

Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne

Redakcja naukowa
Maria Czerepaniak-Walczak, Sławomir Iwasiów



Książka wydana z okazji 30-lecia
Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”

Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne

Redakcja naukowa
Maria Czerepaniak-Walczak, Sławomir Iwasiów

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego

Szczecin 2021

Recenzentka

prof. dr hab. Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)

Redakcja językowa

Sławomir Iwasiów, Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Korekta

Karolina Janiak

Projekt okładki, łamanie i druk

SoftVision

Grafika na okładce

123RF

© Copyright by Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Szczecin 2021

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2021



70-236 Szczecin, ul. Gen. J. Sowińskiego 68

tel. 91 435 06 22

e-mail: sekretariat@zcdn.edu.pl

www.zcdn.edu.pl



71-101 Szczecin, ul. A. Mickiewicza 64

tel. 91 444 20 06, 91 444 20 09

e-mail: wydawnictwo@usz.edu.pl

www.wn.usz.edu.pl

ISBN 978-83-89882-47-9

ISBN 978-83-7972-479-6

Nakład: 300 egz.

Wydanie I. Ark. wyd. 18,5. Ark. druk. 18,6. Format 210 x 210.

Spis treści

Wstęp

Maria Czerepaniak-Walczak, Sławomir Iwasiów, <i>Jak w kalejdoskopie? O zmienności słownika pedagogiki w XXI wieku</i>	7
---	---

Część I: Idee

Ilona Copik, <i>Rzeczywistość poruszona</i>	27
Piotr Stańczyk, <i>Powrót do przyszłości (pedagogika emancypacyjna)</i>	37
Mieczysław Gałaś, <i>Kreatywność</i>	51
Anna Babicka-Wirkus, <i>Opór</i>	67
Maciej M. Sysło, <i>Myslenie komputacyjne</i>	73

Część II: Teorie

Zdzisława Kawka, <i>(Re)wizja edukacji (po)nowoczesnej</i>	85
Krzysztof Łuszczek, <i>Transhumanizm a wychowanie</i>	95
Aleksandra Tłuściak-Deliowska, <i>Kultura szkoły</i>	103
Krzysztof Jaworski, <i>Teoria aktora-sieci (ANT)</i>	110
Grzegorz Kowalczyk, <i>Behawioryzm vs. konstruktywizm</i>	122
Renata Nowakowska-Siuta, <i>Indywidualizm – psychologia – edukacja</i>	129

Część III: Kompetencje

Wanda Maria Dróżka, <i>Profesjonalizm</i>	137
Lidia Marek, <i>Odpowiedzialność</i>	154

Małgorzata Mikut, <i>Zaangażowanie</i>	162
Maksymilian Chutorański, <i>Wsparcie</i>	169
Joanna Nawój-Połoczańska, <i>Samodzielność (w koncepcjach doradztwa zawodowego)</i>	174

Część IV: Metody – środki – technologie

Jadwiga Szymaniak, <i>Pedagogika literatury</i>	182
Dorota Nawrat-Wyras, <i>Edukacja (do) twórczości</i>	203
Jolanta Sujecka-Zajac, <i>Dialog</i>	215
Maciej Duda, <i>Język = socjalizacja</i>	226

Część V: Praktyki

Barbara Przywara, <i>(Nie)pamięć</i>	233
Krzysztof Przybylski, <i>Niepełnosprawność</i>	246
Beata Gumienny, <i>Integracja/inkluzja (perspektywa ortopedagogiki)</i>	262
Katarzyna Nosek-Kozłowska, <i>Kompetencje kluczowe</i>	272
Krzysztof Flasiński, <i>Wiedza i rozrywka</i>	281
Nota bibliograficzna	290
Summary	293
Indeks nazwisk	294

Wstęp

Jak w kalejdoskopie?

O zmienności słownika pedagogiki w XXI wieku

Maria Czerepaniak-Walczak

Sławomir Iwasiów

Sir David Brewster (1781–1868), wynalazca i badacz zajmujący się optyką fizyczną, zaangażowany między innymi w prace nad zjawiskiem polaryzacji, opatentował w 1817 roku kalejdoskop. Początkowo skonstruowane przez niego urządzenie miało służyć nauce, ale szybko okazało się, że to przede wszystkim właściwości ludyczne kalejdoskopu zaważyły na popularności wytworu inwencji szkockiego naukowca¹. Wszystkim – a szczególnie dzieciom! – spodobały się symetryczne obrazy powstające dzięki wielokrotnym odbiciom kolorowych szkiełek w odpowiednio ustawionych zwierciadłach. Niemniej jednak i dzisiaj – kiedy kalejdoskop niezmiennie wydaje się zabawką w swojej prostocie genialną – wciąż intrygujące jest płynne przejście od nauki do zabawy, którego możemy doświadczyć wpatrując się w niewielkich rozmiarów obiektyw. „Jak w kalejdoskopie” – to znaczy szybko, barwnie, niejako przez przypadek, choć przecież według z góry ustalonych praw i zasad. Konstrukcja i destrukcja – obie siły bezustannie w kalejdoskopie współdziałają. Czy tak zmienia się krajobraz edukacji, badań pedagogicznych i szerokiej perspektywy humanistycznej, obejmującej problemy nauczania i wychowania, w XXI wieku?

Wszelkiego rodzaju przesunięć, transformacji i przeobrażeń – przede wszystkim w zakresie edukacji – dotyczy *Kalejdoskop*. Zebraliśmy tutaj teksty naukowe i popularnonaukowe drukowane w latach

¹ M. Bellis, *The History of the Kaleidoscope and David Brewster*, źródło: thoughtco.com, data dostępu: 26.02.2021.

2015–2020 na łamach Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje” – czasopisma dla nauczycieli (i tworzonego w środowisku oświatowo-pedagogicznym), które ukazuje się nieprzerwanie od 1991 roku w Szczecinie nakładem Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Większość artykułów miała swój pierwodruk w rubryce „Wokół pojęć pedagogicznych”, stąd też zdecydowaliśmy się na quasi-słownikowy układ tomu².

Prezentowany zbiór zagadnień dotyczy, w najogólniejszym zarysie, najnowszych tendencji w pedagogice, ale także – w znaczeniu nieco szerszym niż akademickie badania nad wychowaniem – przemian współczesnej edukacji na tle rozwoju najnowszych teorii w obrębie nauk humanistycznych i społecznych³. Jak zmienia się oświata pod wpływem rozwoju kultury, społeczeństwa, techniki? Jakie teorie i praktyki pedagogiczne obowiązują dzisiaj w codziennym nauczaniu i wychowaniu? Dlaczego jedne koncepcje humanistyczne i społeczne „wypadają z obiegu”, a inne zajmują ich miejsce?

Być może pewnym wytłumaczeniem dla takiego stanu rzeczy jest progresywność społeczeństw XXI wieku, zbudowanych na fundamentach nauki, wiedzy, technologii cyfrowych – wprawdzie w czasach (post)pandemicznych mobilność stanęła pod znakiem zapytania, ale to właśnie „ruch do przodu” wciąż stanowi wyznacznik nowoczesności. „Wprowadzanie zmian”, „unowocześnianie”, „reformowanie” – to pojęcia ze słownika współczesnej polityki społecznej, także oświatowej.

Jak słusznie twierdzi socjolog edukacji Piotr Mikiewicz: „Słowem, które najczęściej przywołuje się we współczesnych dyskursach o rzeczywistości społecznej, jest »niepewność«. Obok niego pojawiają się inne, dookreślające poczucia jasności na temat ego, w jaki sposób mają funkcjonować instytucje i jak mają się odnajdywać jednostki. Nie omija to edukacji”⁴. Nie możemy zatem z całą pewnością odpowiedzieć na wszystkie rodzące się tutaj pytania, ale do niektórych z nich będziemy wracali na kolejnych stronach książki – zarówno w niniejszym wstępie, jak i w poszczególnych artykułach.

Język – znaczenie – edukacja

Każda nauka, podobnie jak każda sfera ludzkiej działalności, ma swój specyficzny system pojęć i wyrażen, który umożliwia wymianę informacji między przedstawicielami oraz użytkownikami odkryć naukowych

² Warto tu wspomnieć o kilku słownikach pojęć pedagogicznych: K. Króliński, *Podręczny leksykon pedagogiczny*, Poznań 1935; W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975; C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.

³ Oczywiście tego rodzaju rozważania pojawiały się już wcześniej – zarówno w nauce światowej, jak i w polskiej refleksji pedagogicznej. Por. m.in.: A.W. Maszke (red.), *Stalość i zmienność w pedagogice*, Olsztyn 1995.

⁴ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*, Warszawa 2019, s. 51.

i projektów zmiany rzeczywistości. Słowa są podstawą rozumienia tego, co dzieje się w osobie i wokół niej. Są środkiem dzielenia się myślami, emocjami, odkryciami i sekretami. W komunikacji między ludźmi, umożliwiającej (po)rozumienie, równie ważne jest użycie słów (mówienie), jak i ich unikanie (milczenie).

Język stanowi podstawę ludzkiej cywilizacji. Pomaga nam w życiu, a poszczególne pojęcia i wyrażenia, którymi się posługujemy, powstają ze względu na potrzeby kultury i sytuacji społecznych⁵. Jak twierdzi Daniel Everett: „Każdy człowiek i każda kultura w historii naszego gatunku odciskali i odciskają swoje piętno na tym narzędziu”⁶. To prawda – język zmienia się pod naszym wpływem, a my zmieniamy się pod wpływem języka. Amerykański językoznawca podkreśla, że: „Udział języka w naszym opanowaniu świata to nie jedyny aspekt jego użyteczności jako narzędzia. Jest on również najbardziej wyrazistym przejawem naszych możliwości poznawczych”⁷.

Przekaz wytwarzany przez język nabiera znaczenia wyłącznie wówczas, gdy istnieje odbiorca⁸. Pojęcia, terminy, wyrażenia – nie istnieją w próżni społecznej. Nie są też ani uniwersalne, ani zamknięte w czasie i przestrzeni. Ich znaczenia i wartościowanie, a także użyteczność/utylność jest związana z kontekstem ich użycia, z rzeczywistością, w której są one stosowane. Relacja między stałością/dynamiką zmiany znaczenia słów i stanami rzeczywistością może przybrać jedną z następujących postaci:

1. Rzeczywistość i pojęcia, które są użyte do jej opisu, interpretowania, wyjaśniania i projektowania pozostają przez dłuższy czas niezmiennie, stabilne.
2. Rzeczywistość i słowa zmieniają się jednocześnie, harmonijnie, synergicznie. Pozostają ze sobą w korelacji. Wraz ze zmianą rzeczywistości poszerza się słownik, a jednocześnie nowe pojęcia i terminy generują nowe stany rzeczy, nowe zjawiska i procesy.
3. Rzeczywistość pozostaje niezmienna, stabilna, ale zmienia się język jej opisywania, interpretowania, wyjaśniania i projektowania. Powstają nowe pojęcia, terminy i wyrażenia użyteczne dla pełniejszego, pogłębionego przedstawiania tego, co jest; ujawnia się nowa konceptualizacja istniejących stanów rzeczy, zjawisk i procesów.
4. Rzeczywistość podlega zmianie, niekiedy dynamicznej i rozległej, ale język pozostaje stabilny. Niezmienne są nie tylko słowa, ale też ich znaczenia⁹.

⁵ D.L. Everett, *Język. Narzędzie kultury*, przeł. Z. Wąchocka, P. Paszkowski, Warszawa 2018, s. 11.

⁶ Ibidem, s. 12.

⁷ Ibidem, s. 13.

⁸ L. Binet, *Siądła funkcja języka*, przeł. W. Dłuski, Kraków 2018, s. 178.

⁹ R. Koselleck, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, przeł. J. Merecki, W. Kunicki, Warszawa 2009, s. 92.

W takiej sytuacji istniejące słowniki (pojęcia i wyrażenia) utrudniają nie tylko rozumienie istoty faktów i zjawisk, ale mogą albo uniemożliwiać ich dostrzeganie, albo powodować nieadekwatne, zniekształcone widzenie.

Tak jak poszerza się świat życia podmiotów edukacji, poszerza się również język, wzbogaceniu ulega słownik pedagogiki. Do opisów, interpretacji, wyjaśniania i projektowania faktów, zjawisk i procesów wychowania, kształcenia i uczenia się używane są pojęcia i wyrażenia z innych nauk, leksykonów i języków. Widać to między innymi na przykładzie obecności mediów cyfrowych w codzienności edukacyjnej, która wręcz wymusza powiększanie „zasobu leksykalnego” języka pedagogiki.

Apele o nowe słowa i pojęcia służące do adekwatnego opisania świata, w którym toczy się życie i odbywają się procesy edukacji są nie tylko wezwaniem. Są wyzwaniem i zadaniem do ciągłego wypełniania. Jak twierdzi Reinhart Koselleck: „Cechą charakterystyczną czasu historycznego jest to, że wciąż reprodukuje on napięcie między społeczeństwem wraz z jego przemianami a ich językowym wyrażeniem i przetworzeniem”¹⁰.

Znaczenia nadawane faktom, zjawiskom i procesom uczenia się, wychowania, kształcenia oraz ich rozumienie umożliwia nie tylko rozważania, rozmowy i dysputy o nich, ale także postępowanie zgodnie z nimi lub przeciw nim. Pojęcia i wyrażenia używane są nie tylko do upowszechniania idei i praktyk, ale są czynnikami wyzwającymi poszukiwanie nowych treści i form aktywności intelektualnej i działania, ponieważ język „niepodzielnie rządzi naszą orientacją wobec świata”¹¹.

