*, [w:] W. Ambrozik, A. Kieszowska,

- K. Sawicki (red.), *Współczesne dylematy resocjalizacyjne. W stronę twórczej resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Obuchowski K., *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, [w:] J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Paweł VI (papież), *Encyklika Ecclesiam suam*, ES 81.
- Rylke H., Klimowicz G., *Szkoła dla ucznia Jak uczyć życia z ludźmi*, WSiP, Warszawa 1982.
- Studnicki P., *Dialog jako wartość*, Wydawnictwo PETRUS, Wieliczka 2016.
- Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Wydawnictwo Guadium, Lublin 2006.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.

Netografia

- <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/> (dostęp: 12.07.2019).
- Studnicki P., *Warunki dialogu i jego charakterystyczne cechy*, https://opoka.org.pl/biblioteka/I/IC/petrus2016_dialog_02.html (dostęp: 23.07.2019).

Albert Jędrzej Szułczyński

ORCID: 0000-0003-0233-0743

Wartość godności człowieka jako czynnik integrujący podmioty edukacji

Wartość i godność ludzka

Pochylając się nad terminem „wartość”, należy na wstępie uzmysłowić sobie, że jest to pojęcie niejednoznaczne. Wartość bez wątpienia jest sferą pewnej, wciąż nie do końca określonej i definitywnie opisanej struktury wewnętrznej człowieka. To przestrzeń dla każdego człowieka inaczej pojmowana, różnie traktowana i respektowana. Wartość jest nierozzerwalną częścią całego systemu wartości, który jest kształtowany w człowieku w ciągu jego życia.

Zagłębiając się w literaturę aksjologiczną można zauważyć, że wartość sama w sobie jest czymś pierwotnym i niedefiniowalnym²¹. Wartości istnieją od zawsze, niezależnie od tego, czy człowiek chce je w swoim życiu urzeczywistniać, czy też nie. Będą one w każdym przypadku wpływać na jednostkę, na jej zachowanie. Bardzo ważne jest więc to, aby uświadamiać sobie fakt istnienia wartości, to, że można je poznać, zrozumieć, akceptować i przestrzegać²². Dzięki tym

²¹ K. Klimek, *System wartości i aksjologia współczesnej edukacji*, [w:] W. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje. Humanistyczne (i inne) konteksty komunikowania „się” i „Ja” w obszarze wartości wewnętrznej edukacji*, t. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 106.

²² K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

procesom wartość stanie się ważnym elementem budującym ludzką osobowość.

Istnieje wiele płaszczyzn i wiele różnych definicji wartości uznawanych przez człowieka. Są to generalnie obszary w zasadzie rozłączne, jednakże w niektórych miejscach ze sobą połączone i współzależne. Wśród nich wyróżniamy następujące rodzaje:

- 1) ogólne orientacje wartościujące (stosunek do religii, piękna, miłości, dobra, patriotyzmu),
- 2) wartości codzienne i ostateczne (dobrobyt, sława, władza, szczęście rodzinne), ale także te wartości będące wyznacznikiem ostatecznego celu życia (ojczyzna, bezpieczeństwo, nauka, honor, zabawa),
- 3) wartości prospołeczne i egoistyczne (dobro innych, altruizm, egoizm),
- 4) wartości egzystencjalne (cele i dążenia życiowe i stosunek do życia),
- 5) wartości życia rodzinnego,
- 6) stosunek do dobra i zła, autorytety moralne,
- 7) wartości świadczące o poszanowaniu godności ludzkiej²³.

Poszanowanie ludzkiej godności i sama godność należą więc do wartości ogólnoludzkich. Godność ta wynika z samego faktu stworzenia człowieka na obraz i podobieństwo Boga.

Czym jest człowiek, że o nim pamiętasz, i czym – syn człowieczy, że się nim zajmujesz? Uczyniłeś go niewiele mniejszym od istot niebieskich, chwałą i czcią go uwieńczyłeś. Obdarzyłeś go władzą nad dziełami rąk Twoich; złożyłeś wszystko pod jego stopy: owce i bydło wszelakie, a nadto i polne stada, ptactwo powietrzne oraz ryby morskie, wszystko, co szlaki mórz przemierza (Ps. 8, 5-9).

Są to niezwykle wymowne słowa, które świadczą o wielkości i ważności człowieka, danej mu przez Stwórcę. Ta niezwykła relacja z Bogiem Ojcem staje się podstawą i powodem, dla którego należy wielką czcią otaczać każde ludzkie życie, każdego człowieka od chwili poczęcia, aż do naturalnej śmierci. Wartość godności jest wpisana w ludzką egzystencję. Jest ona ponadczasową, ponadrasową, ponadjęzykową i ontyczną wartością.

²³ K. Klimek, *System wartości...*, s. 107.

Z punktu widzenia pedagogiki, warto przyrzeć się definicji godności zawartej w *Encyklopedii katolickiej*:

Godność (łac. *dignitas*), szczególna wartość człowieka jako osoby pozostającej w relacjach interpersonalnych (ostatecznie do osoby Boga) uzasadniających życie osobowe, a także pozytywnie wartościująca relacje do własnej osoby i grupy (np. zawodowej, klasowej, narodowej), z którymi się jednostka identyfikuje; konstytuującym komponentem tego ustosunkowania się jest samoocena polegająca na przeżywaniu swojej wartości i pozytywnego obrazu siebie, która motywuje do moralnie wartościowych zachowań, uodparnia na wszelkie formy manipulacji i zniewalania oraz wpływa na radzenie sobie w sytuacjach trudnych; godność zakłada poczucie wewnętrznej wolności, autodeterminacji (podmiotowości) i odpowiedzialności²⁴.

Jak zauważa Krystyna Chałas: „powyższa definicja nawiązuje do wielu celów wychowania, takich jak: poszanowanie własnej wartości, budowanie pozytywnego obrazu siebie, kreowanie własnej wolności, podmiotowości, kształtowanie postawy odpowiedzialności i umiejętności rozwiązywania problemów, budowanie pozytywnych relacji interpersonalnych”²⁵.

Godność jest wartością wartości. Jest właściwością osoby ludzkiej, podstawową i z niczym nieporównywalną. Godność może istnieć tylko dzięki świadomości, rozumności, wolności, odpowiedzialności, dążeniu do prawdy oraz więzi z Bogiem²⁶.

Bez względu na to, kto jest uczestnikiem interakcji społecznej, u podstaw dialogu między jej uczestnikami musi być świadome i dobrowolne uznanie siebie nawzajem jako podmiotu, obdarzonego niezwykłą wartością, jaką jest godność. Godność rozumiana jako wzajemne traktowanie się podmiotów będących dla siebie i mogących razem działać więcej, podmiotów równych sobie.

²⁴ Z. Chlewiński, Z. Zaleski. *Godność*, [w:]: *Encyklopedia katolicka*, t. 5, L. Bienkowski (red.), Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1989, s. 1231.

²⁵ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Lublin – Kielce 2006, s. 141.

²⁶ *Ibidem*.

Od wartości godności do integracji

Słowo integracja jest bardzo powszechnie używane. Ma ono odniesienie w wielu dziedzinach nauki i w wielu sferach życia. Z integracją spotykamy się w pedagogice, psychologii, kulturze i polityce społecznej. Integracja rozumiana w różny sposób może również dotyczyć tworzenia się wciąż cywilizacji zintegrowanej, jaką jest Unia Europejska²⁷. Mówiąc o integracji bardzo ważny jest również aspekt integracji osób niepełnosprawnych ze środowiskiem szkolnym oraz społecznością lokalną. Ma to służyć wyeliminowaniu segregacji osób niepełnosprawnych poprzez integracyjne formy kształcenia na wszystkich etapach edukacji²⁸.

W dzisiejszych czasach spotykamy się coraz częściej z przenikaniem kultur, z różnego rodzaju wpływem subkultury na kreowanie postaw jednostki, z dyskusją na różnym poziomie zrozumienia. Czynniki społeczno-kulturowe, wewnątrz których porusza się młody człowiek, istotnie wpływają na rozwój i postrzeganie świata wartości w jego różnorodnej formie i wyrazie. Są one bardzo silnymi bodźcami późniejszych działań, zmierzających do stworzenia relacji między uczestnikami procesu interakcji. Jak podkreśla I. Korpaczewska, bardzo ważnym elementem sprzyjającym przyjaznej integracji są „znajomość i rozumienie wartości, norm i zasad cechujących inne kultury oraz tolerancja i szacunek dla ich odrębności”²⁹. Właśnie te czynniki stanowią podstawę do uznania godności drugiego człowieka i odkrycia w sobie własnej godności. Dobrze pojmowane i respektowane staną się stymulatorem później powstających relacji. Relacji partnerskich, opartych na równym poziomie rozumienia. Spowoduje to wzajemne uznanie się przez tworzących interakcję ludzi, będących podmiotami tejże relacji, bez próby wykazania czyjeś zwierzchności.

Obok najbliższego otoczenia, w którym wyrasta młody człowiek, obok rodziny, znajomych i rówieśników, bardzo ważną rolę w procesie kształtowania się jego osobowości odgrywa szkoła. W szkole bowiem

²⁷ B. Jodłowska, *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gliwice – Kraków 2004, s. 9.

²⁸ Ibidem.

²⁹ I. Korpaczewska, *Od języka do świata wartości*, [w:] A. Karpińska (red.), *U podstaw dialogu o edukacji*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2003, s. 109.

poza czuwaniem nad wychowaniem i wykształceniem swoich uczniów dba się o to, by dokonał się pewien przekaz kulturowy³⁰, tożsamy z uznawanymi w danym społeczeństwie wartościami.

Znajomość określonych norm i zasad funkcjonujących w danym społeczeństwie oraz wewnątrz danej społeczności lokalnej, czy struktury społecznej, stanowi czynnik sprzyjający integracji. Pomaga to w budowaniu pozytywnego obrazu jednostki – członka interakcji, będącego istotnym elementem budowania zintegrowanego społeczeństwa. Taka integracja jest istotna w każdej płaszczyźnie życia, a nie tylko w rodzinie i wśród znajomych. Integracja zatem powinna nastąpić także na etapie szkolnym i pomiędzy wszystkimi podmiotami wchodzącymi w skład szeroko pojętej edukacji.

Podmioty edukacji

Aby lepiej zrozumieć problem integracji podmiotów edukacji, należy najpierw znaleźć odpowiedź na pytania: czym jest podmiot? Kto jest tym podmiotem? Jest to tym bardziej istotne w obecnej dobie, gdyż jesteśmy świadkami przemian systemu edukacji. Zauważamy ogromne tempo tych zmian. Zbyt szybko przeprowadzane reformy budzą niepokój i dyskomfort u wszystkich uczestników procesu edukacji.

Podmiot i podmiotowość są zjawiskiem nacechowanym dużą złożonością dziejową, są niejednorodne. Niesie to więc trudność ujęcia ich w postaci jakis satysfakcjonujących definicji³¹.

Uczestnicy procesu edukacyjnego dążąc do uzyskania wspólnego dobra, prawdy i piękna, tworzą kategorię wielopodmiotowości. Wielopodmiotowością za Z. Wiatrowskim nazwiemy „kategorię pojęciową oddającą istotę zespolenia lub bycia i współpracy ze sobą wielu podmiotów dążących do uzyskania wspólnego dobra”³².

³⁰ A. Szwarc-Adamiuk, *Szkoła i środowisko rodzinne a system wartości uczniów w społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] A. Karpińska (red.), *U podstaw...*, s. 245.

³¹ U. Ostrowska, *Idea podmiotu w edukacji z perspektywy aksjologicznej*, [w:] J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, Wydawnictwo Prymat, Białystok 2009, s. 31.

³² Z. Wiatrowski, *Wielopodmiotowość w edukacji*, [w:] J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji...*, s. 20.

Tak pojmowanym dobrem mogą być wszystkie aspekty naszego życia i działania, a zwłaszcza rozwój społeczny, edukacja, wartości kulturowe, zdrowie i sprawność psychofizyczna, rodzina, praca³³.

Przy okazji przemian w szkolnictwie powszechnym, coraz częściej zaobserwować można poszerzenie się grona podmiotów edukacji. Dotychczas bowiem podmiotami edukacji byli nauczyciele i uczniowie. To oni wytwarzali między sobą niezwykłą więź zarówno na polu edukacyjnym, jak też wychowawczym. Niezwykła relacja wychowanka z wychowawcą nosiła niekiedy znamiona relacji partnerskich, innym razem relacji rodzicielskich, czy też bardzo zdystansowanych relacji służbowo-poddańczych. Stopień tych relacji i ich natężenia zależny był od zaistniałej konieczności wychowawczej, rozpoznanej przez pedagoga. Wymagało to od wychowawcy niesamowitej intuicji, konieczności przebywania ze swoimi wychowankami tak, by jak najlepiej znać ich potrzeby, pragnienia, problemy, sytuację rodzinną. Dzięki szeroko posiadanej wiedzy można było w sposób praktycznie bezbłędny zdiagnozować problem tkwiący w uczniu i szybko reagować na zaistniałe zdarzenia. Klasa jako miejsce, teren wzajemnych wpływów, jako mała szkolna grupa społeczna, stwarza przestrzeń, w której wchodzi się w interakcję nauczających i uczących się. Są to spotkania cykliczne, bezpośrednie o charakterze formalnym i nieformalnym³⁴, tworząc relacje interpersonalne. Relacje te są nie tylko możliwością wzajemnego, lepszego poznania się nauczyciela z uczniem, ale także wyjścia poza klasę. Wymaga to otwarcia się na inne podmioty edukacji, bez których proces kształcenia może być utrudniony.

W obszarze edukacji warto zwrócić uwagę na poszerzenie się podmiotów współdziałających. Nie ma już tylko miejsca na ucznia i nauczyciela. W procesie edukacyjnym bardzo ważną rolę odgrywają:

- 1) osoba ucznia i studenta,
 - 2) osoba nauczyciela – współrealizatora zadań edukacyjnych,
 - 3) osoba rodzica lub pełnoprawnego opiekuna ucznia,
- a także:

³³ Ibidem.

³⁴ E. Gaweł-Luty, *Dialog podmiotów edukacyjnych a problemy współczesności*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarc (red.), *Edukacja w perspektywie oczekiwań współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 54.

- 4) środowisko lokalne, w szczególności władza lokalna, zazwyczaj reprezentowana przez odpowiednie osoby z Urzędu Gminnego lub Miejskiego³⁵.

To rodzice jako pierwsi wychowawcy swoich dzieci, a w następstwie późniejszych uczniów byli, są i powinni być mocno zainteresowani sytuacją edukacyjną i procesem kształcenia podopiecznych w szkole³⁶. Czasami bywają oni bardziej aktywni w całym procesie kształcenia od własnych dzieci. Jest to sytuacja niezwykle trudna dla pedagogów, gdyż na każdym kroku zostaje podważany ich autorytet i fachowa wiedza, jaką dysponują. Nie znaczy to, że nie należy stawiać nauczycielom wymagań, bo te stawiano zawsze. Lucyna Górską odnosi się do wskazanej powyżej sytuacji następująco: „w społeczeństwach posttotalitarnych nie można się obecnie nie liczyć z ich opiniami i wyobrażeniami na temat pracy nauczycieli, którzy przez kilka godzin dziennie oddziałują na osobowość ich dzieci”³⁷. Jednakże przemiany przyniosły swobodę stawiania przed nauczycielem takich wymagań, jakim nie dałby rady sprostać nikt uprawiający inny zawód. Powoduje to coraz poważniejsze szkody psychologiczne ponoszone w pracy nauczyciela³⁸.

Nauczyciel jest głównym realizatorem procesu edukacyjnego; ma on moc kształtowania założonych, pozytywnych, empatycznych i odpowiedzialnych postaw³⁹ u swojego wychowanka. Ma on również, jak niewielu innych, możliwość stanąć wobec rodzica swojego wychowanka, by za jego pośrednictwem kontynuować proces edukacyjny. Szkoła bowiem, a w niej nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy, nie zawsze mają możliwość zaspokojenia wszystkich potrzeb edukacyjnych uczniów. Te są bardzo zróżnicowane, gdyż niektórzy uczniowie wymagają specjalnego, indywidualnego toku nauczania, niektórzy objęci są działaniami dydaktyczno-korekcyjnymi. Wielu też uczniów wymaga

³⁵ Z. Wiatrowski, *Wielopodmiotowość w edukacji*, [w:] J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji...*, s. 20.

³⁶ L. Górską, *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2000, s. 125.

³⁷ Ibidem.

³⁸ W. Łuszczuk, *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel – główne podmioty edukacji jutra*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, Humanitas Oficyna Wydawnicza, Sosnowiec 2012, s. 18.

³⁹ Ibidem.

specjalistycznej opieki edukacyjnej, w innej niż szkoła przestrzeni⁴⁰. Tutaj właśnie niezwykle rolę odgrywają ich rodzice, jako ważne ogniwo edukacji. Dlatego śmiało można stwierdzić, że podmiotami edukacji będą nauczyciele, uczniowie oraz ich rodzice, którzy dużą wagę powinni przywiązywać również do tego, w jakim otoczeniu wychowuje się ich dziecko. Środowisko lokalne jest nośnikiem określonych postaw, norm i wartości, które przenikają w głąb młodego człowieka.

Obecność rodzica bądź opiekuna prawnego w procesie edukacyjnym dotyczy zarówno etapu edukacji wczesnoszkolnej, nauki w szkole podstawowej, etapu szkół średnich, a niekiedy także uczelni wyższych, mimo ogromnej niezależności i dojrzałości studentów.

Mówiąc tutaj o niezwyklej roli rodzica należy stanowczo podkreślić to, że nie polega ona na bezkrytycznym spojrzeniu na swoje dziecko. Rola rodzica powinna polegać na wspieraniu dziecka i nauczyciela, wsłuchiwanie się i przyglądaniu problemom zasygnalizowanym przez wychowawcę. Rodzic dla swojego dziecka jest niewątpliwie największym autorytetem. Jest kimś, kogo dzieci naśladują, z kogo czerpią wzory zachowań, komu powierzają swoje tajemnice oraz wspólnie dochodzą do wypracowania rozwiązań w sytuacjach konfliktowych.

Autorytet rodzica winien więc korespondować z wypracowaniem u dziecka szacunku do nauczyciela, do jego pracy i pełnionej misji. Rodzic nie powinien dopuścić do podważenia autorytetu nauczyciela, gdyż może to zachwiać systemem wartości i norm wypracowanym dotychczas u dziecka, a w perspektywie obrócić się przeciw rodzicom.

Autorytet nauczyciela, jako podmiotu edukacji

Jak już zaznaczono, w procesie edukacyjnym bardzo ważną rolę odgrywa autorytet, który można naśladować. To ktoś wywołujący podziw i budzący respekt. Nie jest sam w sobie i sam dla siebie autorytetem, lecz jest wynikiem różnych stosunków interpersonalnych i sytuacji wychowawczych⁴¹.