W edukacji, jako świadomej i intencjonalnej praktyce społecznej, język (mówiony i pisany) jest podstawowym środkiem i ośrodkiem osiągania celów. Edukacja to proces, w którym współwystępują – a wręcz przenikają się i przeplatają – dwa języki: profesjonalny, na który składają się pojęcia i wyrażenia naukowe z leksykonu poszczególnych dyscyplin nauki, oraz potoczny, w którym słowa nacechowane są wieloznacznością. Posługiwanie się tymi dwoma językami może, z jednej strony, ułatwiać porozumiewanie się, z drugiej jednak może wywoływać konfuzję, zakłócać komunikację – mówienie o tym samym innymi słowami albo używanie tych samych słów do mówienia o odmiennych faktach i zjawiskach nie zawsze będzie prowadziło do zrozumienia, a tym bardziej do porozumienia.

Pojęcia i wyrażenia w języku nauki charakteryzują się informatywnością – czyli są wolne od patosu, odwoływania się do emocji – jasnością, jednoznacznością stosowanych terminów, tak by czytający albo słuchający mógł bez trudu odcodować znaczenie komunikatów, sądów i twierdzeń, oraz ścisłością, to jest precyzyjnością terminów, wyrażen i zdań stosowanych do opisywania i wyjaśniania faktów oraz zjawisk.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ D.L. Everett, *Język. Narzędzie kultury*, op. cit., s. 344.

Nie oznacza to jednak rezygnacji z metafor, które ułatwiają porozumienie¹². Ważną cechą języka nauki jest przekładalność słów na język pokrewnych dyscyplin i teorii, zwłaszcza tych, które opisują i wyjaśniają tę samą rzeczywistość¹³.

System pojęć, terminów i wyrażen składających się na słownik danej dziedziny nauki jest widoczny w języku profesjonalnym, w którym pojęcia, terminy i wyrażenia mają konkretne, ściśle określone znaczenie dla porozumiewania się między przedstawicielami danego zawodu – zarówno w nauce, jak i w praktyce. Jest to swoisty socjolekt¹⁴.

W praktyce edukacyjnej, w której uczestniczą osoby z różnych grup społecznych, o zróżnicowanych zasobach leksykalnych, posługujące się różnymi kodami komunikacyjnymi, profesjonalny język przeplata się z językiem potocznym. Wśród jego cech można wskazać wieloznaczność, związek z jednostkowymi doświadczeniami, nierzadko w ograniczonym, małym wycinku rzeczywistości, nasycenie emocjami, tendencję do uogólnień oraz stereotypowość.

Obecność języka potocznego w mówieniu i pisaniu o edukacji oraz w codziennych praktykach edukacyjnych jest widoczna w dwu postaciach, a mianowicie: potoczności pierwotnej i potoczności wtórnej. Potoczność pierwotna polega na tym, że poszczególne pojęcia i terminy zostały zaczerpnięte z mowy potocznej, a w języku nauki nadano im określone znaczenie. Przykładem tego są takie słowa, jak: „dziecko”, „zabawa”, „zawód”, „zespół”. Potoczność wtórna wyraża się w upowszechnieniu, skolekwalizowaniu terminów i wyrażen języka nauki, stosowaniu ich w codziennych rozmowach. Przykładem tego mogą być słowa: „inteligencja”, „kształcenie”, „edukacja”.

W efekcie w mówieniu i pisaniu o edukacji mamy do czynienia ze szczególną hybrydą języka profesjonalnego i potocznego. Konsekwencją tego jest, z jednej strony, współdziałanie, współmyślenie, prowadzenie dyskusji i podejmowanie wspólnych inicjatyw, z drugiej zaś nie(po)rozumienie, które prowadzi do napięć i konfliktów. Dotyczy to zarówno spraw powszechnych, codziennych, jak i jednostkowych, okazjonalnych, a także idei i koncepcji.

¹² Nie oznacza to rezygnacji z charakterystycznego stylu wypowiedzi naukowej – badacze, piszący rozprawy w nurcie danych dyscyplin, są rozpoznawani dzięki indywidualnym sposobom ujmowania treści (dotyczy to również środków stylistycznych). Por. D. Bienkowska, E. Umińska-Tytoń, *Indywidualne cechy stylu tekstów naukowych (na przykładzie wybranych prac Aleksandra Brücknera i Stanisława Rosponda)*, „Studia Językoznawcze” 2011, nr 10, s. 33–57.

¹³ O metaforach w nauce można przeczytać między innymi w artykułach: P. Zeidler, *Wiedztwórcza funkcja metafor w nauce a koncepcja metafory eksplikatywnej* Jerzego Kmity, „Filo–Sofija” 2011, nr 1 (12), s. 129–144; P. Zeidler, *O roli ugruntowanych empirycznie metafor w naukowych programach badawczych*, „Filozofia i Nauka”. Studia filozoficzne i interdyscyplinarne 2014, tom 2, s. 239–255.

¹⁴ O społecznych aspektach języka nauki można przeczytać między innymi w artykule: D. Jedlikowska, *Dyskurs naukowy – perspektywa socjologiczna*, w: K. Jachimowska, B. Kudra, E. Szkudlarek-Śmiechowicz (red.), *Słowo we współczesnych dyskursach*, Łódź 2014, s. 119–128.

(Za)wartości – od idei do działania

Pojęcia i terminy są elementami kultury, w której powstają i w której są stosowane. Jednocześnie pełnią rolę wytworów i współtwórców kultury jako zestawu wartości podzielanych przez daną grupę, społeczność, członków instytucji/organizacji oraz relacji między uznawanymi i realizowanymi wartościami. Służą porozumieniu i współdziałaniu. Są środkami wyrażania celów, trosk i potrzeb, inicjatyw i pomysłów. Są też czynnikiem i spoiwem wspólnot skupionych wokół podzielanych idei i wartości. Planowanie, organizowanie wspólnych działań i ocenianie ich efektów wymaga posługiwania się słowami, których znaczenia są zrozumiałe dla wszystkich. Jest to ważne w odniesieniu do koncepcji pedagogicznych i działań edukacyjnych. Pojęcia i terminy są bowiem podstawą rozumienia istoty i specyfiki edukacji, procesów uczenia się i wychowania. Dlatego tak ważne jest zdawanie sobie sprawy z istnienia nowych znaczeń nadawanych tradycyjnym słowom. Takie terminy, jak: „lekcja”, „praca własna”, a nawet „nauczyciel” nabierają nowych znaczeń w poszczególnych koncepcjach i praktykach edukacyjnych.

Słowa mają moc sprawczą. Są czynnikami wywołującymi zmianę w myśleniu i działaniu, w dostrzeganiu i praktykowaniu nowych sytuacji i procesów, w poszanowaniu różnicy i otwieraniu się na nowe doświadczenia. Wyzwalają lub hamują ludzkie myślenie, emocje i działania w relacji do kontekstu historycznego, warunków społecznych i materialnych. Odnosi się to nie tylko do słów, ale także do komunikacji pozawerbalnej: znaków, symboli, kolorów, zapachów, gestów, dźwięków, które są nieodłącznymi elementami języka kultury, w tym kultury szkoły i kultury edukacji¹⁵. Obrazy i dźwięki, zapachy i temperatura wypełniają przestrzeń interpersonalną oraz umysły i uczucia. Rządzą relacjami człowieka ze światem. Mogą inspirować, wzbudzać krytyczny namysł, wyzwalać nowe praktyki, ale mogą też zaślepić, ograniczać samodzielność osądu faktów, zjawisk i procesów. Dzieje się to nierzadko w sposób niekontrolowany, nie zawsze zgodny z intencjami nadawców informacji. Dotyczy to nie tylko komunikacji z użyciem mediów cyfrowych (internetu, gier komputerowych, portali społecznościowych), ale interakcji bezpośrednich, w relacjach w świecie „analogowym”.

Zamieszczone w tym tomie teksty inspirują namysł nad znaczeniami słów i wyrażań używanych w mówieniu i pisaniu o edukacji. Wielość znaczeń i wielość perspektyw ich odczytania jest kluczowa

¹⁵ O wielości zagadnień i problemów w obrębie kultury szkoły pisała między innymi Inetta Nowosad z Uniwersytetu Zielonogórskiego. Badaczka zwróciła uwagę, że kulturę szkoły można opisać właśnie przy pomocy operatywnego skojarzenia z zasadą działania kalejdoskopu: „Zarysowana tu wielość podejść i perspektyw oglądu kategorii kultury szkoły pozwala przyjąć, że najlepszym sposobem jej poznania będzie metafora kalejdoskopu”. Zob. I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Kraków 2019, s. 91.

dla pedagogiki i edukacji, gdyż – jak czytamy w eseju Leonarda Neugera – „świat, który ma jedną wykładnię, jedną interpretację, jest światem tyrana”¹⁶.

Treść *Kalejdoskopu* ułożona została według zasady: od idei do działania. Nie streszczamy, nie omawiamy kolejnych tekstów, nie przedstawiamy uzasadnień ich zamieszczenia w tym tomie, a jedynie wskazujemy nasze kryterium ich doboru, wyboru spośród bardzo wielu interesujących, ważnych i mądrych tekstów, jakie Czytelniczka i Czytelnik znajdują w każdym numerze Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”. Przy czym kolejność poszczególnych artykułów – jak wcześniej wspomniano: swego rodzaju haseł quasi-słownikowych – nie stanowi ani dzieła przypadku, ani alfabetu (jak w standardowym słowniku pojęć), a odzwierciedla ich zawartość problemową, progresję ich funkcji i znaczeń, możliwości praktycznej implementacji we wszelkich działaniach edukacyjnych.

Idee: nowoczesność, otwartość, interaktywność

Pierwszą część książki (*Idee*) stanowi prezentacja pojęć inspirujących i wspierających szkolną edukację, uczenie się i wychowanie. Są to wyobrażenia doskonałych warunków, kontekstów i okoliczności, stanów rzeczy, zjawisk i procesów, w których odbywa się rozwój osoby i następują pożądane (zdaniem ich autorów/autorek i wyznawców/wyznawczyń) zmiany w świecie życia. Mają one swoje źródła w filozofii, religii, literaturze pięknej, ale też w refleksyjnym, krytycznym analizowaniu zdarzeń i zjawisk dziejących się w bliskim i dalekim środowisku. Niektóre z nich inspirują, wzbudzają krytyczny namysł, wyzwalają nowe inicjatywy, ale mogą być też takie, które zaślepiają, ograniczają samodzielność osądu, zniewalają. Ważny jest język wyrażania idei – słowa w jakich są one przedstawiane. Może on być chłodny, racjonalny, ale słowa mogą być gorące, porywające, ewokatywne, przepełnione emocjami. Oznacza to, że nie tylko treści idei są ważne, ponieważ znaczenie mają także pojęcia użyte do ich przedstawiania. Zamieszczone w tym tomie przykłady idei są otwarte na przyszłość, jakkolwiek już współcześnie są obecne w edukacji, we wszystkich jej formach (formalnej, pozaformalnej i nieformalnej) oraz na wszystkich poziomach. Warto odczytywać je zarówno przez pryzmat ich treści, jak i słów, w jakich są wyrażane.

Jak ważne są idee we wzbudzaniu refleksji i inspirowaniu wyobraźni pedagogicznej, oraz jak są konieczne, niech świadczy fakt, że współczesna szkoła przygotowuje do świata, którego już nie ma – a na pewno nie będzie go w bliskiej przyszłości. To sprawia, że konieczne jest aktualizowanie

¹⁶ L. Neuger, Szwedzki krytyk stwierdził, że gdyby miał zabrać na bezludną wyspę jedną książkę – to „*Mysli nieuczesane*” Leca, „Magazyn Wyborczej” z 12 grudnia 2020, wyborcza.pl/magazyn, data dostępu: 26.02.2021.

idei w dynamicznie zmieniającym się świecie. Istotne wydaje się przy tym zachowanie zasady „złoto-
tego środka”, to znaczy umiarkowania we wprowadzaniu nowych pojęć i terminów oraz w rezygnacji
i w modyfikowaniu znaczeń tych, które są utrwalone. Oznacza to zachowanie równowagi i rozwagi
między konserwatyzmem, zachowaniem dotychczasowego porządku i kainotyzmem – wprowadzaniem
nowości (kainotomia – gr. καινοτομία – nowość, wprowadzenie zmiany w ustalonym porządku otwiera-
nie nowych dróg, kierunków i porozumień). Zachowanie równowagi między tymi dwoma podejściami
nabiera szczególnej wagi w dynamicznie zmieniających się i zmienianych warunkach oraz kontekstach
codziennego życia i procesów edukacji. Racjonalny dyskurs nabiera znaczenia. Nie ogranicza to jednak
powstawania ani idei-utopii, ani abstrakcyjnych fantazji o dobrym świecie, życiu i edukacji.

Na podkreślenie zasługuje, że jakkolwiek niektóre kierunki zmian i tendencje są możliwe do
wyobrażenia, a nawet do przewidzenia, są też takie, które pojawiają się niespodziewanie, zaskakują,
dezorganizując ustalony/zaplanowany porządek. Przykładem tego jest pandemia, która nie tylko do-
prowadza do „przeorganizowania” praktyk edukacyjnych, ale powoduje konieczność odczytania na
nowo sensów i znaczeń wartości, potencjału środków edukacji oraz namysłu nad celami uczenia się
i wychowania. Indywidualne i zbiorowe doświadczenia w tym niezwykłym, bezprecedensowym czasie
mogą okazać się silnym impulsem do przemyślenia dotychczasowych i wyobrażenia nowych idei, kon-
cepcji i praktyk edukacyjnych.