Autorytet nauczyciela według M. Błędowskiej to „ten rodzaj zdolności nauczycieli i wychowawców, który zwiększa ich możliwości

⁴⁰ Por. *ibidem*, s. 19.

⁴¹ Zob. E. Badura, *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1981, s. 50.

oddziaływania na wychowanków, przekazywania im wiedzy, postaw, wartości, czy formowania u nich umiejętności (...) Autorytet pedagogiczny staje się koniecznym warunkiem właściwego przebiegu procesu wychowania i uczenia się⁴².

O autorytecie nauczyciela możemy mówić, gdy nastąpi kilka ważnych elementów. Wśród nich wyróżniamy:

- 1) podporządkowanie się nauczycielowi z uznania i podziwu dla jego osoby, a nie z władzy, jaką nauczyciel ma nad uczniem,
- 2) przyjęcie przez wychowanka za własne systemu wartości i celów nauczyciela⁴³,
- 3) „Uruchomienie się w dziecku niewymuszonej przez nacisk zewnętrzny dążności do podejmowania aktywności zmierzającej do realizacji tych celów i wartości”⁴⁴.

W literaturze przedmiotu możemy znaleźć jeszcze wiele definicji autorytetu nauczyciela i wychowawcy. Za M. Łobockim uważa się, że autorytet można rozumieć wąsko lub szerzej. Jedni bowiem w autorytecie upatrują jakiejś specjalnej cechy charakteru i umysłu, inni konkretną osobę, a niektórzy jakąś instytucję. Jednakże autorytet coraz częściej ujmuje się w sytuacji zaistnienia relacji co najmniej dwóch osób – „nosiciela” i osoby, która jest pod jego urokiem⁴⁵.

Bardzo ważne dla wychowanka jest to, aby jego nauczyciel był komunikatywny. Aby jego słowa były spójne z jego działaniem. Jest to podstawą zaufania i stworzenia prawdziwej relacji wychowawczej. Jan Zimny pisze, że źródła autorytetu nauczyciela

tkwią w sferze wartości niematerialnych, u jego podstaw leżą ideały pedagogiczne, efektywność nauczania, osobowość, charyzma, empatia, otwarcie na młodego człowieka. Nauczyciel powinien być autentyczny (...) w przeciwnym wypadku uczniowie wyczuwają każdy fałsz i nie będą mieli

⁴² M. Błędowska, *Autorytet nauczyciela w czasach przełomu*, [w:] B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski (red.), *Pedagogiczne drogowskazy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 105.

⁴³ M. Kocór, *Autorytet współczesnego nauczyciela – oczekiwania a rzeczywistość*, [w:] K. Denek, A. Kamińska (red.), *Edukacja jutra...*, s. 27.

⁴⁴ J. Zimny, *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Wydawnictwo KUL, Rużomberk – Lublin 2006, s. 13.

⁴⁵ Por. M. Łobocki, *Autorytet nauczyciela jako warunek pedagogicznej relacji rodzina – szkoła*, [w:] A. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995, s. 137.

szacunku do swojego nauczyciela. Szacunek to jeden z warunków, bez którego nauczyciel nie może być autorytetem i liczyć na sukces⁴⁶.

Nauczyciel będzie szanowany, gdy jego słowa, czyny i gesty są spójne i nawzajem się dopełniają. Szczerłość i bycie sobą, bez udawania kogoś innego może być gwarantem powodzenia w przeprowadzeniu procesu wychowawczego. Nauczyciel nic nie osiągnie, gdy będzie „zakładał” maski i żył w świecie iluzji, gdyż wychowankowie potrafią szybko zwerfikować prawdę i stracić zaufanie.

Zakończenie

Szacunek do nauczyciela jest tym, co mu się należy z samego faktu godności zawodowej. Ale godność uznawana przez nauczyciela wobec ucznia jest również nieodzownym elementem interakcji. Nie można mówić o dobrych relacjach między podmiotami edukacji, jeżeli nie będzie się szanować prawa do uznawania i urzeczywistniania w sobie nawzajem wartości godności ludzkiej. Godność jest bowiem wpisana w osobę człowieka, z racji tego, kim jest. Tylko dzięki uznawaniu godności swojej i drugiego człowieka, można mówić o powodzeniu procesu wychowawczego pomiędzy nauczycielem, wychowankiem i rodzicem ucznia.

W literaturze spotykamy określenie godności wrodzonej (ontycznej) i nabytej (kulturowej). W pierwszym aspekcie godność ta przysługuje człowiekowi jako osobie, przysługuje mu niejako wewnątrznie, jest zawarta w jego naturze. Godność nabyta zaś wynika z przynależności do określonej grupy społecznej, rasy, płci, religii. Może być więc wartością zmienną, zależną od miejsca, w którym dany człowiek się znajduje⁴⁷. Dlatego bardzo ważną rolę odgrywa stosunek nauczyciela do ucznia, ucznia do rodzica, rodzica do nauczyciela, wychowanka do swoich wychowawców oraz świadome przyswajanie, płynących ze środowiska i warunków społeczno-kulturowych, wartości i norm postępowania, w których wychowanek wzrasta. Aby świadomość ta mogła wzrastać, potrzebny jest autorytet w postaci kogoś ważnego.

⁴⁶ J. Zimny, *Współczesny model...*, s. 107.

⁴⁷ K. Wiśniewska-Roszkowska, *Asceza, moralność, zdrowie*, Instytut wydawniczy PAX, Warszawa 1983, s. 110.

Pierwszymi ważnymi są rodzice, potem wychowawca, następnie środowisko. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej, wychowanek powinien mieć już wyrobiony własny system wartości, by mógł zapanować nad dokonywaniem słusznych wyborów i iść w stronę dobra, poszanowania godności ludzkiej innych osób. Szanowanie innych ma w sobie bowiem wartość pedagogiczną.

Wartość pedagogiczna godności człowieka tkwi w jej mocy zobowiązującej do „poszanowania siebie oraz drugiego człowieka, budowania z nim prawidłowych relacji, nacechowanych troską, odpowiedzialnością, podejmowania wspólnych działań”⁴⁸. Z wartości pedagogicznej godności człowieka wypływa również moc umiejętnego „zdażania do dojrzałej osobowości, wyrażającej się w trosce o zdrowie, rozwój intelektualny, społeczny, kulturowy, duchowy, religijny; do pełni człowieczeństwa”⁴⁹.

Z powyższych rozważań wynika, że od poszanowania godności człowieka należy zaczynać każdorazową próbę integrowania ze sobą ludzi. Respektowanie godności drugiego człowieka jest podstawą zaistnienia relacji opartej na wzajemnym szacunku. Bez tego warunku zintegrowanie uczestników relacji, a zwłaszcza podmiotów edukacji, nie jest możliwe do spełnienia, zwłaszcza w dzisiejszym świecie, przepełnionym postawą roszczeniową. Mądrością wychowawcy jest to, by nie ulegać presji wychowanka, ale także nie umniejszać jego osoby. Dobry wychowawca potrafi stworzyć z wychowankiem relację partnerską, zapewniając obustronne poszanowanie przynależnej każdemu z nich godności osobistej.

Abstract

Contemporary education requires both the student and the teacher to go beyond themselves. It requires moving away from authoritarian relations towards a „wise educator”, one that will see a partner and an equal in a child, student, teacher, parent, and the local community. This perception of equality results from the dignity of every human being. The value of dignity cannot be diminished through incorrect relations or misunderstandings. Everyone deserves it, because of its supernatural character.

⁴⁸ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007 s. 147.

⁴⁹ Ibidem, s. 147.

For this reason, it is necessary to create conditions conducive to deepening relations with all participating in education. These are the student, the teacher, the parent, and the local community. All these elements must work together to develop the ability to build in a young person a specific system of values, norms, and behaviors, which is supported by axiological education.

Bibliografia

- Badura E., *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1981.
- Biblia Tysiąclecia*, wyd. 5, Wydawnictwo Pallotinum, Warszawa 1999.
- Błędowska M., *Autorytet nauczyciela w czasach przełomu*, [w:] B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski (red.), *Pedagogiczne drogowskazy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Lublin – Kielce 2006.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Chlewiński Z., Zaleski Z., *Godność*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 5, L. Bienkowski (red.), Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1989.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Gaweł-Luty E., *Dialog podmiotów edukacyjnych a problemy współczesności*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarc (red.), *Edukacja w perspektywie oczekiwań współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Górska L., *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2000.
- Jodłowska B., *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gliwice – Kraków 2004.
- Klimek K., *System wartości i aksjologia współczesnej edukacji*, [w:] W. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje. Humanistyczne (i inne) konteksty komunikowania „się” i „Ja” w obszarze wartości wewnątrz edukacji*, t. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Kocór M., *Autorytet współczesnego nauczyciela – oczekiwania a rzeczywistość*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, Humanitas Oficyna Wydawnicza, Sosnowiec 2012.

- Korpaczewska I., *Od języka do świata wartości*, [w:] A. Karpińska (red.), *U podstaw dialogu o edukacji*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2003.
- Łobocki M., *Autorytet nauczyciela jako warunek pedagogicznej relacji rodzina – szkoła*, [w:] A. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- Łuszczuk W., *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel – główne podmioty edukacji jutra*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, Humanitas Oficyna Wydawnicza, Sosnowiec 2012.
- Ostrowska U., *Idea podmiotu w edukacji z perspektywy aksjologicznej*, [w:] J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, Wydawnictwo Prymat, Białystok 2009.
- Szwarc-Adamiuk A., *Szkoła i środowisko rodzinne a system wartości uczniów w społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] A. Karpińska (red.), *U podstaw dialogu o edukacji*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2003.
- Wiatrowski Z., *Wielopodmiotowość w edukacji*, [w:] J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, Wydawnictwo Prymat, Białystok 2009.
- Wiśniewska-Roszkowska K., *Asceza, moralność, zdrowie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1983.
- Zimny J., *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Wydawnictwo KUL, Rużomberok – Lublin 2006.