Trzeba zaznaczyć, że zdecydowana większość tekstów zamieszczonych w tym tomie powstała
w czasie „PP” (przed pandemią), ale już w erze „GAFA” (Google-Amazon-Facebook-Apple), w warun-
kach obecności osiągnięć technologii cyfrowych w codziennym życiu i systematycznego poszerzania
ich zastosowania w edukacji. Doświadczenia z nowymi mediami odsłaniają ich pozytywny potencjał,
ale też skalę i moc zagrożeń dla jednostkowego i zbiorowego życia¹⁷. Przygotowują do rewidowania
„prawd” utrwalonych w świadomości wszystkich podmiotów edukacyjnych praktyk. Wytrącają z po-
czucia pewności. Wywołują potrzebę i konieczność namysłu nad tym, jak zmieni się szkolna codzien-
ność po kilkumiesięcznych doświadczeniach uczestniczenia w „innych” formach organizacji interakcji
edukacyjnych. Jak będzie wyglądała „nowa normalność” edukacyjna? Interesujące jest to, które z do-

¹⁷ Jednym z bardziej rozpoznawalnych krytyków wpływu nowych mediów na edukację jest niemiecki psychiatra i neurobiolog Manfred Spitzer, którego nazwisko, w różnych kontekstach (dydaktyki, wychowania, kształcenia najmłodszych dzieci etc.), w tej książce jest przywoływane. W swoich pracach badacz wskazuje, że korzystanie z urządzeń cyfrowych, komputerów, smartfonów, tabletów i aplikacji, takich jak media społecznościowe, może być niebezpieczne dla zdrowia fizycznego i psychicznego człowieka. Zob. m.in.: M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2013; M. Spitzer, *CyberchOROBY. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, przeł. M. Guzowska, Słupsk 2016.

świadczeń tak zwanej zdalnej pracy i zdalnej edukacji odcisną swój ślad na funkcjonowaniu szkoły, w tym na relacjach społecznych, zwłaszcza rówieśniczych, na korzystaniu ze środków dydaktycznych oraz na treściach i formach szkolnej obyczajowości i obrzędowości. „Dystans stał się naszym przywilejem, odkąd posiadliśmy sztukę kreowania reprezentacji” – pisał Tomasz Szukdlarek, odnosząc się do pedagogicznych konsekwencji rozwoju nowoczesnych mediów cyfrowych¹⁸. Dzisiaj, jeszcze w trakcie pandemii, być może stojąc na progu ery postedukacji, moglibyśmy te słowa zmodyfikować tak: „Dystans okazał się dla nas ratunkiem, ponieważ możemy się ze sobą komunikować na odległość”. Jak w związku z tym zmieni się „gramatyka edukacji”?¹⁹ W jakim zakresie pojedyncze/indywidualne i zbiorowe historie staną się kluczowe dla przyszłości szkolnej edukacji? Jak będziemy uczyli (się)? Razem, ale z przyczyn od nas niezależnych na odległość, zdalnie, osobno? Jaką rolę w tym procesie będą odgrywały rzeczy: sprzęty, maszyny, rośliny i inne niematerialne elementy, jak temperatura, dźwięki, zapachy, powietrze?

Nowe warunki codziennego życia generują nowe, nieznane wcześniej warunki i potrzeby w sferze organizacji edukacji. Powstają nieznane do tej pory środowiska wychowania i uczenia się. Nowe miejsca i przestrzenie spotkań. Nowe źródła doświadczeń. Obok bezpośrednich interakcji społecznych pojawia się doświadczenie zapośredniczone, włączanie zdarzeń odległych czasowo i przestrzennie do własnej codzienności. Istotne jest to, że nie są to światy równoległe. Wprost przeciwnie. Są one komplementarne. Są miejscami, a raczej przestrzeniami „pedagogicznego zamieszkiwania”, w których zachodzi synergia podmiotowych (indywidualnych i zbiorowych) doświadczeń²⁰. W nich odbywa się dynamiczna, wielowymiarowa „przestrzenna gra” – pisze o tym Ilona Copik (*Rzeczywistość poruszona*). Są one urzeczywistnieniem idei społeczeństwa sieci²¹, wyzwalanej przez i wyzwalającej myślenie komputacyjne (Maciej M. Sysło, *Myślenie komputacyjne*), korzystanie z osiągnięć konektywizmu, uczenia się w sieci i z użyciem osiągnięć technologii cyfrowych – w tym także języka specyficznego dla tej idei uczenia się²².

¹⁸ Zob. T. Szukdlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 2009, s. 124 (pierwsze wyd. 1999).

¹⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Jak zmienia się „gramatyka edukacji”? O przejawach i konsekwencjach [wymuszonej] i edukacji*, „Forum Oświatowe” 2020, nr 1, s. 13–23.

²⁰ K. Maliszewski, *Pedagogicznie mieszka człowiek*, w: *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*, Katowice 2015, s. 24.

²¹ M. Castells, *Spółczesność sieci*, przeł. J. Stawiński, S. Szymański, K. Pawluś, M. Marody, Warszawa 2007.

²² Nie mniej istotne w tej kwestii wydają się zagrożenia, które pojawiły się wraz z powszechnym używaniem sieci internetowej, urządzeń cyfrowych i aplikacji społecznościowych. Jednym z nich jest spadek zaufania do prowadzenia badań naukowych i edukacji sformalizowanej, takie instytucje jak uniwersytety, do niedawna uznawane za filary wiedzy, przeżywają znaczny kryzys (popularności i zakresu oddziaływania społecznego). Dariusz Jemielniak, socjolog internetu, zwraca uwagę, że: „Rewolucja internetowa przypada na okres globalnego kryzysu uniwersytetu i wiary w naukę, być może pozostając z nimi w pewnym związku, jak się czasami sugeruje”. D. Jemielniak, *Socjologia internetu*, Warszawa 2019, s. 23.

Wielkiego znaczenia nabiera przy tym wrażliwość na rzeczywiste i potencjalne zagrożenia jednostkowego i zbiorowego bytowania, zdawanie sobie sprawy z konsekwencji istniejących dotychczas i nowopowstających nierówności w korzystaniu z praw człowieka, z nowych, także tych nieznanych wcześniej czynników i mechanizmów opresji i zniewolenia, ale też z konsekwencji „edukacji bankowej”²³. Zwraca to uwagę na idee emancypowania się edukacji, w edukacji i poprzez edukację, na formy i środki tego procesu, w tym tak radykalne jak strajk (między innymi strajk klimatyczny), rebelia, opór. Dzisiaj swoistym placem boju o prawa społeczne i obywatelskie – także prawo do wolnej edukacji na wszystkich etapach – stały się przestrzenie miejskie²⁴. Oczywiście protest dotyczy nie tylko obywateli mieszkających w miastach, ale rozszerza się na wszystkie warstwy społeczne – od największych metropolii aż po wiejskie gminy. Pisz o tym szerzej Piotr Stańczyk w artykule *Powrót do przyszłości (pedagogika emancypacyjna)* – „powrotem do przyszłości” jest w tym wypadku odwoływanie się do założeń „pedagogii uciśnionych” Paula Freirego, która wprawdzie powstała w latach 60. wieku XX, ale i współcześnie wydaje się, z wielu powiązanych ze sobą powodów (głównie społecznych), aktualna.

Wysokiej rangi w tych inicjatywach edukacyjnych i pedagogicznych nabiera kreatywność. W warunkach wielości przestrzeni, w których odbywa się współcześnie i będzie odbywać się w niedalekiej przyszłości uczenie się i wychowanie, innowacje edukacyjne – treściowe i organizacyjne – są wręcz koniecznością. Istotne przy tym jest uwzględnianie szans i barier współbywania człowieka, natury i techniki, szczególnych więzi ludzi i nie-ludzi w intencjonalnie organizowanych oraz w spontanicznych, okazjonalnych sytuacjach uczenia się i wychowania. W ostatnich latach o idei kreatywności w edukacji nierzadko pisał Sir Ken Robinson (1950–2020), którego wybrane koncepcje omawia Mieczysław Gałaś (*Kreatywność*). Ważne jest zdawanie sobie sprawy z istnienia pokus i zagrożeń ulegania pokusom takiego „ulepszania” osoby i gatunku *sapiens*, które może prowadzić do wyodrębnienia społeczeństwa zadowolonych ze swojego życia niewolników. Nie dziwią więc idee oporu w edukacji, także oporu wobec idei. Zwłaszcza tych idei, które petryfikują kulturę dominacji w interakcjach edukacyjnych i zagrażają doświadczaniu wolności i poszanowaniu praw

²³ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York – London 2005, s. 72.

²⁴ Maciej Kowalewski, socjolog z Uniwersytetu Szczecińskiego zwraca uwagę, że cechą konstytutywną społeczności miejskich jest autonomia, manifestowana na różne sposoby odrębność: „Z miastem, jako typem idealnym, niezależnym od zmienności kontekstów społecznych i politycznych, związane jest poczucie bycia obywatelem, tu ideowe założenia miejskiej wspólnoty ścierają się z powinnościami i przynależnością ponadlokalną, choć oczywiście w zależności od kontekstu ustrojowego owo poczucie obywatelskości może być wzmacniane lub represjonowane”. M. Kowalewski, *Protest miejski. Przestrzenie, tożsamości i praktyki niezadowolonych obywateli miast*, Kraków 2016, s. 25.

człowieka²⁵. Można w tym wypadku zacytować artykuł Anny Babickiej-Wirkus (*Opór*), która odwołując się do Michela Foucaulta i Giorgio Agambena stwierdza, że: „Szkoła ujmowana jest zazwyczaj jako miejsce, w którym uczniom przekazuje się system określonych wartości, przekonań i wiedzy. W tym aspekcie jest ona przestrzenią normatywną – przestrzenią praktykowania porządku społecznego, prawnego, aksjologicznego”. Nie wszyscy muszą się na taki stan rzeczy godzić, co znajduje odzwierciedlenie w różnych praktykach oporu.

Zamieszczone w tym tomie idee łączą to, że są one osadzone w teraźniejszości i zorientowane na przyszłość oraz to, że są one wyrażane z użyciem nowych pojęć, terminów i wyrażań, niekiedy brzmiących obco, ale też takich, które wprawdzie znalazły swoje miejsce we współczesnych słownikach, ale nadaje się im nowe znaczenia. Jest to jednocześnie czynnikiem i efektem temporalności języka, „uczyszczania pojęć”²⁶. Odnosi się to także do wartości, które idee afirmują.

Teorie: konstruktywizm, posthumanizm, kultura szkoły

Są takie idee, które stanowią źródło teorii, czyli uogólnionych sądów, twierdzeń i praw umożliwiających wyjaśnianie wybranej klasy zjawisk i procesów. Podobnie jak odwieczne jest marzenie ludzi o uniwersalności i perenializmie idei, ludzie marzą o sformułowaniu „teorii wszystkiego”, takiej teorii, która umożliwi rozumienie i wyjaśnianie wszystkich fenomenów przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Jest to marzenie o tym, by odkryć i upowszechnić prawa, które pozwolą zrozumieć, jakie naprawdę są rzeczy i jak naprawdę działa świat postrzegany jako złożony z różnorodnych procesów – historycznych, społecznych, psychologicznych, antropologicznych – rządzonych prawami i regułami. Massimo Pigliucci, w książce *Bujda na resorach*, podkreśla, że: „Teorie są kreatywnymi twórcami ludzkiego umysłu i odzwierciedlają nasze najlepsze próby nadania sensu światu takiemu, jaki on jest”²⁷. Marzenie to jest widoczne między innymi w wysiłkach kosmologów: Stephena Hawkinga i Johna D. Barrowa, którzy poświęcili czas i energię na sformułowanie takiej teorii, która pozwoli odkryć tajemnice wszechświata i w efekcie wyjaśnić występujące w nim zjawiska i procesy²⁸.

²⁵ O pedagogice jako formie oporu (teoretycznego oraz praktycznego) wobec obowiązujących tendencji kulturowych, społecznych i politycznych pisał między innymi Bogusław Śliwerski, twierdząc, że: „Antypedagogika ukazuje nie tylko rozdźwięk między wartościami oficjalnymi, wartościami odświętnymi pedagogiki, a rzeczywistością realizowanymi przez nią jako niemożliwy do wyeliminowania ze sfery publicznej, edukacyjnej i prywatnej (np. w życiu rodzinnym), ale, co gorsza, ujawnia to, iż ich urzeczywistnienie obraca się przeciwko człowiekowi”. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2010, s. 53 (pierwsze wyd. 1991).

²⁶ R. Koselleck, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, op. cit., s. 88.

²⁷ M. Pigliucci, *Bujda na resorach. Jak odróżnić naukę od bredni*, przeł. P. Kawalec, Warszawa 2019, s. 459.

²⁸ L. Młodinow, *Stephen Hawking. Opowieść o przyjaźni i fizyce*, przeł. M. Krośniak, Poznań 2020.

Specyfiką nauk społecznych i humanistycznych jest istnienie wielu, niekiedy antagonistycznych, konkurujących ze sobą teorii wyjaśniających wybraną klasę zjawisk²⁹. Jest to także widoczne w teoriach pedagogicznych. W naukach o edukacji teorie „są (1) wyprowadzone lub wywiedzione z większych, bardziej wyczerpujących i kompletnych systemów myślowych, takich jak filozofie czy ideologie, albo (2) powstają jako reakcje na te systemy lub (3) wywodzą się z praktyki”³⁰. W efekcie język teorii pedagogicznych zawiera pojęcia, terminy i wyrażenia zaczerpnięte z tych trzech źródeł. Jest to niewątpliwie wzbogacenie leksykalne nauk o edukacji, ale też wymaga dużej dyscypliny w stosowaniu języka innych dyscyplin, w tym dużej dbałości o nadawanie im znaczeń adekwatnych do kontekstów pedagogicznych i edukacyjnych.