Łukasz Ryszka
ORCID: 0000-0001-8267-7426

Wychowawczy wymiar dydaktyki Hanny Chrzanowskiej

Wstęp

Każdy kontakt z drugim człowiekiem stanowi swoistą relację interpersonalną, dlatego nie można jej sprowadzić tylko do poziomu mechanicznego stosowania różnych procedur, technik czy metod. Skuteczne nauczanie również jest formą pomocy, które powinno uwzględniać kontekst aktualnej i bieżącej sytuacji. Kontekst ten mieści w sobie cechy osoby i jej subiektywny obraz sytuacji problemowej, jak też sposoby radzenia sobie z nią, a więc skutecznego uczenia się. Z drugiej strony, kontekst ten zawiera także cechy nauczyciela, w tym jego wiedzę o uczniu, postawę, jaką wobec niego przyjmuje, a także posiadane kompetencje i umiejętności interpersonalne. Nie można zapominać, że działanie to łączy się często ze wsparciem psychicznym, które w werbalnej i pozawerbalnej formie okazywane jest osobie ucznia. Będzie ono tym bardziej skuteczne, im lepiej dostosuje się je do konkretnej sytuacji ucznia oraz indywidualnego charakteru jego problemów.

Jan Władysław Dawid w swojej rozprawie *O duszy nauczycielstwa* stawia pytania o to, jakie cechy sprawiają, iż ktoś jest nauczycielem z powołania, co decyduje o wychowawczym sukcesie. Cała rozprawa opiera się na wskazaniu i opisie trzech predyspozycji nauczyciela, które są niezbędnymi warunkami wychowawczego wpływu. Są nimi: miłość dusz, skłonność do społecznego oddziaływania oraz zalety

etyczne, wśród których odnajdujemy: potrzebę doskonalenia, poczucie odpowiedzialności, obowiązkowość i moralną odwagę¹.

Nauczyciel, realizując w swojej pracy założone cele i dopasowując swoje działania do różnych oczekiwań społecznych, stale musi poszukiwać nowych rozwiązań i dokonywać korekty dotychczasowych sposobów realizowanych czynności. Pomimo że nauczanie jest działaniem, w którym obowiązują reguły, nie można mówić o jakimś ich jednolitym zestawie, który gwarantowałby sukces dydaktyczny. Krzysztof Kruszewski stwierdza, że jest to raczej w dużej mierze sztuka praktyczna, która wymaga intuicji, twórczości, improwizacji i ekspresji².

Skuteczne nauczanie wymaga więc nabycia pewnego doświadczenia praktycznego, „które daje podstawę do kształcenia nauczycieli – refleksyjnych praktyków. Chodzi o to, aby nauczyciel przez analizę i ocenę własnej praktyki modyfikował i doskonalił metody nauczania. Nie ma bowiem takiej wiedzy, której aplikacje stwarzałyby podstawę rozwiązywania zdarzających się sytuacji dydaktycznych”³.

Dlatego w pracę nauczyciela musi być wpisana stała wartość ustawicznego interpretowania jej jakości, a więc systematycznego zbierania informacji na jej temat. Z drugiej jednak strony takie nieustanne poszukiwanie ciągle nowych form metodologicznych i dydaktycznych grozi popadnięciem w pewien mit postępu.

Trudno również nie zgodzić się z poglądem, iż często narzucone przez ideologie lub polityczne struktury sformalizowane i zbiurokratyzowane formy pracy nauczyciela w szkole prowadzą go do pozorantstwa edukacyjnego lub czynią z wychowawcy urzędnika, a nie faktycznego partnera uczniów. Stąd też istnieje potrzeba refleksji nad kondycją współczesnego nauczyciela i jego szans na wszechstronny rozwój. Nauczyciel/pedagog mający świadomość swojego oddziaływania umie wyjść poza stereotyp i zadany szablon potrafi skierować się ku drugiemu i podjąć z nim współpracę⁴.

¹ Por. J. Mastalski, *Zarys teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2002, s. 299.

² Por. K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991, s. 133.

³ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 259.

⁴ Por. B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, GWP, Sopot 2010, s. 79, 139.

Szkoła potrzebuje nauczycieli jako autorytetów. Autorytet jest nam potrzebny pod względem dydaktycznym, ponieważ dzięki niemu nie musimy wszystkiego sprawdzać i weryfikować. Autorytet jest czymś koniecznym w edukacji, a zarazem nie wyklucza bliskiej relacji czy nawet przyjaźni.

Hanna Chrzanowska była pielęgniarką, która podejmowała liczne inicjatywy oraz dzieła towarzysząc chorym w ich życiu i realizując tym samym misję pomocy osobie będącej w potrzebie. Jednak jej działalność to również praca dydaktyczna wśród młodych osób pragnących nieść pomoc ludziom u schyłku życia, jak też zainicjowanie początków tzw. pielęgniarstwa domowego oraz parafialnego. Chrzanowska była aktywna również na polu twórczym, czego dowodem są jej liczne publikacje i artykuły, zachowane wystąpienia, a także poezja i proza, co pokazuje jej niezwykle wszechstronność oraz dar skupiania się na celach, wokół których potrafiła zjednywać przychyłność ludzi.

Na nagrobku Hanny Chrzanowskiej znajdującym się na Cmentarzu Rakowickim w Krakowie umieszczono napis: *Hanna Chrzanowska, wierna Bogu w służbie ludziom, wybitna pielęgniarka, wychowawczyni i organizatorka*. Słowa te wskazują na istotne wymiary jej życia i działalności, dlatego warto pochylić się w refleksji naukowej nad postacią Chrzanowskiej jako nauczycielki i wskazać obszary związane z jej indywidualnymi zdolnościami pedagogiczno-dydaktycznymi, które niejako przekazała swoim uczennicom.

Na szczególną uwagę zasługują trzy obszary jej działalności jako nauczyciela. Pierwszy z nich dotyczy bezpośredniej pracy nad sobą i związany jest z autoedukacją. Drugim jest obszar społecznego oddziaływania nauczyciela. Obszar trzeci dotyczy sfery emocjonalnej powiązanej z wymiarem duchowym nauczyciela.

Rys biograficzny Hanny Chrzanowskiej

Hanna Chrzanowska urodziła się 7 października 1902 roku w Warszawie. Jej rodzicami byli Wanda Chrzanowska z domu Szlenkier, ojcem Ignacy Chrzanowski znany i ceniony naukowiec, prelegent i działacz podejmujący walkę o szkołę polską w czasie trwania rewolucji rosyjskiej i strajku szkolnego. Chrzanowski jest autorem cenionego

podręcznika: *Historia literatury niepodległej Polski*, który ukazując się w 1906 roku przyniósł jej autorowi sławę i popularność⁵.

Atmosfera rodzinnego domu Chrzanowskich stanowiła istotny element wychowania i edukacji Hanny oraz jej starszego o 2 lata brata Bohdana. Warto wspomnieć, że dziadek Hanny, Karol Szlenkier był wielkim społecznikiem oraz mecenasem kultury, jak również inicjatorem i założycielem jednej z pierwszych prywatnych Kas Chorych, przeznaczonych dla swoich pracowników. Założył i utrzymywał Szkołę Rzemiosł w Warszawie przeznaczoną dla dzieci robotników, wprowadził tzw. akcje pracy, wręczane robotnikom po przepracowaniu u niego pięciu lat. Z kolei babcia Hanny, Maria Szlenkierowa przyczyniła się do powstania zakładu leczniczego dla dzieci robotniczych, a obydwójce wspierali też wiele innych organizacji charytatywnych. Najmłodsza z córek Szlenkierów, a ciotka Hanny, Zofia Szlenkierówna należała do pionierek świeckiego pielęgniarstwa w Polsce. Była absolwentką jednej z najbardziej znanych w Europie szkół pielęgniarских – Szkoły Pielęgniarstwa F. Nightingale w Bordeaux. To dzięki jej zaangażowaniu i odziedziczonemu majątkowi wybudowano i otwarto w 1913 roku w Warszawie Szpital im. Marii i Karola, w którym Zofia rozwijała szkolenia w zakresie pielęgniarstwa.

W 1910 roku Chrzanowscy przenieśli się do Krakowa, gdzie ojciec Hanny, Ignacy został mianowany w uznaniu dorobku naukowego, profesorem literatury polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Niewątpliwie obydwie rodziny miały znaczący wpływ na kształtowanie osobowości Hanny. Tak pisała w swoim pamiętniku: „Dzieciństwo moje – warszawskie i podwarszawskie – tak bardzo szczęśliwe, było szczęśliwe jeszcze przez to, że obie moje rodziny – ojcowska i macierzyńska – miały, każda na swój sposób, bardzo wysoki zmysł społeczny i każda realizowała go na swój sposób”⁶.

W 1920 roku do Krakowa przyjechali przedstawiciele Amerykańskiego Czerwonego Krzyża, a Chrzanowska uczestniczyła w kursie pielęgniarzkim zorganizowanym przez Stellę Tyłską z ramienia tej

⁵ Por. K. Kubik, *Hanna Chrzanowska. Błogosławiona pielęgniarka*, Wydawnictwo SPES, Kraków 2018, s. 19.