W tym tomie omawiane i komentowane są teorie edukacyjne będące reakcją na określony nurt filozoficzny (Zdzisława Kawka, *(Re)wizja edukacji (po)nowoczesnej*) oraz takie, które wywiedzione są z: nauk o zarządzaniu (Aleksandra Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły*), psychologii (Grzegorz Kowalczyk, *Behawioryzm vs. konstruktywizm* oraz Renata Nowakowska-Siuta, *Indywidualizm – psychologia – edukacja*) oraz socjologii i antropologii (Krzysztof Jaworski, *Teoria aktora-sieci (ANT)*). Korzystając z instrumentarium pojęciowego tych nauk, autorki i autorzy tekstów wskazują, jak można interpretować, wyjaśniać i przewidywać fakty, zjawiska i procesy edukacyjne, przedstawiają mechanizmy rządzące tymi procesami oraz wskazują możliwe ścieżki projektowania działań i tworzenia interakcji edukacyjnych. Oznacza to, że teorie pedagogiczne, korzystając z odkryć innych nauk, są spójnymi opisami obserwowanych, doświadczanych i intencjonalnie organizowanych faktów, zjawisk i procesów rozwoju osoby i szerzej patrząc – zmiany społecznej. Ta spójność dotyczy także terminów i wyrażeń stosowanych w danej teorii pedagogicznej, w opisie i argumentacji działań edukacyjnych w relacji do źródła, z którego dana teoria czerpie. W efekcie centralne pojęcia pedagogiczne – edukacja, wychowanie, uczenie się – mają różne znaczenia, są inaczej definiowane. A jednocześnie słownik pedagogiczny poszerza się o takie terminy i wyrażenia, jak: aktor-sieci, behawioryzm, konstruktywizm, wiedza, strefa najbliższego rozwoju etc. Służą one opisywaniu i wyjaśnianiu zjawisk i procesów w interakcjach edukacyjnych, w sytuacjach uczenia się i wychowania. Język poszczególnych teorii otwiera ich użytkowniczkę i użytkowników na dostrzeganie szerokich kontekstów, w których dzieją się procesy

²⁹ Jednym z najważniejszych naukowców, wyjaśniających mechanizmy działania środowisk badawczych, był mikrobiolog i socjolog Ludwik Fleck (1896–1961). Według niego najistotniejszy jest przepływ idei w nauce (a nie treść owych idei), który ma podłoże społeczne. Pisał tak: „Wiara, że historia poznania tyle tylko ma wspólnego z treścią nauki, co historia aparatu telefonicznego z treścią rozmów telefonicznych, jest złudzeniem: co najmniej trzy czwarte, jeśli nie cała treść nauki jest uwarunkowana i może być wytłumaczona przez historię myśli, psychologię i socjologię myślenia”. Zob. L. Fleck, *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, przeł. M. Tuskiewicz, Lublin 1986, s. 48.

³⁰ G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor i A. Sulak, Gdańsk 2003, s. 259.

edukacyjne, a jednocześnie umożliwia rozumienie i zwiększanie własnego udziału w tych procesach. Moglibyśmy zatem stwierdzić, że: „(...) edukacja nie jest procesem zachodzącym niezależnie od kultury. Nie jest wyalienowana, wyłączona poza jej nawias. Edukacja zajmuje w kulturze dane miejsce i odzwierciedla sposób spostrzegania przez kulturę rzeczywistości”³¹. Podobnie język nauk o edukacji jest dynamiczny, ściśle związany z przemianami dziejącymi się w kontekstach, w których edukacja „odbywa się”.

Ważne jest przy tym – o czym piszą cytowani tu autorki i autorzy – konsekwentne i zdyscyplinowane posługiwanie się terminami i wyrażeniami, by zachować rozróżnienie na język profesjonalny i potoczny, by nie popaść w potoczność i w efekcie pseudonaukę, a jednocześnie zachować zasady poprawności komunikacji z osobami niebędącymi profesjonalnymi pedagogami i nauczycielami (uczennicami/uczniami, rodzicami, dziennikarzami, administracją). Jak pisze Aleksandra Tłuściak-Deliowska (*Kultura szkoły*): „Celem współczesnej szkoły zdaje się być dążenie do bycia coraz bardziej efektywną. Poznanie i kształtowanie kultury szkoły jest zatem kluczem do jej sukcesu. Oznacza namysł nad funkcjonowaniem poszczególnych elementów ją tworzących, a także dbałość o jej rozwój, a przede wszystkim jego umożliwienie. Pozytywna i profesjonalna kultura szkoły jest dynamizmem świadomie kreowanym, utożsamianym ze znaczącym rozwojem poprzez udane wprowadzanie zmian i umiejętne wykorzystywanie danych o procesie dydaktycznym. Tak pojmowana kultura szkoły ma pozytywny wpływ na proces kształcenia poprzez odpowiednie zdeterminowanie zachowań nauczycieli w procesie edukacyjnym. W przeciwieństwie do szkoły z negatywną lub toksyczną kulturą, która nie docenia jakości kształcenia, opiera się zmianom, a dewaluacja rozwoju kadry pedagogicznej utrudnia jakiegokolwiek powodzenie”.

Kompetencje: upodmiotowienie, profesjonalizacja, wiedza

Trzecią część *Kalejdoskopu* wypełniają teksty prezentujące pojęcia i terminy określające kompetencje, które z jednej strony są celami uczenia się i wychowania, z drugiej zaś są niezbędne w codzienności edukacyjnej mniej lub bardziej intencjonalnie wypełnianej nowymi faktami, zjawiskami i procesami – składającymi się na rzeczywistość realną, wirtualną i poszerzoną. Jakkolwiek pojęcie kompetencji jest obecne w słowniku nauk o edukacji, jego pojmowanie w mówieniu i pisaniu o kształceniu, uczeniu się i wychowaniu jest intuicyjne, co niekiedy prowadzi do nieporozumień. Dlatego przed przybliżeniem istoty i specyfiki poszczególnych kompetencji zamieszczamy kilka zdań o rozumieniu tego pojęcia.

³¹ M. Gałaś, *Standardy, cele i efekty nauczania. Koncepcja kultury edukacji Jerome’a S. Brunera*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2017, nr 4, s. 13.

Termin ten, od późnych lat osiemdziesiątych, robi zawrotną karierę w słowniku humanistyki i nauk społecznych³². Jest on stosowany do opisywania, wyjaśniania i projektowania wielu dziedzin ludzkiej aktywności. Jego atrakcyjność i rola, jaką odgrywa we współczesnym języku, zwłaszcza w kształceniu i wychowaniu, jest jednakże źródłem niejednego nieporozumienia. Kompetencja to bowiem swoisty „wytrych”, którym można posłużyć się, między innymi, dla wyrażenia antycypowanych rezultatów sytuacji i procesów edukacyjnych. Jak piszą Dante Guerrero oraz Igancio De los Ríos, badacze z Uniwersytetu Technologicznego w Madrycie, termin ten należy do *wicked words* („niebezpiecznych słów”), które mogą być używane w dowolnym znaczeniu³³. Jest to termin, którym, zwykle z powodu braku innych, można posłużyć się dla wyrażenia właściwości człowieka.

W tekstach zamieszczonych w tym tomie pojęcie „kompetencja” funkcjonuje jako podmiotowa właściwość osoby ważna ze względu na specyfikę interakcji edukacyjnych. „Kompetencja” jest uświadamianą sobie, wyuczalną, dynamiczną, satysfakcjonującą, choć nie niezwykłą sprawnością umożliwiającą efektywne zachowanie się (działanie) w jakiejś dziedzinie, w określonym kontekście; jest to sprawność potrzebna do wykonania określonej pracy lub wykonania określonego zadania. To harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia poddająca się obserwacji jako akt/proces wykonywania danej czynności na ustalonym, zdefiniowanym poziomie i czasie. To wreszcie zdolność i gotowość do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie, ale też wyuczalna umiejętność adekwatnego zachowania, sprawność niezbędna do radzenia sobie z problemami. Mówiąc inaczej, jest to synergia umiejętności adekwatnego, stosownego do standardów, zachowania się, świadomości potrzeby i skutków takiego właśnie zachowania oraz przyjmowania odpowiedzialności za wybory, decyzje i skutki zachowania. Każdy z korelatów tak pojmowanej kompetencji składa się z atrybutów osobistych (jak zdolności, motywy, postawy, wartości, wiedza, doświadczenie itp.), które uzupełniają się i integrują w połączeniu z innymi elementami związanymi z kontekstami zewnętrznymi, środowiskowymi (ład społeczny, ład aksjonormatywny, ustrój gospodarczy, wzory kultury itp.). Ważnym atrybutem kompetencji jest możliwość przenoszenia jej na nowe układy odniesienia, nowe konteksty działania.

³² Zob. m.in.: R.E. Boyatzis, *Competencies in the 21st century*, „Journal of Management Development” 2008, nr 1 (27), s. 5–12; J. Orczyk, *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, „Zarządzanie zasobami ludzkimi” 2009, nr 3–4, s. 19–32; K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Warszawa 2012; D. Hunziker, *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, przeł. M. Guzowska, Słupsk 2018; S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2018, J. Fazlagić, A. Rybińska (red.), *Kreatywność w systemie edukacji*, Warszawa 2019, B. Jancarz-Łanczkowska, K. Potyrała, *Ścieżki kariery zawodowej i kompetencje nauczycieli*, Kraków 2020.

³³ D. Guerrero, I. De los Ríos, *Professional Competences: a Classification of International Models*, „Procedia – Social and Behavioral Science Journal” 2012, nr 46, s. 1291.

Drugą właściwością kompetencji jest to, że jest ona ujawniana, a więc możliwa do zaobserwowania przez innych. Ponadto jest powtarzalna – to nie jednorazowy akt w następstwie olśnienia, natchnienia, intuicji. Cechuje ją interaktywność, to znaczy ustawiczne aktualizowanie stosowne do kontekstu oraz stałość ponadsytuacyjna, co oznacza, że możliwe jest włączanie nowych informacji i doświadczeń do istniejących struktur. Dzieje się tak wówczas, gdy w nowej sytuacji pojawia się przekonanie o słuszności decyzji, konieczności i możliwości realizacji zadania i dostrzegania szansy powodzenia. Dzięki takim właściwościom kompetencję cechuje zarówno stabilizacja, jak i dynamika. To zatem taka dyspozycja człowieka, która jest uświadamiana przez niego samego oraz dostrzegana przez innych – mogą oni orzekać, że według nich osoba jest kompetentna w wybranej dziedzinie³⁴. Jako pojęcie pedagogiczne kompetencja – dynamiczna, podmiotowa właściwość osoby – jest jednocześnie celem oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, jak i czynnikiem kształtowania jej poprzez kształcenie i wychowanie. W takie pojmowanie tego pojęcia wpisują się kompetencje profesjonalne. Są one wyznaczonymi formalnie, zwyczajowo lub prawnie, uprawnieniami wymagającymi w codziennej praktyce z korzyścią dla osoby i społeczności sprawności na zdefiniowanym poziomie w posługiwaniu się wiedzą, umiejętnościami oraz wartościowaniem wyznaczonych specyfiką zawodu faktów, zjawisk i procesów. O kompetencjach zawodowych zaświadcza kredencjał – dyplom, certyfikat. Kluczowe kompetencje nauczycielskiej profesji w tym tomie przedstawia profesor pedagogiki i pedeutologii Wanda Maria Dróżka (*Profesjonalizm*). Autorka pisze, że: „Radykalne zmiany kontekstu kulturowego i cywilizacyjnego edukacji – między innymi rozwój społeczeństwa informacyjnego oraz ekonomii opartej na wiedzy – spowodowały wzrost oczekiwań społecznych wobec jakości kształcenia. Coraz bardziej poszerza się zakres zadań zawodowych nauczycieli, stąd wymóg nieustannego uczenia się, doksztalcania i doskonalenia tej grupy zawodowej. Nowe wyzwania i zmiany wpływają na konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycieli do ustawicznego wzbogacania wiedzy i umiejętności”.

Nieodłącznym elementem kompetencji nauczycieli i pedagogów są kompetencje moralne – trudno powiedzieć, dlaczego zwane miękkimi – które są formułowane w wyniku starannego rozumowania. Te podmiotowe właściwości są rozwijane, aktualizowane w interakcjach z bezpośrednim i pośrednim otoczeniem. Są podstawą kształtowania i aktualizowania kompetencji uczennic/uczniów – wychowanków/wychowanków. Do nich należy odpowiedzialność. Jest to podmiotowa kompetencja wyrażająca się gotowością do ponoszenia konsekwencji swoich wyborów; sprawia, że wybory traktowane są jako

³⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencja-kompetencje: definiowanie pojęcia*, w: D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie*, Toruń 2020, s. 13.

właściwość relacji podmiotu z materialnymi, intelektualnymi i moralnymi elementami jego świata, w tym także z nim samym (Lida Marek, *Odpowiedzialność*). W tej grupie kompetencji nauczycieli i pedagogów mieści się intelektualne i emocjonalne zaangażowanie w pracę, w relacje z uczennicami i uczniami oraz w samorozwój (Małgorzata Mikut, *Zaangażowanie*).

Jedno z centralnych pojęć języka nauk o edukacji i wychowaniu to samodzielność. Termin ten jest obecny w słownikach, leksykonach i encyklopediach pedagogicznych. Samodzielność z reguły definiuje się jako cechę osoby uwidacznianą w działaniu. To podmiotowa kompetencja, która jest aktualizowana przez całe życie, o czym pisze Joanna Nawój-Połoczańska w artykule *Samodzielność (w koncepcjach doradztwa zawodowego)*.

Dynamika kompetencji jest poza tym związana z krytycznym osądem faktów, zjawisk i procesów, w których uczestniczy człowiek. Podejmowane wybory i decyzje są efektem osądu dziejących się zjawisk oraz ich utrwalonych tradycją, przyjmowanych apriorycznie koncepcji dobra i uznawanych wartości. Ta kompetencja ujawnia się między innymi w relacji do rozwoju – pojęcia wpisanego do słownika nauk o edukacji (Maksymilian Chutorański, *Wsparcie*).

Zamieszczone w niniejszym tomie charakterystyki kompetencji moralnych wskazują na to, że są one, jako uświadamiane sobie i dostrzegane przez innych, czynnikami profesjonalnych wyborów i decyzji, a jednocześnie są celami oddziaływań wychowawczych oraz podstawą projektowania, realizowania i oceniania efektów tych oddziaływań. Poszerzają one instrumentarium nauk pedagogicznych.

Metody – środki – technologie: między dydaktyką a doświadczeniem

Kolejną część tomu wypełniają teksty zawierające prezentację metod, środków i technologii stosowanych w edukacji. Ich autorami są osoby, które dzielą się swoimi doświadczeniami i refleksjami na temat sposobów i narzędzi – ich użycie prowadzi do osiągania celów edukacji. Wprowadzanie do praktyk edukacyjnych nowych środków, zwłaszcza mediów cyfrowych, sprawia, że w języku pedagogiki znajdują się takie słowa i wyrażenia, jak: technologie edukacyjne, bazy danych, e-learning, media społecznościowe, dziennik elektroniczny, blogowanie, surfowanie w sieci itp. Słowa te służą opisaniu nowych, nieznanych wcześniej typów interakcji edukacyjnych, nowych metod wychowania, kształcenia i uczenia się.

Jakkolwiek „metodę” można zdefiniować jako sprawdzony sposób działania/postępowania ze względu na cel, co może sugerować stabilność, by nie rzec – algorytmizację działania, dynamika procesów edukacji powoduje poszerzanie spektrum tych sposobów, a jednocześnie poszerzanie słownika pedagogicznego. Autorki i autorzy tekstów w *Kalejdoskopie* argumentują znaczenie metod i środków wyzwalających samodzielne myślenie, krytyczne rozumienie świata i siebie, budzących kreatywność,

emпатиę, wspomagających wyrażanie własnych przekonań. Takim niekwestionowanym środkiem jest literatura, której wykorzystanie we współczesnej edukacji wymaga nieustannego konfrontowania tradycji z nowoczesnością, zarówno w odniesieniu do treści, jak i nośników tekstu (Jadwiga Szymaniak, *Pedagogika literatury*). Również inne środki stosowane w codziennych interakcjach edukacyjnych sprzyjają wyzwaniu ciekawości poznawczej i powstawaniu nowych, niespotykanych wcześniej pomysłów i wytworów. Twórczość jako metoda i środek edukacji (Dorota Nawrat-Wyras, *Edukacja (do) twórczości*) przejawia się zarówno w myśleniu, w języku, jak i w działaniu. Zwrócenie się ku twórczości w wychowaniu i kształceniu jest szczególnie ważne ze względu na fakt, że edukacja może być jej inhibitorem. Jak twierdzi cytowany wcześniej Daniel Everett: „(...) Dzieci wydają się bardziej twórcze od dorosłych, gdyż kultura hamuje kreatywność poprzez wywieranie na swoich członków presji podporządkowania się większości, tym większą, im dłużej się w niej uczestniczy. Dzieci, jako nowi uczestnicy kultury, nie są jeszcze do końca przez nią uformowane”³⁵. Odnosi się to także do edukacji. W języku pedagogiki termin twórczość występuje w co najmniej dwu kontekstach, a mianowicie: edukacja do twórczości i edukacja poprzez twórczość. Każdy z tych kontekstów zawiera w sobie znaczący potencjał rozwojowy i otwiera szerokie spektrum metod i środków, w tym wykorzystania nowych technologii i wykraczania poza dotychczasowe doświadczenia oraz wchodzenia w nowe miejsca i przestrzenie uczenia się i wychowania³⁶.

W słowniku pojęć pedagogicznych znaczącą pozycję zajmuje dialog. Atrakcyjność i pozytywna konotacja tego pojęcia powoduje jego obecność w wielu różnych kontekstach społecznych. Dialog jest metodą i środkiem wychowania i uczenia się. Różne jego postaci – od sokratejskiego, poprzez „dialog sceniczny” w interakcjach edukacyjnych, w którym każdy z uczestników wygłasza wcześniej wyuczoną kwestię, po dialog Buberowski³⁷ – są obecne w edukacji. Każda z nich ma inne przesłanki teoretyczne i wywodzi się z odmiennych paradygmatów oraz ma odmienne konsekwencje dla wychowania i uczenia się, a także dla organizacji interakcji edukacyjnych (Jolanta Sujecka-Zajac, *Dialog*). Pełni też różne funkcje socjalizacyjne, wprowadzania w określony ład kulturowy. Nauczycielki i nauczyciele poprzez swoje praktyki komunikacyjne podtrzymują lub zmieniają wzory interakcji społecznych, w tym także pozycjonowanie uczennic i uczniów. Ten aspekt procesów socjalizacji sprawia, że pojęcie to znajduje ważne miejsce w języku pedagogiki oraz jest źródłem refleksji nad stosowanymi metodami i środkami

³⁵ D.L. Everett, *Język. Narzędzie kultury*, op. cit., s. 177.

³⁶ W polskiej nauce o wychowaniu problematykę pedagogiki twórczości rozwija między innymi Krzysztof Jan Szmidt. Zob. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2005 (i wydania nast.).

³⁷ M. Buber, *Problem człowieka*, przeł. J. Doktor, Warszawa 1993, s. 129.

wychowania, kształcenia i uczenia się. W sensie komunikacyjnym i społecznym szkoła nas i różnicuje, i wyróżnia spośród innych środowisk społecznych³⁸.

O dynamice języka pedagogiki i jego zmianach w relacji do zmiany świadomości praw człowieka oraz sprawiedliwości w dostępie do nich i poszanowaniu godności każdej osoby świadczą zakresy znaczeniowe terminów i wyrażen stosowanych w opisie, interpretacji i wyjaśnianiu sytuacji Innego. „Określenia: Inny, Inni można rozumieć na wiele sposobów używać w różnych znaczeniach i kontekstach, na przykład dla rozróżnienia płci, pokoleń, narodowości, religii, itd.” – pisał Ryszard Kapuściński³⁹.

W języku pedagogiki powstają pojęcia, wyrażenia i związki frazeologiczne określające sytuację Innego, działania z nim i wobec niego. Niektóre z nich wprowadzane są oddolnie, przez osoby zaangażowane w relacje społeczne i edukacyjne z udziałem Innych, inne zaś są narzucane, wprowadzane administracyjnie. Odnosi się to zwłaszcza do tych pojęć i terminów, które dotyczą organizacji wychowania, kształcenia i uczenia się. Do takich pojęć należą: mniejszość (kulturowa, religijna), tolerancja, niepełnosprawność, integracja, inkluzja. Ich znaczenia oddziałują na codzienne interakcje społeczne i edukacyjne. Uwidaczniają się w kulturach instytucji oświatowych. Z trudem przełamywane są tradycyjne wzory i utrwalone pojmowanie – przykładem może być „tolerancja”. To słowo w języku polskim ma, co najmniej, dwa znaczenia. Jedno odnosi się do poszanowania odmienności, drugie natomiast nacechowane jest protekcjonalnością i oznacza „wrozumiałość” wobec niedoskonałości, pobłażliwość, warunkową akceptację. Dlatego rozważania nad kulturą tolerancji uwzględniają te rozróżnienia tolerancji i tolerowania, to znaczy: a) rzeczywistego poszanowania prawa podmiotu (osoby/grupy) do poglądów oraz wartościowania zjawisk i procesów i b) odnoszenia się z pobłażaniem do zachowań lub zjawisk specyficznych dla osoby/grupy.

Praktyki: inkluzja, działanie, innowacyjność

Z pojęciem tolerancji wiąże się pojęcie inkluzji. Inkluzja jest przestrzenią tolerancji w pierwszym ze wskazanych znaczeń i wyraża się urzeczywistnianiem takich wartości, jak równość, sprawiedliwość, solidarność społeczna, poszanowanie prawa do odmienności. To długotrwały proces z udziałem wszystkich

³⁸ Jak pisze Piotr Sztompka: „Tu (w szkole – przyp. red.) występujemy jako uczniowie, podporządkowujemy się rytmowi lekcji i wymaganiom regulaminu. Listę obecności podpisujemy nazwiskiem. Stykamy się z innymi uczniami i nauczycielami. A nasze dominujące działania to słuchanie wykładów, czytanie książek i odtwarzanie tego wszystkiego przy tablicy lub na egzaminach”. P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Kraków 2016, s. 237.

³⁹ R. Kapuściński, *Ten Inny. Wykłady Wiedeńskie*, Warszawa 2014. Pierwodruk: „Newsweek Polska” 2006, nr 15, s. 54.

podmiotów i wykorzystaniem materialnych i symbolicznych elementów kultury. Odbywa się w procesie interakcji, umożliwiających wzajemne poznanie i zrozumienie. Tak pojmowana inkluzja nie jest asymilacją, dopasowywaniem się do istniejących norm i wzorów. Inkluzja nie jest efektem daru ze strony tej kultury, „łaskawym”, dobrodusznym, filantropijnym włączaniem („wkluczaniem”) do niej. Nie jest bezkrytycznym, konformistycznym wpasowywaniem się w nią. Nie jest też odgórnym przydzielaniem tożsamości ani usprawnianiem i korygowaniem, „unormalnianiem”. Tak pojmowana inkluzja jest procesem aktywnego wzajemnego poznawania się, odkrywania własnego i cudzego potencjału, tworzenia się, powstawania nowej jakości osobowej i zbiorowej, wolnej od doświadczania dyskryminacji, segregacji i opresji w dostępie do wartości. Odnosi się to do każdego Innego, każdej Innej, w tym do osób z niepełnosprawnościami.

Te pojęcia są przedstawiane i interpretowane w kolejnych tekstach zamieszczonych w tym tomie, których autorami są Beata Gumienny, *Integracja/inkluzja (perspektywa ortopedagogiki)*, oraz Krzysztof Przybylski, *Niepełnosprawność*. Zamieszczone są w nich opisy praktyk edukacyjnych, działań prezentowanych i wyjaśnianych z wykorzystaniem tych elementów języka pedagogiki.

Pojęcia i wyrażenia nie tylko służą informowaniu, stwierdzaniu stanów rzeczy, ale także wyzwalają aktywność, działanie, ukierunkowane na założone cele z wykorzystaniem dostępnych i wytworzonych środków. Ta sprawcza funkcja języka jest obserwowana w codziennych interakcjach edukacyjnych – w działaniu. Termin „działanie”, jako element języka pedagogiki, jest wieloznaczny. Jak pisze Friedrich W. Kron: „(...) pojęcie działania winno służyć do opisu tych ważnych pedagogicznie procesów, które są pojmowane jako symboliczne interakcje, i kiedy można założyć lub zakłada się, że działające w nich podmioty interpretują swoje działanie. (...) Pojęcie działania przynależy, jak z tego wynika, do innego niż pojęcie zachowania modelu wyjaśniania międzyludzkiej aktywności ważnej w znaczeniu ludzko-społecznym: w pojęciu działania zakłada się, że aktywność jednostki to w zasadzie polegająca na rozumieniu sensu interakcja”⁴⁰. Tak pojmowane działanie w edukacji może przybrać postać *techné* albo *praxis*. Te greckie określenia zawierają w sobie opisy specyfiki działań. Działanie typu *techné* jest wykonywaniem rzeczy według pewnych reguł, praktycznym wykorzystywaniem znajomości czegoś, uwidacznia się w umiejętności i zdolności wykonywania czynności. Cechuje je powtarzalność, algorytmizacja, postępowanie według recept, natomiast działanie typu *praxis* jest twórczym praktykowaniem realizacji idei, przesłania teorii. Cechuje je niepowtarzalność, unikalność, rozstrzyganie dylematów i aporii. Działanie typu *praxis* jest tworzeniem warunków doświadczania transgresji zarówno przez organizatorki/organizatorów, jak i uczestniczki/uczestników interakcji edukacyjnych. Jest przejawem innowacyjnych praktyk edukacyjnych, którym

⁴⁰ F.W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, przeł. E. Cieślík, Sopot 2012, s. 54–55.

towarzyszy intelektualna i emocjonalna ekscytacja uczniów i nauczycieli. Wzrasta twórcze reagowanie na zmieniające się warunki i wyposażenie przestrzeni edukacyjnej oraz logiczne argumentowanie własnych zamysłów i działań. W efekcie słabnie największe zagrożenie procesów edukacyjnych, jakimi są: rutyna i nawykowe powtarzanie działań oraz nuda. Warto dodać, że w słowniku pedagogicznym te dwa pojęcia – rutyna i nuda – są także obecne i z pewnością zasługują na egzemplifikację.