⁶ H. Chrzanowska, *Pamiętniki. Listy. Notatki*, oprac. A. Rumun, M. Florkowska, Wydawnictwo Małopolskiej Okręgowej Izby Pielęgniarek i Położnych im. Hanny Chrzanowskiej, Kraków 2018, s. 6.

organizacji. Jako ochotniczka przez dwa miesiące pełniła służbę pielęgniarską w szpitalu wojskowym, mieszczącym się w krakowskiej klinice chirurgicznej. Można powiedzieć, że było to jej pierwsze zetknięcie z chorym i cierpiącym. W tym samym roku Hanna zdała egzamin dojrzałości i podjęła pracę w ambulatorium Stowarzyszenia Pań Ekonomek, kierowanym przez Marię Epsteinównę, współtwórczynię i pionierkę zawodu pielęgniarskiego w Polsce.

W 1922 roku Chrzanowska rozpoczęła naukę w Warszawskiej Szkole Pielęgniarskiej kierowanej przez Hellen Bridge, po której ukończeniu w 1926 roku otrzymała tytułu pielęgniarki dyplomowanej oraz zdobyła prawo wykonywania praktyki pielęgniarskiej na terenie Rzeczypospolitej Polskiej.

Wkrótce otrzymała stypendium Fundacji Rockefellera, dzięki czemu spędziła rok w Paryżu, odbywając tam praktykę w zakresie pielęgniarstwa społecznego. Po powrocie podjęła pracę instruktorki w Krakowskiej Szkole Pielęgniarek, w której prowadziła zajęcia ze zdrowia publicznego, a także kierowała Poradnią dla Niemowląt. Po raz kolejny wyjechała na stypendium dwa lata później, tym razem do Belgii, jako uczestniczka kursu w zakresie pielęgniarstwa społecznego. Po powrocie została współredaktorką, a od czerwca 1931 roku redaktorką naczelną pierwszego polskiego zawodowego czasopisma pielęgniarskiego „Pielęgniarka Polska”.

Po wybuchu II wojny światowej Chrzanowska aktywnie włączyła się w akcję niesienia pomocy najbardziej potrzebującym. W połowie października 1939 roku zgłosiła się do pracy w Polskim Komitecie Opiekuńczym, który w 1940 roku wszedł w skład naczelnej organizacji samopomocy Polaków, Rady Głównej Opiekuńczej (RGO). W ramach tej działalności Hanna zajmowała się udzielaniem pomocy ludziom przymusowo wysiedlonym i uchodźcom oraz poszukiwaniem rodzin zastępczych dla dzieci osieroconych przez wojnę. Wykorzystywała do tego wszystkie swoje dotychczasowe doświadczenia związane z wywiadem środowiskowym.

Po zakończeniu wojny Chrzanowska rozpoczęła pracę w Uniwersyteckiej Szkole Pielęgniarskiej w Krakowie, w której została instruktorką i wicedyrektorką. Objęła kierownictwo zorganizowanego przez siebie działu pielęgniarstwa społecznego otwartego, przygotowującego uczennice do opieki nad osobami przewlekle chorymi, przebywającymi we własnych mieszkaniach.

Na przełomie 1946 i 1947 roku uzyskała stypendium z fundacji UNRA (Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Pomocy i Odbudowy) dzięki czemu wyjechała na kilka miesięcy do Stanów Zjednoczonych, gdzie zapoznała się z pielęgniarstwem domowym. Po powrocie z USA kontynuowała swoją pracę nauczycielską w szkole pielęgniarstwa. Poza pracą w szkole krakowskiej Chrzanowska wykładała na różnych kursach doszkalcających dla pielęgniarek, jak również prowadziła zajęcia z metodyki nauczania dla instruktorek pracujących w szkołach pielęgniarstwa. Przed odejściem na emeryturę w 1958 roku, na krótko obejmowała stanowisko dyrektora Szkoły Pielęgniarstwa Psychiatrycznego w podkrakowskim Kobierzynie.

Koniec pracy zawodowej nie oznaczał jednak ograniczenia jej aktywności i działań na rzecz osób chorych i potrzebujących jak i pracy dydaktycznej. W 1960 roku Chrzanowska opracowała i wydała podręcznik *Pielęgniarstwo w otwartej opiece zdrowotnej*, który był kilkakrotnie wznawiany.

Podczas wieloletniej pracy w szkole pielęgniarstwa Chrzanowska poznała niedostatki w zakresie pielęgniarstwa otwartego, a najważniejszym brakiem było pozbawienie wielu chorych stałej opieki. Współdziałając m.in. z ks. Karolem Wojtyłą zaczęła organizować pielęgniarstwo parafialne, dzięki czemu nie tylko krąg współpracowników rozszerzył się, ale swoje idee mogła przekazywać także w duszpasterstwach akademickich, prowadziła kursy pielęgniarstwa w klasztorach, wygłaszała odczyty i pogadanki dla kleryków, studentów, księży i osób świeckich.

Chrzanowska dbała nie tylko o potrzeby materialne i zdrowotne podopiecznych, ale zgodnie z wyznawanymi zasadami, dążyła do zapewnienia choremu człowiekowi wsparcia wykraczającego poza zabiegi pielęgnacyjne. Dlatego wspólnie z Wojtyłą zorganizowali regularne spotkania tj. Dni Chorych, a także rekolekcje oraz comiesięczne wizyty księży w domach chorych.

W 1971 roku Chrzanowska została mianowana przez kardynała Karola Wojtyłę kierownikiem opieki pielęgniarstwa nad chorymi, w ramach parafialnego duszpasterstwa dobroczynności Archidiecezji Krakowskiej. W tym samym roku kardynał zatwierdził Regulamin Parafialnej Opieki Chorych, opracowany przez Hannę Chrzanowską.

Hanna Chrzanowska zmarła 29 kwietnia 1973 roku.

Troska o własny rozwój

Dzisiejsza szkoła niejednokrotnie doznaje edukacyjnych niepowodzeń, których przyczyn należy szukać w zbytym ukierunkowaniu na pragmatyzm i dydaktyczny formalizm. Wielu wskazuje, że innowacje dydaktyczne są koniecznym warunkiem nie tylko unowocześnienia procesu kształcenia, ale i zwiększenia jego efektywności. Cechą pedagogicznej innowacji jest, jak pisze Okoń, zmiana danego systemu pedagogicznego lub jego istotnej części⁷.

Dlatego tym znacząca w procesie zmian staje się postać nauczyciela twórczego, który działa nie tylko opierając się na dydaktycznej metodyce, ale sam tworzy nowe rozwiązania i stale doskonali swój warsztat pracy. Szkoła jednak wraz z jej ustabilizowanymi programami, metodami pracy, a także wszelkiego rodzaju czynnikami strukturalnymi hamuje niekiedy te cechy twórczego nauczyciela, takie jak stałe wzbogacanie wiedzy i umiejętności, duża wiedza merytoryczna i zawodowa czy twórcza inwencja i pomysłowość⁸.

Hanna Chrzanowska posiadała cechy wrodzone, które pomagały jej sprostać trudnym wymaganiom. Jednak nie wystarczały one wobec ogromu zadań⁹. Dlatego oddając swój czas, umiejętności i siły chorym, nie zapomniała o własnym rozwoju. Będąc świadoma, że bez wewnętrznego potencjału nie potrafi sprostać tak wielkim wyzwaniom, starała się rozwijać zawodowo, ale również i na innych płaszczyznach.

Chrzanowscy dbali o edukację swoich dzieci. Hanna zdała maturę w Gimnazjum Sióstr Urszulanek w Krakowie w 1920 roku. Decyzja o kontynuowaniu edukacji w Warszawskiej Szkole Pielęgniarstwa wywołała zaskoczenie, ale spotkała się z akceptacją rodziny, chociaż nie była kontynuacją linii rodowej w tym względzie¹⁰.

⁷ Zob. W. Okoń, *O postępie pedagogicznym*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1985, s. 253.

⁸ Por. F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 459.

⁹ A.E. Klich, *Służyć Chrystusowi wprost – Sługa Boża Hanna Chrzanowska*, „Sosnowieckie Studia Teologiczne” 2016/2017, t. 13, s. 260.

¹⁰ Warto zauważyć, iż Chrzanowska dwukrotnie podejmowała studia na Wydziale Filozoficznym UJ w 1920 roku i w 1924 roku, jednak pielęgniarstwo było dla niej wiodącym celem. Por. M. Florkowska, *Radość dawania. Hanna Chrzanowska we wspomnieniach, listach, anegdotach*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2018, s. 291.

W 1924 roku Chrzanowska ukończyła szkołę pielęgniarstwa i wkrótce wyjechała na stypendium Rockefellera do Francji i Belgii, gdzie pogłębiała swą wiedzę, zwłaszcza w zakresie pielęgniarstwa społecznego. Po powrocie do kraju podjęła pracę nauczycielską, jako instruktorka pielęgniarstwa społecznego w Uniwersyteckiej Szkole Pielęgniarek i Higienistek w Krakowie, a później w Warszawskiej Szkole Pielęgniarstwa. Kolejne stypendium umożliwiło jej wyjazd do Stanów Zjednoczonych (1946-1947 roku), co zaowocowało jeszcze bardziej dogłębną znajomością założeń pielęgniarstwa domowego, a przede wszystkim ich praktycznej realizacji. Jak sama wyznała: „Poza ogólnym pogłębieniem wiedzy wyniosłam stamtąd utwierdzające mnie w przyszłych walkach pewniki: że pielęgniarstwo domowe jest pracą bardzo mądrą, bardzo szeroką, że są potrzebne, tak jak w innych działach, wysokie kwalifikacje. Tamtejsze pielęgniarki domowe to kwiat pielęgniarstwa amerykańskiego”¹¹.