Maria Czerepaniak-Walczak

Profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Kieruje Katedrą Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Autorka wielu artykułów i książek z zakresu pedagogiki czasu wolnego, pedagogiki ogólnej i pedagogiki społecznej. Opublikowała między innymi rozprawy: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (1995), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka* (2006), *Proces emancypacji kultury szkoły* (2018).

Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów US. Opublikował monografie: *Reprezentacje Europy w prozie polskiej XXI wieku* (2013), *Czytania. Szkice krytyczne o książkach* (2017) oraz *Po szkole. Rozmowy o edukacji (2015–2020)* (2021). Współredagował tomy: *Interpretatywny słownik terminów kulturowych* (2014), *Literatura w Szczecinie 1945–2015. Książki siedemdziesięciolecia* (2016), *Interpretatywny słownik terminów kulturowych 2.0* (2017). Stały współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Część I: Idee

Rzeczywistość poruszona

Ilona Copik

Pedagogika miejsca, której główne tezy w odkrywczy sposób sformułowała przed laty Maria Mendel¹, w ostatnich latach zyskuje coraz większe uznanie jako kierunek badawczy. Można to z jednej strony tłumaczyć tym, że problematyka przestrzenna niezmiennie stanowi przedmiot zainteresowań uczonych z różnych dziedzin humanistyki², z drugiej – zarówno z psychologicznego, jak i antropologicznego punktu widzenia – za wciąż istotne można uznać kwestie lokalizacji i tożsamości kulturowej konstruowanej na gruncie lokalności³. Te ostatnie implikują zresztą podejmowanie w przestrzeni społecznej różnych działań instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych, w tym także edukacyjnych, zorientowanych na ochronę relacji człowiek – miejsce. Warto przy tym wspomnieć, że w obszarze pedagogiki tematyka miejsca i przestrzeni bywa rozumiana w różny sposób i może obejmować co najmniej kilka kwestii.

Międzyprzestrzenie

Po pierwsze, na co zwraca uwagę Krzysztof Maliszewski, „(...) mieszkaniowa i przestrzenna metafora ma głębokie osadzenie w refleksji pedagogicznej. Słynna niemiecka idea kształcenia *Bildung* –

¹ Zob. M. Mendel, *Pedagogika miejsca a animacja na miejsce wrażliwa*, w: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006.

² Mam na myśli zwłaszcza tezę głoszącą tzw. *spatial turn*. Zob. D. Bachmann-Medick, *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2012.

³ Zob. np. M. Lewicka, *Psychologia miejsca*, Warszawa 2012.

nawiązująca do greckiej i chrześcijańskiej *paidei* – oznacza formowanie, budowanie pełnej i dojrzałej osobowości”⁴. Wychowanie w świetle tych słów to nie tylko umiejscowione działanie (które niejako z konieczności zawsze odbywa się „gdzieś”, w konkretnym miejscu), ale – ujmując rzecz metaforycznie – „wznoszenie budowli, kształtowanie wewnętrznej przestrzeni” wychowanka⁵.

Po drugie – rozwija się inspirowana filozofią egzystencjalną, zwłaszcza zaś tekstami Martina Heideggera (mimo licznych kontrowersji wokół jego biografii i poglądów), pedagogiczna refleksja na temat kondycji realnych miejsc, w której podkreśla się ich złożony potencjał edukacyjny i socjalizacyjny. W tym ujęciu miejsce powiązane z ideą zamieszkiwania stanowi sferę stawiania pytań wynikających z ludzkiego bycia-w-świecie oraz kształtowania się tożsamości indywidualnych i zbiorowych. Bierze się stąd nie tylko konieczność uczenia rozumienia pojęcia *genius loci*, ale także wdrażania do pojmowania przez wychowanków treści duchowych i znaczeń symbolicznych w kategoriach etycznych, zaś określenie „mieszkać pedagogicznie” zyskuje znaczenie zobowiązania edukacyjnego, zadania do wykonania⁶.

Po trzecie wreszcie, co wynika z przekształceń współczesnego świata, jakie dokonują się wskutek postępu globalizacji i transnarodowych przemieszczeń⁷, miejsce z konieczności pojmowane jest dzisiaj nie jako stały punkt w układzie współrzędnych, lecz jako wartość dynamiczna, najlepiej uchwytana w naukowym opisie jako kategoria w ruchu – w sieci przepływów, w nurcie migracji, a także w dialektyce tego, co zamknięte i otwarte, zarazem: swoje i inne.

Pomijając szerokie spektrum możliwości, jakie daje współcześnie uprawianie refleksji nad miejscem, które z każdej perspektywy musi się jawić jako złożony konstrukt teoretyczny, w tym artykule chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze inny fakt, istotny z pedagogicznego punktu widzenia. Mianowicie w toku procesów związanych z coraz powszechniej odczuwaną ekspansją nowych mediów i rozwojem wysokich technologii mamy do czynienia z sytuacją, w której miejsce oddala się od swego fizycznego wymiaru. Staje się kategorią coraz bardziej wirtualną, uwikłaną w sieci krążących obrazów i towarów, tracąc nieuchronnie – mówiąc językiem Waltera Benjamina – swoją „aurę”⁸, jednak niejako wbrew poglądom wszystkich tych, którzy, powołując się na ów globalny ruch, zmieniający

⁴ K. Maliszewski, *Pedagogicznie mieszka człowiek*, w: *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*, Katowice 2015, s. 22.

⁵ Ibidem, s. 22–23.

⁶ Ibidem, s. 22 i nast.

⁷ Zob. W. Danilewicz, *Wiele miejsc – jedna przestrzeń*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2016, t. 8 (44), nr 2, s. 11–13.

⁸ W. Benjamin, *Dzieło sztuki w dobie reprodukcji technicznej*, w: *Anioł historii: eseje, szkice, fragmenty*, red. H. Orłowski, przeł. K. Krzemieniowa, Poznań 1996.

radzykalnie nasze poczucie czasu i przestrzeni, gloszą wyczerpanie się idei miejsca lub nawet jego zanik, stawiałabym raczej tezę o dokonującej się swoistej interferencji. Mam na myśli zaawansowane procesy wzajemnego przenikania się w miejscu tego, co realne i wyobrażone, autentyczne i reprodukowane, oraz tworzenie się rozmaitych „międzyprzestrzeni”, wynikających z rozszerzania się procesów mediatyzacji.

Miejsce w procesach mediatyzacji

Rozwój nowych technologii, a zwłaszcza uznanej za najbardziej rewolucyjną z punktu widzenia kultury i komunikacji – internetu mobilnego, przyczynił się do ustanowienia nowego typu mediosfery – tak zwanej hipersfery⁹. Jej właściwością jest nie tylko przekształcanie dotychczasowych porządków widzenia i słyszenia oraz powoływanie nowych przestrzeni odbioru, ale trwała transformacja ludzkiego życia. Postępujące od czasów wynalezienia fotografii i kinematografu upowszechnianie technicznych obrazów oraz nasilanie się procesów medialnego zapośredniczenia (mediatyzacji) zresztą już od początków dwudziestego wieku były przedmiotem uczonej refleksji. Martin Heidegger z właściwą sobie przenikliwością diagnozował kondycję współczesnego świata, rozwijając słynną tezę o „światoobrazie”. Myśl filozofa zaprzętała jednak nie tyle sama medialna inwazja przeróżnych wizerunków i przedstawień, co kwestia ontologiczna – wzajemnego stosunku obrazu i świata¹⁰. „Światoobraz w rozumieniu istotnym nie oznacza (...) obrazu świata – twierdził on – lecz świat pojmowany jako obraz”¹¹. Można z tego wnosić, że od pewnego, dającego się historycznie wskazać momentu cechą naszego bycia-w-świecie stała się szczególnego rodzaju wizualność, stanowiąca, by tak rzec, nieodłączny element ludzkiej egzystencji. Warto dodać, że samo zjawisko mediatyzacji nie jest niczym nowym. Od zawsze bowiem, a przynajmniej od czasów powstania mowy i pisma, istniały zapośredniczenia i media rozumiane jako techniczne przekazniki i nośniki sensu oraz praktyki kulturowe. W dobie zaawansowanej reprodukcji technicznej, zwłaszcza zaś od czasów uruchomienia mediów cyfrowych, procesy te przebiegają jednak inaczej, aniżeli kiedyś. Towarzyszy im niedająca się powstrzymać nadprodukcja

⁹ Mediosferą Régis Debray nazywa „szczególne środowisko przekazywania wiadomości”, w którym dane medium jest głównym ośrodkiem komunikacji. Na tej podstawie badacz wyróżnia mnemosferę (czasoprzestrzeń nieznającą pisma), logosferę (z pismem jako głównym medium), grafosferę (epoka druku), videosferę (epoka mediów audiowizualnych), wreszcie hipersferę (czas mediów cyfrowych). Zob. R. Debray, *Wprowadzenie do mediologii*, przeł. A. Kapciak, Warszawa 2010, s. 53–55.

¹⁰ P. Zawojski, *Elektroniczne obrazoswiaty. Między sztuką a technologią*, Kielce 2000, s. 11.

¹¹ M. Heidegger, *Czas światoobrazu*, w: M. Heidegger, *Budować, mieszkając, myśleć. Eseje wybrane*, przeł. K. Michalski i in., Warszawa 1977, s. 142.

obrazów, a także podważenie różnicy pomiędzy tym, co realne, a tym, co wyobrażone¹². Pisze o tym Piotr Zawojski: „stosunek świata do swego własnego obrazu oraz obrazu do świata, którego jest reprezentacją, lokuje się w centrum dyskusji nad kształtem epoki ponowoczesnej, epoki zdominowanej przez elektroniczne możliwości mediatyzacji rzeczywistości”¹³.

Odpowiedź na pytanie, jakie znaczenie mają wzmożone procesy mediatyzacji, charakteryzujące hipersferę dla doświadczania przez człowieka miejsca, może być tylko jedna. Należy uznać, że w miejscu krzyżują się i nawarstwiają różne sensory: realne i wirtualne. Miejsce nieodwołalnie okazuje się „poruszone” nie tylko dlatego, że jest modernizowane, restaurowane, tracone, porzucane, ale wskutek tego, że coraz bardziej przemieszcza się w orbitę oddziaływań medialnych. Wynika stąd konieczność przeniesienia refleksji o miejscu i tożsamości w szersze rejony złożonej sieci potencjalnych powiązań, w których bycie okazuje się byciem „pomiędzy” różnymi wymiarami, zaś relacje człowiek – miejsce przyjmują formę mediatyzowanej produkcji przestrzeni i tożsamości. „Produkcję przestrzeni” rozumiem przy tym za Henri Lefebvrem¹⁴ jako sumę praktyk przestrzennych (powtarzalnych codziennych czynności, charakterystycznych dla życia danej zbiorowości) oraz reprezentacji (obrazów, konceptów, kodów przestrzennych, symboli). Ruch „produkcji” zasilają zwielokrotnione wizerunki miejsca „krążące” w środowisku. Mam tu na myśli obrazy filmowe i literackie, ale także opisy, fotografie i filmiki transferowane za pośrednictwem mediów społecznościowych, miejskie ekrany – banery, fotosy, plakaty, spoty reklamowe etc. Wszystkie te obrazy i reprezentacje, stanowiąc odzwierciedlenie pewnego stanu kultury, jednocześnie pełnią rolę aktywnych uczestników procesów komunikacji kulturowej. Wpływają na postrzeganie przez człowieka miejsca: kształtują wyobraźnię przestrzenną, transformują światopogląd, interaktywnie współkreują tożsamość i sposób myślenia o miejscu.

W świetle tego, co zostało powiedziane powyżej, idee głoszone przez pedagogów miejsca warto byłoby zatem wzbogacić o treści, jakie wynikają z sytuacji ciągłego kontaktu z mediami mobilnymi, desygnujące stan bycia w miejscu, który brytyjski badacz mediów Les Roberts nazywa „przestrzenną grą” różnych dyskursów, ujawniającą wzajemną zależność pomiędzy tym, co wirtualne, materialne,

¹² Według Jeana Baudrillarda towarzyszy nam „precesja symulaków”, czyli redukcja przedstawieniowości jako cechy przekazów medialnych, i produkcja tak zwanych symulaków, których istotą jest podważenie różnicy pomiędzy tym, co prawdziwe (realne), i tym, co fałszywe (wyobrażone). Ogółem mamy do czynienia z ostatecznym zerwaniem związku pomiędzy rzeczywistością a jej obrazowymi przedstawieniami. Zob. J. Baudrillard, *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królak, Warszawa 2005, s. 5–12.

¹³ P. Zawojski, *Elektroniczne obrazoswiaty*, op. cit., s. 13.

¹⁴ Zob. H. Lefebvre, *The Production of Space*, przeł. D. Nicholson-Smith, Blackwell, Oxford-Cambridge 1994, s. 33.

reprezentowane¹⁵. Nowe rozumienie miejsca, pojmowanego nie jako konieczne i oczywiste otoczenie człowieka, ale jako przestrzenno-wizualna praktyka – obejmująca czynności oglądania, odtwarzania, nagrywania, cytowania, transferowania – koresponduje z dynamiką tożsamości i współistnieniem różnych sposobów nawiązywania relacji z miejscem. Obejmują one całe spektrum możliwości konstrukcyjnych – od podejmowania prób rewitalizacji tradycyjnych więzów, przez defragmentację, po wyrażenie zgody na ich upłynnienie. Co jednak warto podkreślić, „przestrzenna gra”, której stawką jest miejsce i tożsamość, nie powinna się kojarzyć wyłącznie z zachowaniami komunikacyjnymi współczesnych użytkowników internetu. Można w niej widzieć także aktywizację realnych działań instytucjonalnych, jaka niewątpliwie dokonuje się pod wpływem nowych mediów, a przybiera formę nawiązywania sieci interrelacji pomiędzy różnymi podmiotami zainteresowanymi ochroną idei miejsca.