Zdobyte obserwacje i doświadczenie starała się wdrożyć po powrocie do kraju. Nieustannie podnosiła swoją wiedzę i kompetencje pielęgniarские, a postawa otwarcia na nie towarzyszyła jej w kolejnych okresach życia¹².

Po latach wiele z jej uczennic wspominało Chrzanowską jako osobę, która pociągała je swoim przykładem zaangażowania, byciem oddanym sprawie, talentem i niezwykłymi umiejętnościami zawodowymi¹³.

Twórczy nauczyciel w pracy musi więc nieustannie dokonywać korekty dotychczasowych sposobów realizowanych przez siebie czynności, aby lepiej osiągnąć założone cele, czy też dopasowując swoje działania do różnych, często oczekiwanych społecznych. Stąd w jakość jego pracy musi być oczywiście wpisana pewna stała bardziej sformalizowana część działania, jednak nie może to być jedynym i głównym kryterium podejmowanych decyzji. Staraniu o polepszanie jakości swojej pracy powinna również towarzyszyć satysfakcja, w której chodzi o znajdowanie w danej sytuacji kreatywnego potencjału i wykorzystaniu go w pracy z drugim człowiekiem, uczniem. Takie doświadczenie rodzi się zazwyczaj podczas pokonywania wyzwań, kiedy każdy przypadek

¹¹ H. Chrzanowska, *Pamiętniki...*, s. 121.

¹² Zob. K. Kubik, *Hanna Chrzanowska...*, s. 207.

¹³ Por. P. Zuchniewicz, *Siostra naszego Boga. Niezwykła historia Hanny Chrzanowskiej*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2017, s. 136-137.

działania jest traktowany indywidualnie, niebanalnie, a owa nieznaną zmienność wyznacza również kierunki aktywności nauczyciela¹⁴.

W opracowanych przez Chrzanowską *Zagadnieniach etycznych w pielęgniarstwie domowym* można odnaleźć istotne fragmenty, które dają wyobrażenie o jej profesjonalnym i twórczym podejściu do zawodu, a jednocześnie zawierają ideę przygotowania kandydatek do podejmowania pielęgniarstwa domowego. Pisała:

każda z nas, trudniąca się pielęgniarstwem domowym, czy to absolwentka szkoły pielęgniarstwa, czy to osoba przyuczona, musi być przygotowana na wszelkie niespodzianki i musi wysoko sobie cenić tą czy inną drogą zdobyte umiejętności (...). I właśnie pielęgniarstwo domowe, dalekie od szpitalnego schematu, dzięki temu właśnie – pobudza nas do wynalazczości¹⁵.

Osobisty rozwój Chrzanowskiej związany był również z jej działalnością pisarską, która w pierwszej kolejności obejmowała publikacje dotyczące fachowej problematyki pielęgniarstwa. Jej twórczość naukowa stanowi istotny wkład w całość jej pracy jako praktyka i nauczyciela-dydaktyka. W swoich artykułach starała się wyjaśniać, czym jest zawód pielęgniarstwa. Wskazując na jego odrębność i samodzielność przypominała jednocześnie, że jest jednym z najbardziej humanistycznych zawodów, który opiera się na zamiłowaniu do służby drugiemu człowiekowi¹⁶.

Swoją wiedzę i doświadczenie przekazywała młodym adeptkom pielęgniarstwa. W czasopiśmie „Pielęgniarka Polska” począwszy od 1937 roku ukazywały się cykliczne artykuły, które Hanna Chrzanowska opracowywała razem z Teresą Kulczyńską. Teksty zostały wydane w wersji książkowej i stały się podręcznikiem dla wielu pokoleń pielęgniarek. Jak pisze Kubik:

do ostatniej chwili swego życia Hanna podejmowała wysiłki propagujące ideę pielęgniarstwa domowego. Jeszcze na przełomie 1972-1973 roku

¹⁴ Por. Ł. Ryszka, G. Godawa, *Uczniowski plebiscyt na najlepszego nauczyciela w szkole jako nieformalna metoda ewaluacji wewnętrznej w opinii laureatów*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Innowacje i ewaluacja w edukacji. Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*, Wydawnictwo WPA, Kalisz 2016, s. 313.

¹⁵ H. Chrzanowska, *Pamiętniki...*, s. 166.

¹⁶ Por. *ibidem*, s. 170.

podjęła się wspólnego (...) opracowania pogadank dla młodzieży na temat opieki nad chorymi. Miała nadzieję w ten sposób ułatwić młodym ludziom przełamywanie oporów przed spotkaniem z obłożnie chorymi¹⁷.

Postać Hanny Chrzanowskiej ukazuje cechy nauczyciela-nowatora, tj. stałe wzbogacanie wiedzy i umiejętności, dużą wiedzę merytoryczną i zawodową, twórczą inwencję i pomysłowość, a także aktywność i zaangażowanie w pracy czy również umiejętność nawiązywania kontaktów z młodzieżą oraz realizm w działaniu.

Obszar społeczny

Współcześnie istnieje mocny trend ku tendencjom mechanistyczno-przystosowawczym i pragmatycznym, w których człowiek wyrażany jest w koncepcji *homo sociologicus*. Wydaje się, że takim tendencjom należy przeciwstawić koncepcję człowieka, który jest podmiotem przeobrażeń społeczno-kulturowych i społeczno-moralnych, zmieniającym twórczo rzeczywistość. Socjalizacja rozumiana jako kształtowanie człowieka społecznego i personalizacja, czyli kształtowanie człowieka jako osoby są dwiema formami wzajemnie komplementarnych i uzupełniających się procesów.

Dobrze rozumiała to Hanna Chrzanowska, która wskazywała, że ten często praktyczny wymiar edukacji przekłada się na różne pobudki postaw społecznych, czy wyboru zawodów. „Pobudki pójścia na medycynę są bardzo różne: chęć zrobienia kariery, zainteresowanie teoretyczne czy zdobycie pozycji społecznej. Jednak nie chęć służenia”¹⁸. Hanna Chrzanowska podkreślała, że istnieje wiele zawodów, w których dzielenie się z innymi swoją wiedzą, doświadczeniem czy umiejętnościami stanowi wprost o ich istocie. Nauczyciele, lekarze, czy pracownicy socjalni i wiele innych profesji są nastawieni nie tylko na bezpośredni kontakt w celu zaspokajania potrzeb materialnych swoich podopiecznych, ale przede wszystkim osoby te poświęcają swój czas na działanie dla dobra innych osób. Nie można w tym jednak pominąć socjalizującej ich roli tj. nauczyciela, który pracując nad sobą, efektywnie uczy

¹⁷ K. Kubik, *Hanna Chrzanowska...*, s. 200.

¹⁸ *Ibidem*, s. 227.

innych bycia dla innych. Od nauczycielskich poczynań czy zapatrywań, zależy jakość nauczania/uczenia, ale i wychowania.

Chrzanowska podkreślała ogromną rolę świadomości podejmowanego wyboru do służby wobec drugiego. W ten sposób przypisywała zawodowi pielęgniarki rangę powołania i akcentowała przez to jego godność. Do swoich uczennic mówiła, że prestiż zawodu mają zagwarantować ich wysokie kwalifikacje osobowe. Rozumienie swojej posługi jako powołania sprawia, że pielęgniarka pozostaje zawsze blisko chorego. Nie może być to niczym innym uzasadnione, jak tylko wewnętrznym przekonaniem i poczuciem obowiązku. Bliskość między pielęgniarką a chorym jest istotą pielęgniarskiego powołania i jeśli o tym się zapomina przestaje się być pielęgniarką¹⁹.

Wspominała w swoim pamiętniku: „Kiedyś na wykładach poprzedzających praktykę, któraś z uczennic spytała: Czy do naszej pracy należy sprzątanie? Odpowiedziałam: Nie, do pracy pielęgniarskiej nie należy, ale należy do zwykłych usług wykonywanych przez każdego człowiekowi potrzebującemu”²⁰.

Współczesny nauczyciel musi być świadomy faktu, że wielogodzinne przebywanie z uczniami czyni go, nawet poza jego wolą, postacią wzorcową – tak w dobrym jaki i złym wymiarze. Szkoła nie może być tylko miejscem, które powinno być atrakcyjne dla ucznia, a nauczyciel osobą stale poszukującą takich środków dydaktycznych, które uatrakcyjnią przekaz wiedzy. Ważną powinnością obszaru społecznego nauczyciela jest oddziaływanie nie tylko na intelekt, ale i na cechy charakteru wychowanka. Chrzanowska uczyła, że w tym przypadku działania pielęgniarek, podobnie jak i innych ludzi pracujących, muszą cechować się roztropnością polegająca na dobieraniu najlepszych środków w dążeniu do określonego celu. Wynika ona z wysokiej kultury moralnej poszczególnych osób, które wypracowały konieczną wewnętrzną determinację i odwagę. Z tego bierze się postawa, którą powinno być zawsze naturalne, uprzejme i życzliwe zachowanie wobec spotykanych osób bez względu na przyjęcie, jakie nas spotyka²¹.

W swoim pamiętniku pisała, że „na swojej drodze spotykamy jako pielęgniarki alkoholizm, nierząd, chuligaństwo – nie wolno nam się

¹⁹ Por. H. Chrzanowska, *Pamiętniki...*, s. 166 i 173.

²⁰ *Ibidem*, s. 126.

²¹ Por. K. Kubik, *Hanna Chrzanowska...*, s. 232.

wahać, gdy nas wzywają. Nigdy nie kierujemy się względami wyznania, wiary czy niewiary środowiska (...) Bądźmy deszczem spadającym na równi na dobrych i złych”²².

W innym miejscu wyraźnie i stanowczo podkreślała, że z powodu czyjegoś niesprawiedliwego potraktowania nie można powiedzieć: „ja tu przychodzić nie muszę”. To nie jest postawa miłości, wielkoduszności ani bezinteresowna. Przeciwnie, to jest wielkie nieporozumienie²³.

Powinnością kształcącego nauczyciela jest docenienie formowania postaw przyszłych dorosłych. Poszukujący nauczyciel to taki, który uczy wychowanków twórczego myślenia, rozbudza ciekawość i zainteresowanie, rozwija samodzielność, zachęca do intelektualnego wysiłku, wdraża do innowacyjnego działania. Hannę Chrzanowską do samego końca cechowała taka postawa, którą doceniało wiele osób. Jedną z jej uczennic tak ją charakteryzowała: „Służyła radą, pomagała w pielęgnacji, wspierała w trudnych chwilach, dzieliła się doświadczeniem, w sytuacjach nagłych – zjawiała się osobiście, ciesząc się, że może zaradzić jakiejś potrzebie. Nie unikała pracy, nawet tej najprostszej i najbardziej nieprzyjemnej. Równocześnie nieustannie szukała rozwiązań”²⁴.

Kompetencje i zdolności, które wymagane są od nauczycieli jako profesjonalistów w wymiarze społecznym, muszą obejmować umiejętności przełamywania granic, a także odwagę nierutynowego reagowania w sytuacjach niesprawiedliwości społecznej. Chodzi więc o pewnego rodzaju świadectwo wiary w pewne zasady, które nauczyciel powinien stosować w praktyce. Jednostronne ujęcie człowieka w kierunku koncepcji *homo sociologicus*, sprowadza go do istoty dokładnie odwrotnej, dopasowanej do przeznaczonej jej jedynie jakiejś funkcji społecznej²⁵.

Obszar emocjonalno-duchowy

Współczesne przemiany cywilizacyjne niosą ze sobą szereg niepokojących zjawisk natury społecznej, które niewątpliwie dotykają sfery

²² H. Chrzanowska, *Pamiętniki...*, s. 194.

²³ Por. *ibidem*, s. 198.

²⁴ P. Zuchniewicz, *Siostra naszego Boga...*, s. 154.

²⁵ Por. B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog...*, s. 53.

emocjonalnej. Zmiany te i wzrastające wymagania stawiane zawodom służb społecznych spowodowały, że koszty psychologiczne, jakie ponoszą w swojej pracy nauczyciele, lekarze, pielęgniarki, pracownicy społeczni, pracownicy służb ratowniczych, policjanci i inni są coraz poważniejsze²⁶.

Nauczyciel chcąc działać w szkole sam musi radzić sobie z różnymi negatywnymi zjawiskami, które dotyczą jego pracy. Jeśli nauczycielowi brakuje poczucia własnej wartości i podmiotowości czy też niezbędego w pokonywaniu stresu bycia asertywnym, to jest oczywiste, że wielu z nich boi się podejmowania samodzielnych i niezależnych decyzji oraz bycia elastycznym i twórczym w postępowaniu zarówno wobec uczniów jak i wobec podmiotów składających się na środowisko edukacyjne. Dotykamy w tym miejscu istotnego znaczenia, jakim dla każdego człowieka jest odczuwanie pragnienia bycia sobą i związane jest z poczuciem własnej tożsamości²⁷.

Tożsamość staje się czymś, co powinno zostać przez jednostkę dopiero wypracowane, ale też nigdy do końca nie stanie się jej ostateczną własnością²⁸. Jest to też pewne pragnienie nakreślenia jakiegoś własnego projektu życia, sformułowania własnego spojrzenia na otaczający świat. W ten sposób dochodzimy do istoty, którą stanowi pojęcie duchowości.

Duchowość określana jest jako „zdolność człowieka do rozumienia siebie, własnej natury, sensu życia i powołania, a wartości duchowe to najbardziej podstawowe cele i dobra, które umożliwiają rozwój człowieka w tym, co w jego życiu najważniejsze i specyficznie ludzkie”²⁹.

Hanna Chrzanowska dzięki rodzinie, w której się wychowywała miała możliwość korzystania z szerokiego dostępu do dóbr kultury. Duży wpływ na jej rozwój i rozeznanie we współczesnej kulturze miał ojciec Hanny Ignacy Chrzanowski. Ona sama opisuje relację z nim jako przyjacielską, której nicią była forma porozumiewania się na tle

²⁶ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe: przyczyny i zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 7.

²⁷ Por. B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog...*, s. 53

²⁸ Por. J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2007, s. 426.

²⁹ I. Kachocka, J. Janiuk, *Przemiana duchowa Hanny Chrzanowskiej*, [w:] B. Urbanek (red.), *Zawód pielęgniarki na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Makmed, Warszawa 2008, s. 169.

świata artystycznego, utworów literackich, którymi ojciec nasycił jej dzieciństwo³⁰.

Istotnym elementem w tym rozwoju był również jej pobyt w Paryżu, do którego udała się w 1925 roku dzięki otrzymanemu stypendium. Wspomnienia piękna tego miasta pozostały w niej na całe życie. Również idea pomagania drugiemu człowiekowi była stale obecna w świadomości Hanny, wspominała, że wzrastała „w atmosferze pomocy drugim i tzw. wówczas dobroczynności jako najnaturalniejszej aury”³¹. Została wychowana w duchu filantropijnej służby innym, która opierała się jednak na argumentacji pozareligijnej: „Nigdy nie słyszałam – ja, która wzrosłam w atmosferze dobroczynności i dobroci, że się ją pełni dla miłości Boga i z miłości Boga. Nigdy nie powiedziano mi, że mam być dobra z powodu Boga i dla Boga”³².

Mimo że rodzice Hanny nie troszczyli się zbyt o jej rozwój religijny, to jednak postawy, które prezentowali z pewnością ułatwiły jej przyjęcie osobistej głębokiej wiary, z której wynikało nastawienie do drugiego człowieka będącego w potrzebie. Głębokie duchowe przeżycie i rozwój jej religijności miał rozwinąć się wraz z jej wewnętrzną przemianą, która dokonała się w jej życiu w 1932 roku. Przełom ten dokonał się w tajemniczej atmosferze, a ona nigdy publicznie o tym nie opowiadała.

Religijność Chrzanowskiej rozwijała się opierając się na podstawowych formach zarówno osobistej jak i wspólnotowej modlitwy. Z czasem zaangażowała się w duchowość benedyktyńską, co zaowocowało decyzją wstąpienia do oblatek benedyktyńskich w Tyńcu.

Aktywność religijna nie odrywała jednak Chrzanowskiej od trudnych momentów codzienności. Przeciwnie, pogłębiając swoje życie wewnętrzne, nabierała właściwej oceny otaczającej ją rzeczywistości. Jak podkreśla jej współpracownik, o. Maissner „jej religijność nie miała nic z egzaltacji, z aktorstwa. Bardzo ostro patrzyła na księży, którzy byli nieprawdziwi, sztuczni, pokazywali coś, co nie odpowiadało jakiejś prawdzie wewnętrznej. Śmiała się z takich rzeczy”³³.

³⁰ Por. H. Chrzanowska, *Pamiętniki...*, s. 29.

³¹ M. Florkowska, *Radość dawania...*, s. 19.

³² H. Chrzanowska, *Pamiętniki...*, s. 28.

³³ *Wywiad Marzeny Florkowskiej z o. Karolem Maissnerem*, [w:] M. Florkowska, *Radość dawania...*, s. 230.

Umiejętność połączenia bogatego życia religijnego z intensywnym zaangażowaniem w działania zawodowe, a także uczestnictwa w życiu Kościoła ze zdrowym krytycyzmem wydają się charakterystyczną cechą postawy religijnej Chrzanowskiej, której ona sama się nie wstydiła, ale też nią nie epatowała. Jednak jej dialogiczne nastawienie do drugiego człowieka, umiejętność słuchania jego potrzeb, co stało się podstawą profesjonalnej diagnozy sytuacji chorego, było pokłosiem jej żywej, dialogowej relacji z Bogiem. Być może w tej zależności należy dostrzec jedno ze źródeł jej sukcesów dydaktycznych.

Bycie nauczycielką przy jednoczesnym zachowaniu postawy słuchania i uległości wobec chorych nadawało jej przekazowi szczególny wyraz i przekaz. We wspomnieniach jej uczennic można odnaleźć stwierdzenie, że Hanna Chrzanowska umiała włożyć w pracę tyle zapału i pogody, że zarażała nawet te siostry (pielęgniarki), które przyszły bez przekonania, tylko na polecenie przełożonych, a po pewnym czasie odnajdywały przy chorych radość i swoje miejsce³⁴.

Duchowość, choć różnie definiowaną niezbywalnie cechuje aksjologiczność, transcendencja ja, teleologiczność, podmiotowość, jakościowy charakter procesów psychicznych i zarazem pośrednia nieuchwytność oraz wzrastanie wraz z wiekiem. Dlatego do właściwości osobowościowych nauczycieli, które składają się m.in. na duchowość nauczycielską, można zaliczyć wartości moralne, do których należą: prawość, wierność, poczucie odpowiedzialności oraz poszanowanie prawdy. Hanna Chrzanowska podkreślała, iż celem wychowania moralnego uczennic szkół pielęgniarskich jest wykształcenie moralnych przekonań, tak aby jednostki nawet w skomplikowanych sytuacjach mogły podejmować samodzielne decyzje moralne.