Miejsce i pamięć – inspiracje krajobrazowe

Skoro nie można dzisiaj snuć rozważań o miejscu jedynie w jego aspekcie realnym, użyteczna badawczo może się okazać kategoria krajobrazu, w której chodzi o scalenie dwóch funkcji – geograficznej i wizualnej, i która dualizm – kraj (miejsce)/obraz spaja w całość. Pierwsze (miejsce geograficzne) mieści się w granicach tego, co społeczne i kulturowe, ma charakter fizycznego, materialnego „kraju” (środowiska, okolicy). Drugie (obraz, widok) związane jest z wizualizacją i procesami poznawczymi¹⁶. W sumie krajobraz można uznać za medium kultury, która wyraża siebie, z jednej strony, za pośrednictwem ludzkich praktyk kształtowania otoczenia, porządkowania ziemi, lokowania w niej swoich śladów – kulturowych artefaktów, z drugiej – poprzez medialne reprezentacje. Ta dualna struktura krajobrazu sprawia, że staje się on możliwy do uchwycenia nie inaczej aniżeli w dynamice relacji: przedmiot – oko patrzące, natura – kultura, człowiek – technologia. Także w kontekście szerszych i na nowo interpretowanych związków i zależności, które podlegają procesom intensyfikacji w ponowoczesnych zbiorowościach, a dotyczą, jak już powiedziano, tego co realne i wirtualne, ale także tego, co hegemoniczne i obywatelskie, ekologiczne i ekonomiczne. W jego obrębie mieszczą się nawarstwione znaczenia i wartości, a także procesy ich społecznego uzgadniania w toku interakcji.

¹⁵ Por. L. Roberts, *Cinematic Cartography: Projecting Place Through Film*, w: L. Roberts (red.), *Mapping Cultures. Place, Practice, Performance*, Londyn 2015, s. 80–81.

¹⁶ Zob. B. Frydryczak, *Krajobraz. Od estetyki „the picturesque” do doświadczenia topograficznego*, Poznań 2013.

Terminem, który w interesujący sposób łączy problematykę miejsca i pamięci, jest określenie „krajobraz pamięci” (*memoryscape*) wywiedzione od Jana Assmanna, zaproponowane na polskim gruncie przez Sławomira Kaprańskiego. Definiuje się je jako „realny lub symboliczny obszar, w którym pamięć zbiorowa ulega uprzestrzennieniu”¹⁷, co podkreśla konstrukcyjny wymiar krajobrazu jako pola skoncentrowanych praktyk kulturowych, obejmujących ekspresje mnogich tożsamości i różnych pamięci. „Krajobraz pamięci” niekoniecznie oznacza obszar współistnienia na zasadach bezkonfliktowych. Często przeciwnie, symbolizuje arenę ścierających się sił, walki o rację czy władzę, słowem – jest terenem „przestrzennej gry”. Koncept ów zakłada myślenie o miejscu jako płaszczyźnie koegzystencji symultanicznych mnogich pamięci (w tym pamięci „innych”), łączącej nie tylko to, co znalazło się w rezerwuarze pamięci kulturowej jako społecznie akceptowane i oficjalne, ale także wszystko to, co dotychczas z różnych powodów pozostawało nienazwane czy wyparte ze świadomości zbiorowej. „Krajobrazowe”, a więc pluralistyczne myślenie o miejscu i związanej z nim przeszłości naturalnie jest także wyrazem charakterystycznych dla dzisiejszego podejścia do problematyki historii i pamięci dążeń do przewycięzania metanarracji tradycyjnej historiografii i dopuszczenia do głosu „innych”, alternatywnych wersji dziejów.

Pośród praktyk memoratywnych, zaznaczających swoją obecność w różnych „krajobrazach pamięci”, istotną rolę odgrywają te związane z ekspozycją pamięci lokalnej, definiowanej jako typ pamięci, która związana jest z przynależnością do konkretnego miejsca i „danej wspólnoty terytorialnej”¹⁸. Miejsce jest tu rozumiane jako „miejsce życia”, to znaczy obszar, który buduje swoją specyfikę kulturową w oparciu o ideę lokalności i fakt zamieszkiwania¹⁹. Podstawą jest przekonanie o możliwości „odzyskiwania miejsca” (mimo zaawansowanych procesów cywilizacyjnych jego trwonienia wskutek ekspansji globalizacji i mediatyzacji), rozumianego jako przestrzeń domowa i wspólnotowa, przy wsparciu filozofii lokalności, mającej ugruntowanie w metafizyce. Tak rozumianą pamięć lokalną najlepiej wyraża metafora *genius loci*, w której refleksja o miejscu rozumianym jako wspólna przestrzeń geograficzna, historyczna, społeczna i kulturowa łączy przeniknięte metafizyką doświadczenie indywidualne ze zbiorowym. Z jednej strony *genius loci* odnosi się bowiem do tego, co poszczególne, przybierając formę mikronarracji, będących ekspozycją indywidualnych pamięci. Z drugiej – staje się

¹⁷ S. Kaprański, *Pamięć, przestrzeń, tożsamość. Próba refleksji teoretycznej*, w: S. Kaprański (red.), *Pamięć, przestrzeń, tożsamość*, Warszawa 2010, s. 26.

¹⁸ K. Woniak, *Pamięć lokalna*, w: M. Saryusz-Wolska, R. Traba (red.), współpr. J. Kalicka, *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, Warszawa 2014, s. 339.

¹⁹ Zob. T. Sławek, A. Kunce. Z. Kadłubek, *Oikologia. Nauka o domu*, Katowice 2013.

istotnym argumentem w dyskusjach na temat lokalnej wspólnoty i jej tożsamości, funkcjonując także jako ogniwo procesów budowania pamięci kulturowej²⁰.

Dynamika pamięci i tożsamości lokalnych jest okolicznością naturalnie wspomagającą tendencję do przełamywania supremacji monolityczności (pamięci, przestrzeni, tożsamości). W tym kontekście wartość konstrukcji „krajobraz pamięci” dotyczy nie tyle tego, że pozwala ona opisać sam proces scalania się różnych narracji oddolnych oraz indywidualnych relacji świadków w jedną opowieść, przekształcać figury indywidualnych pamięci w główne wątki kulturowe i kodować je w krajobrazie (co jest jednoznaczne z tworzeniem się lokalnej wspólnoty pamięci). Chodzi raczej o to, że myślenie „krajobrazowe” daje możliwość ujęcia lokalności w szerszej przestrzeni dyskusji tożsamościowych, jaka rodzi się wskutek otwarcia perspektywy narodowej na wszystko to, co w niej „inne”, ukryte, przemilczane lub pomijane jako nieistotne. Można pójść o krok dalej i powiedzieć, że ponieważ daje ono sposobność poruszania się poza dychotomią oficjalne/oddolne, może wspomagać prawdziwie krytyczne podejście do relacji miejsce – pamięć jako kontekstu zupełnie nowych tożsamości, zmultiplikowanych pamięci, ścierania się sił i negocjowania uwspólnionych treści. Obrazy i narracje, które w całości ukazują lokalny punkt widzenia, pełnią zatem podwójną rolę – z jednej strony funkcjonują w obiegu lokalnym i regionalnym, uczestnicząc w procesach kulturowej selekcji, osławiania i włączania do lokalnej narracji wątków uznawanych za „swoje”, z drugiej – uzupełniają szerszy „krajobraz pamięci” narodowej.

Pamięć protetyczna

Ożywiona praca pamięci w miejscu wiąże się z jeszcze innym istotnym zagadnieniem. Wspomniane wyżej koncepty opierają się na przekonaniu, że w miejscu zachodzą synchroniczne procesy produkowania i nakładania się na siebie wielu materialnych i symbolicznych, realnych i mediowanych przestrzennych warstw, wskutek czego istnieje w nim całe mnóstwo problemów, perspektyw, mediów, aktorów historii. Warto dodać, że dziś w większości nie chodzi o „aktorów historii” w sensie dosłownym – tematyka pamięci odsyła bowiem nie tyle do pamięci komunikatywnej, o której Jan Assmann pisał, że dotyczy wspomnień z przeszłości przekazywanych w transmisji międzypokoleniowej, której nosicielami są członkowie zbiorowości²¹, lecz do pamięci zapośredniczonej medialnie, tak zwanej

²⁰ Według Jana Assmanna pamięć kulturowa opiera się na „zinstytucjonalizowanej mnemotechnice” – symbolach, nośnikach, „strażnikach pamięci”. Zob. J. Assmann, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, przeł. A. Kryczyńska-Pham, Warszawa 2008, s. 68.

²¹ Ibidem, s. 66.

pamięci protetycznej. Sugestywnie pisze o tym Alison Landsberg, dla której pamięć protetyczna – filmy, narracje, obrazy, wystawy muzealne, cały zasób pamięci zapisanej na nośnikach jest protezą – czyli substytutem doświadczenia społecznego, o zupełnie innym sposobie transmisji²². Pamięć protetyczna nie jest, jak tradycyjna pamięć, społeczną ramą, stanowiącą fundament tożsamości grupy i klucz do budowania identyfikacji z miejscem. „»Pamięć protetyczna« – jak pisze Landsberg – ma zdolność kwestionowania esencjalistycznej logiki zbiorowej tożsamości. Dzięki uczestnictwie w kulturze masowej partykularne pamięci stają się szeroko dostępne, nawet ludzie, którzy nie mają naturalnych z nimi powiązań, mogą je włączać w swoje własne archiwa doświadczeń”²³.

Pamięć protetyczna stanowi jednak zaledwie namiastkę utraconej pamięci naturalnej. Jej cechą jest bowiem radykalne odrywanie się od środowisk geograficzno-społecznych, doświadczeń i znaczeń w nich wytwarzanych (na przykład „pamięci Holocaustu nie należą wyłącznie do Żydów, podobnie jak pamięci niewolnictwa nie należą jedynie do Afroamerykanów”²⁴). Obrazy i narracje stają się reprezentacjami uwspólnionymi w procesach masowej cyrkulacji, pozostając czymś wtórnym, sztucznym. Uczestniczą w przepływie globalnych treści i jako takie zaczynają funkcjonować jak towary. Nadmierna cyrkulacja obrazów i narracji w sumie prowadzi do tego, że współczesny człowiek, mając możliwość obcowania z niezliczoną ilością różnych konstrukcji protetycznych, przemieszcza pamięć z poziomu doświadczenia i przeżycia na poziom konsumpcji i utowarowienia. Trywializuje ją tym samym i pozbawia oryginalności, „aury”.

Pozytywnym skutkiem mediatyzacji pamięci jest z kolei to, że upowszechniające ją „protezy” niosą jedyny w swoim rodzaju potencjał etyczny i polityczny²⁵. Jego rola wzrasta jeszcze w przestrzeni internetu, która, jak zauważa Landsberg, jest komercyjna, ale też edukacyjna. Pozwala na udostępnianie tekstów i archiwów, do których wgląd, dawniej zarezerwowany dla wybranych, mają dzisiaj rzesze użytkowników, dzięki czemu też może być areną konwergencji różnych przejawów empatii, etyki i polityki²⁶. Istotną właściwością internetu jest przy tym zakrojona na szeroką skalę demokratyzacja produkcji pamięci protetycznych, wynikająca ze zmiany zachowań komunikacyjnych, które cechuje zaawansowana interaktywność (każdy może dzielić się materiałami audiowizualnymi w sieci)

²² A. Landsberg, *Prosthetic Memory. The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture*, Nowy Jork 2004.

²³ Ibidem, s. 8–9.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem, s. 149.

²⁶ Ibidem, s. 154–155.

i prosumpcja (każdy może dziś być producentem i konsumentem jednocześnie)²⁷. Odnosnie specyfiki aktywności użytkowników sieci można by postawić tezę, że internet wyraźnie ożywia metaforę „krajobrazu pamięci”, daje bowiem nieporównanie większe możliwości dyskusji i aktywizowania różnych punktów widzenia.

Wychowanie umiejscowione

Idąc tropem antropologii pedagogicznej, można rozumieć wychowanie jako przygotowanie do uczestnictwa w życiu, jako „fenomen ludzkiej egzystencji, (...) zjawisko »dane« człowiekowi w jego potocznym »byciu w świecie«”²⁸. Najogólniej rzecz ujmując, oznacza to podejmowanie działań kształtowania tożsamości, wcielanie w praktykę pedagogiczną troski o odnalezienie przez wychowanków „głębi bytu”²⁹. Świadomość tego, że procesy te nieuchronnie zachodzą „gdzieś”, a miejsca pełnią w nich kluczową rolę, przez Maliszewskiego określana jest jako „pedagogiczne zamieszkiwanie”³⁰. Autor dowodzi, że „zamieszkiwanie to nie tylko zajmowanie fizycznej przestrzeni, ale przede wszystkim wypełnianie jej sensem. Miejsca naszego przebywania trzeba umieć odczytywać, one dają do myślenia”³¹. Wydaje się, że tak jak nie sposób dzisiaj rozprawiać o ludzkiej egzystencji w oderwaniu od aspektu technologii i nowych mediów, tak niemożliwe jest uprawianie pedagogiki miejsca bez refleksji z zakresu edukacji medialnej. Współczesne dzieci mieszkają w światach realnych tak samo jak w wirtualnych. W świetle tej tezy konieczność intencjonalnego, świadomego, trwałego i czynnego oddziaływania edukacyjnego z mediami, o mediach, przez media (z akcentem, co oczywiste, na dwukierunkowość tej aktywności i podmiotową rolę tak działającego, jak i doznającego), wydaje się oczywista³².