Jan Paweł II w przemówieniu do nauczycieli akademickich mówił, że:

Nauczyciel (...) nie przekazuje wiedzy tak, jakby to był przedmiot codziennego użytku i dobro konsumpcyjne, lecz przede wszystkim nawiązuje relację nacechowaną mądrością, i choć ze względu na dużą liczbę studentów nie jest możliwe osobiste spotkanie, to ona jednak staje się słowem życia. Wykładowca uczy, czyli, zgodnie z pierwotnym znaczeniem tego słowa, wnosi istotny wkład w budowanie osobowości. Ponadto wychowuje, czyli, w myśl starożytnej koncepcji sokratycznej, pomaga odkryć i rozwinąć

³⁴ Por. *ibidem*, s. 189.

zdolności i dary każdej osoby. Wykładowca w końcu formuje, według zasad humanizmu, który nie zawęży formacji do zdobycia koniecznych kompetencji zawodowych, lecz łączy je z solidną i przejrzystą wizją sensu własnego życia³⁵.

Zakończenie

Praca z osobami o zróżnicowanych potrzebach, oczekiwaniach, jak również zasobach własnych domaga się stosownego wykształcenia oraz permanentnego uzupełniania swojej wiedzy i jej nieustannej weryfikacji. Bycie nauczycielem wymaga od niego podejmowania zróżnicowanych działań, interdyscyplinarnej wiedzy, jak też umiejętności i kompetencji. Dodatkowo, od nauczyciela oczekuje się odpowiednich predyspozycji osobowościowych, w tym właściwej postawy etycznej. W tym kontekście bycie nauczycielem jest misją, w której kategoria powołania w odniesieniu do jego pracy stanowi istotę wykonywanego zawodu. Trudno jest sobie wyobrazić skuteczne nauczanie bez poczucia misji, bez traktowania zawodu nauczyciela jako powołania.

W zawodzie nauczyciela powołanie powinno być też motywem do wyboru pracy. Wybierając zawód, człowiek może w nim widzieć realizację rozwoju swej osobowości, gdzie istotną część tego procesu powołania stanowi relacja międzypersonalna. Doświadczenie tej wartości oraz umiejętność wartościowania szczególnie w pracy z drugim człowiekiem jak i poświęcenie się dla niego samego oznacza m.in. pewną zdolność tworzenia nieszablonowych rozwiązań w zakresie działania, a zwłaszcza swoistego rodzaju pomocy niesionej dla innych.

Hanna Chrzanowska w swoim życiu szczególną uwagę poświęciła osobom chorym i cierpiącym. Z jednej strony posiadała umiejętność i pewną zdolność psychiczną w zakresie niesienia pomocy innym ludziom. Z drugiej, było to rezultatem jej pogłębionego doświadczenia nad postępowaniem w różnych sytuacjach społecznych, mających często charakter wyborów moralnych. Chrzanowska posiadała tę umiejętność wartościowania, rozumianą jako zdolność człowieka do przewidywania następstw aktualnie podejmowanych działań, a w szczególności brania za nie odpowiedzialności.

³⁵ Jan Paweł II, *Przesłanie papieskie do uczestników VI Krajowego Zjazdu Włoskich Katolickich Nauczycieli Akademickich*, nr 2, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/akademickie_04102001.html (dostęp: 20.11.2019).

Dotyczyło to również jej pracy dydaktycznej, w której kontekście mówimy o osobowości twórczej nauczyciela. Twórcza postawa Chrzanowskiej jako nauczyciela ujawniała się w jej inwencji na różnych płaszczyznach dydaktycznego działania, a szczególnie była obecna w codziennych jej relacjach z człowiekiem chorym i cierpiącym, pokazując w ten sposób jej uczennicom jak działać niestandardowo i zapobiegać rutynie oraz schematyzmowi działania.

Niewątpliwie istotne miejsce wśród wartości promowanych w pracy przez Chrzanowską zajmowała godność człowieka. Odkrycie jej w drugim człowieku wymagało od Chrzanowskiej wysiłku w poszukiwaniu prawdy o nim samym i jego egzystencji. Jednak dzięki temu mogła się ona stać nie tylko refleksyjnym teoretykiem, ale także praktykiem zdolnym do głębokiego namysłu nad otaczającą ją rzeczywistością jako pielęgniarce i nauczyciela.

W ten praktyczny wymiar pracy była wpisana również inna stała wartość. Chrzanowska była wewnętrznie przekonana o powinności nieustannego starania się o polepszenie jakości swojego działania. Ten cel starała się również wprowadzić w kształcenie i wychowanie innych. Praca na rzecz drugiego, zwłaszcza w sytuacji jego choroby i cierpienia musi oczywiście opierać się na pewnych bardziej formalnych czynnościach czy procedurach działań. Jednak nie stanowiło to dla Chrzanowskiej jedynej orientacji i głównego kryterium działania. Stałe poszerzanie swojej wiedzy i doświadczenia, pomagały jej czerpać satysfakcję z pracy, a nie były jedynie formalizmem „odhaczania” kolejnego przypadku. Nie chodziło jej o panowanie nad sytuacją z powodu działania wyznaczonego procedurą. Chodziło o znajdowanie satysfakcji, kreatywnego potencjału i wykorzystywanie go w pracy z drugim człowiekiem. Taka satysfakcja rodzi się zazwyczaj w trakcie pokonywania wyzwań, kiedy każdy przypadek działania jest traktowany indywidualnie, niebanalnie, któremu trzeba podołać, a nie uczynić go jedynie zwykłą replikacją gotowych wzorców postępowania.

Wychowawczy wymiar dydaktyki Hanny Chrzanowskiej ma jeszcze jedno odniesienie. Związane jest ono z rolą autorytetu lub wzorca osobowego. Istotnie we współczesnej kulturze występuje dość często zagrożenie związane z pojawieniem się „fałszywych autorytetów”, które propagują i szerzą bardziej konsumpcyjną filozofię życia niż prawdziwe postawy moralne. Hanna Chrzanowska poprzez swoje

życie i działalność również nauczyciela i wychowawcy jawi się jako wzór godny naśladowania.

Abstract

Hanna Chrzanowska supported ill people, organized aid, and educated nursing staff. Her writings reveal her great professionalism, nursing competencies and efforts to provide support which goes beyond nursing care. Her activity had an educational dimension. Chrzanowska tried to put values into practice and was able to directly influence people who worked with her. She had to face a lot of difficult challenges. She strived to develop professionally and spiritually.

Bibliografia

- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Chrzanowska H., *Pamiętniki. Listy. Notatki*, oprac. A. Rumun, M. Florowska, Wydawnictwo Małopolskiej Okręgowej Izby Pielęgniarek i Położnych im. Hanny Chrzanowskiej, Kraków 2018.
- Florkowska M., *Radość dawania. Hanna Chrzanowska we wspomnieniach, listach, anegdotach*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2018.
- Kachocka I., Janiuk J., *Przemiana duchowa Hanny Chrzanowskiej*, [w:] B. Urbanek (red.), *Zawód pielęgniarki na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Makmed, Warszawa 2008.
- Klich A.E., *Służyć Chrystusowi wprost – Sługa Boża Hanna Chrzanowska*, „Sosnowieckie Studia Teologiczne” 2016/2017, t. 13.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Kubik K., *Hanna Chrzanowska. Błogosławiona pielęgniarka*, Wydawnictwo SPES, Kraków 2018.
- Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2007.
- Mastalski J., *Zarys teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2002.
- Okoń W., *O postępie pedagogicznym*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1985.
- Ryszka Ł., Godawa G., *Uczniowski plebiscyt na najlepszego nauczyciela w szkole jako nieformalna metoda ewaluacji wewnętrznej w opinii laureatów*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Innowacje i ewaluacja w edukacji. Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*, Wydawnictwo WPA, Kalisz 2016.

- Sęk H., *Wypalenie zawodowe: przyczyny i zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, GWP, Sopot 2010.
- Wywiad Marzeny Florkowskiej z o. Karolem Meissnerem, [w:] M. Florkowska, *Radość dawania. Hanna Chrzanowska we wspomnieniach, listach, anegdotach*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2018.
- Zuchniewicz P., *Siostra naszego Boga. Niezwykła historia Hanny Chrzanowskiej*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2017.

Netografia

- Jan Paweł II, *Przesłanie papieskie do uczestników VI Krajowego Zjazdu Włoskich Katolickich Nauczycieli Akademickich*, nr 2, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/akademic-kie_04102001.html (dostęp: 20.11.2019).

Noty o Autorach

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk – dr hab., prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku

Włodzimierz Chojnacki – dr hab., prof. SGGW, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Kazimierz Czerwiński – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Ihor Dobryansky – prof. dr hab., University of Modern Knowledge w Kijowie (Ukraina)

Wanda Kamińska – dr hab. prof. Akademii Pomorskiej w Słupsku

Anna Karpińska – dr hab., prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku

Barbara Klasieńska – dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Karol Kowalczyk – dr, Uniwersytet w Białymstoku

Józef Kuźma – prof. dr hab., Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Jerzy Nowocien – prof. dr hab., Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie

Ryszard Parzęcki – prof. dr hab., Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Łukasz Ryszka – dr, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Maria Sobieszczyk – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Agnieszka Solbut – mgr, Uniwersytet w Białymstoku

Alina Szwarec – dr, Uniwersytet w Białymstoku

Mirosław Józef Szymański – prof. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Albert Jędrzej Szulczyński – mgr, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Katarzyna Wereszczyńska – dr, Uniwersytet Opolski

Katarzyna Wojciechowska – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Olena Vovk – dr, Czerkaski Uniwersytet Narodowy im. Bohdana Chmielnickiego

Mykola Zymomrya – prof. dr hab., Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. I. Franki w Drohobyczu

Myroslava Zymomrya – dr, Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. I. Franki w Drohobyczu