Samo miejsce w moim przekonaniu pozostaje przy tym istotną wartością i celem wychowania i nauczania, zmienia się jedynie jego ontologia (realne/wirtualne), która determinuje też konieczność przemyślenia metodyki oddziaływań edukacyjnych. Niewystarczające wydają się w tej sytuacji tradycyjne czynności. Niezbędne jest podejmowanie intencjonalnych działań kształcenia złożonych,

²⁷ Zob. A. Toffler, *Trzecia fala*, przeł. E. Woydyłło, Warszawa 1997, s. 43–45.

²⁸ B. Śliwowski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, Gdańsk 2007, s. 30.

²⁹ Ibidem.

³⁰ K. Maliszewski, *Pedagogicznie mieszka człowiek*, op. cit., s. 24.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem, s. 38.

zwielokrotnionych kompetencji przygotowujących do aktywnego uczestnictwa w hipersferze. Zwłaszcza chodzi tu o nadal słabo obecne w polskich programach nauczania kompetencje wizualne, które określa się jako zdolność konstruowania znaczenia na podstawie obrazów wizualnych (chodzi przy tym o odbiór krytyczny, z wykorzystaniem umiejętności badawczych i mentalnych), a także zdolność odczytywania i tworzenia wizualnych przekazów, rozwiązywania problemów w sposób wizualny³³. Kształcenie złożonych umiejętności interpretacji i krytycznej oceny komunikatów medialnych, rozwój percepcji wizualnej, kształtowanie wyobraźni czasoprzestrzennej to oczywiste konsekwencje rosnącej świadomości, że percypowanie świata poprzez media jest sztuką, której można (i trzeba) się uczyć.

Do kluczowej w pedagogice miejsca relacji człowiek – miejsce dodałabym zatem zależność człowiek – miejsce – media. Perspektywa taka implikuje inicjowanie procesów edukacyjnych, w których obok celów kształtowania postaw szacunku do miejsca, rozumienia ciągłości tradycji, dekodowania znaków i symboli realizowane będą cele rozbudzania świadomości procesów medialnego zapośredniczenia; oprócz zadań uczenia znajomości rzeczy, realizowane będą zadania uczenia świadomego, krytycznego, twórczego korzystania z ich medialnych ekwiwalentów, rozumianych zarówno jako techniki (urządzenia cyfrowe), jak i przekazy (obrazy, narracje, praktyki komunikacyjne). Rolą instytucji wychowawczych, zwłaszcza rodziny i szkoły, pozostaje uświadamianie młodym ludziom roli mediatyzacji, wdrażanie do uczestnictwa w „przestrzennej grze” realnych i wirtualnych światów. Tylko wtedy będziemy mogli mówić o egzystencjalnym spełnieniu w miejscu, w lokalności, pośród spraw najzwyczajniejszych.

Ilona Copik

Doktor habilitowana nauk humanistycznych. Profesor na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Naukowo zajmuje się edukacją medialną, edukacją regionalną, medioznawstwem i komunikacją kulturową. Autorka książek: *Pomiędzy Gliwicami a Gleiwitz. Przestrzeń kulturowa Gliwic w piśmarstwie Horsta Bienka* (2013) oraz *Topografie i krajobrazy. Filmowy Śląsk* (2017). Współredagowała tomy *Edukacja przez słowo – obraz – dźwięk* (2015) oraz *Kultury obrazu – tabu – edukacja* (2018).

³³ Zob. F.W. Baker, *Visual literacy*, w: F.W. Baker, *Media literacy in the K-12 Classroom*, *International Society for Technology in Education*, s. 41–71.

Powrót do przyszłości

(pedagogika emancypacyjna)

Piotr Stańczyk

Tytuł tego tekstu sugeruje, że w przyszłości już byliśmy, ale w niej nie jesteśmy – o ile w ogóle ludzkość ma jeszcze jakąś przyszłość. Przemawia przeze mnie realistyczny optymizm czy – jakby określił to główny bohater tego tekstu, brazylijski oświatowiec i filozof edukacji Paulo Freire – nadzieja jako „konieczność ontologiczna”. Chodzi o to, że blisko cztery dekady materialnej dominacji globalnego kapitalizmu i jego ideologicznej nadbudowy pod postacią neoliberalizmu tak sformatowały nasze myślenie o świecie, żeby żadne alternatywne sposoby ustroju społecznego nie wydawały się w ogóle możliwe. Jednym z symptomatycznych przykładów skreślenia przyszłości jako kategorii teoretycznej było obwieszczenie końca historii przez północnoamerykańskiego filozofa Francisa Fukuyamę. Co ciekawe, Fukuyama sam uznaje się za zwolennika heglizmu, a co za tym idzie – obwieszczenie końca historii i uznanie współczesnych za ostatnich ludzi sugeruje, że wszystkie problemy współczesnego świata są już rozwiązane, zmiana jakościowa jest już wykluczona, a możliwa jest jedynie zmiana ilościowa.

Tezy o nadchodzącym końcu

Fukuyama nie był odosobniony w swoim myśleniu, a raczej wyraził w swej myśli ducha epoki, w której nastąpił uwiad myślenia o alternatywnych rozwiązaniach społecznych dla świata pełnego codziennych patologii.

Rewersem takiego myślenia jest utrata nadziei, którą możemy za Peterem Sloterdijkem¹ określić jako zwycięstwo rozumu cynicznego, zgodnie z którym nawet jeżeli wiemy, że jest źle i tak nie powinno być, to nie zrobimy z tym nic, ani nawet nic nie powiemy, żeby nie wyjść na pierwszego naiwnego, bo przecież nic zmienić nie można. Tutaj nasuwa się rozpaczliwa konstatacja, iż łatwiej sobie wyobrazić koniec świata niż koniec kapitalizmu. Teza, autorstwa Frederica Jamesona, którą popularyzuje jeden z najbardziej wpływowych współczesnych filozofów Slavoj Žižek, stała się w perspektywie nadciągającej katastrofy ekologicznej całkiem realnym zagrożeniem dla ludzkości.

Problem polega na tym, że przy ideologicznym założeniu, iż żyjemy w świecie najlepszym z możliwych, tracimy wrażliwość na nierozwiązane problemy tego świata, z których nierówności społeczne i katastrofa ekologiczna są najbardziej kluczowe. Założenie, że żyjemy w epoce końca historii, przekreśla przyszłość i stanowi mentalną barierę dla rozwoju. Chodzi oczywiście o szeroko pojmowany rozwój społeczny, który obejmuje wybiegające do przodu wielkie projekty infrastrukturalne, polityki publiczne, nowe podejście do nauki, wiedzy i innowacyjności. W pewnym momencie zawsze pojawi się argument, że nas na to nie stać. Nie stać nas – podobno – na edukację w modelu fińskim. Nie stać nas na odejście od węgla, niskiej emisji czy silników wysokoprężnych. Nie stać nas ani na rozbudowaną politykę socjalną, ani na zapewnienie studiów wyższych każdemu, kto tego zechce. Nie stać nas na skracanie dnia roboczego czy rozwiązanie problemu bezdomności. Mówi się, że nie stać nas pod względem ekonomicznym, ale faktycznie nie stać nas pod względem mentalnym, a tak naprawdę nie stać nas przede wszystkim na to, by problemy społeczne pozostały nierozwiązane.

Przyszłość jest dystopią

Jedyną furtką zorientowaną na przyszłość w społeczeństwach późnego kapitalizmu jest innowacyjność, lecz ta raczej dotyczy technologii i zysku niedemokratycznie zarządzanych wielkich korporacji niż ludzkiego dobrostanu i organizacji zarządzanych demokratycznie. Wybitny astrofizyk Stephen Hawking pod koniec swego życia, indagowany przez internautów o rozwój robotyki i sztucznej inteligencji, stwierdził, że nie powinniśmy się obawiać robotów, bardziej powinniśmy się obawiać kapitalizmu. Mówiąc inaczej, nowoczesne technologie nie pomogą rozwiązać problemu nierówności społecznych i środowiska naturalnego, a będąc w dyspozycji najbogatszych lub niedemokratycznego państwa, mogą się stać narzędziem umożliwiającym dominację w nowym dystopijnym świecie lub

¹ P. Sloterdijk, *Krytyka rozumu cynicznego*, przeł. P. Dehnel, Wrocław 2008.

narzędziem adaptacji do świata postapokaliptycznego. Mówiąc wprost, postęp technologiczny bez postępu społecznego powoduje, że świetlana przyszłość przemienia się w dystopię. Konkretnych przykładów mamy aż nadto – od nasion dających bezpłodne rośliny (rolnicy muszą kupować co rok nasiona od korporacji) po drony mordujące cywili poza demokratyczną kontrolą, od zautomatyzowanego systemu oceny obywateli (*social credibility system*) po boty umożliwiające zwiększanie zasięgu fakenewsów.

Eksperymentatorem patologii społecznych opartych na nowych technologiach stały się Chiny, kraj z pozoru komunistyczny, ale o wielkich nierównościach społecznych (wskaźnik Giniego powyżej 0,45), co charakteryzuje państwa o nieskrępowanym kapitalizmie. W samym obszarze edukacji w Chinach pojawiły się przynajmniej trzy niebezpieczne projekty: (1) zautomatyzowany system oceny prac pisemnych uczniów, który testowany jest przez 60 tysięcy szkół, a objętych tym eksperymentem zostało 120 milionów osób; (2) umieszczenie nadajników GPS w szkolnych mundurkach, co umożliwia śledzenie uczniów; (3) system rozpoznawania twarzy uczniów, który ma informować nauczycieli o nastroju i nastrojach uczniów. Tak więc nie chodzi o samą technologię, ale o cele jej zastosowania.

Nierówności społeczne, katastrofa ekologiczna i technologiczna dystopia zostawiają naprawdę niewiele miejsca na nadzieję, że losy ludzkości mogą się skierować ku światu zrównoważonego rozwoju, światu równowagi społecznej i ekologicznej. Z pozoru trafniejsze jest przyglądanie się liderom takich rozwiązań, ale – moim zdaniem – poszukiwanie realnych alternatyw społecznej organizacji jest możliwe w krajach, które od niedawna są na ścieżce przyspieszonego rozwoju gospodarczego i społecznego. Mówiąc wprost, kraje, w których społeczeństwa podniosły się z beznadziei, są lepszym przykładem dla nas, by poszukiwać rozwiązań naszej beznadziejnej sytuacji. Tutaj nasuwa się postać Paula Freirego, brazylijskiego oświatowca i filozofa edukacji, a także współtwórcy akcji alfabetyzacyjnych na skalę całych państw – między innymi w Tanzanii, Gwinei-Bissau, Republice Zielonego Przylądka, ale przede wszystkim w Demokratycznej Republice Wysp Świętego Tomasza i Książęcej (dalej STP)².

Radykalne formy pedagogiki

Paulo Freire (1921–1997) powtarzał, że jego postawa wobec świata wynika z doświadczenia dorastania w biedzie i pośród biednych³. Dość wcześnie Freire zdaje sobie sprawę z niedoskonałości świata społecznego i stawia pytanie, co mógłby uczynić, aby pomóc ludziom. Ta misyjna i – jak później będzie

² M. Gadotti (red.), *Paulo Freire. Uma biobibliografia*, São Paulo 1996.

³ Ibidem. Zob. też: P. Freire, *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro 1997.

twierdził Freire – mało produktywna postawa przekształcona jest w taki sposób, by ludzie sami uruchamiali swoje zdolności, aby sobie pomóc. Tak powstaje „metoda Freirego”, gdy on sam, jako kierownik Departamentu Oświaty i Kultury w Serviço Social da Indústria (SESI), zdobywa pierwsze doświadczenia z edukacją dorosłych analfabetów.

Pod wpływem tych pierwszych doświadczeń edukacyjnych do świadomości Freirego dociera wniosek, że metodyka konserwatywnej szkoły, która skierowana jest na potrzeby i zdolności dzieci z klasy średniej, nie jest właściwa dla dorosłych z klasy pracującej. Tak pojawia się pomysł – początkowo wywiedziony z filozofii edukacji Johna Deweya – by nauka czytania i pisania była zakorzeniona w świecie życia osób uczących się. To – wydawać by się mogło – proste rozwiązanie, które często przyjmuje postać karykaturalną w konserwatywnej szkole, z którą mamy do czynienia na co dzień, wraz z rozwojem koncepcji Freirego przybiera ciekawą i radykalną formę. Nim jednak przejdę do omówienia szczegółowych rozwiązań, to muszę przedstawić sposób, w jaki Freire konstruuje i rozwija swoją koncepcję, gdyż także metoda tworzenia metody jest bardzo konsekwentna.

Filozofia edukacji Freirego tworzona jest indukcyjnie, co znaczy, że rozwija się wraz z kolejnymi doświadczeniami edukacyjnymi. Mówiąc wprost, każda kolejna akcja alfabetyzacyjna jest nieco zmodyfikowana. Niemniej teksty Freirego pełne są rozmaitych wpływów teoretycznych. Czasami Freire, aby wyjaśnić sobie, co się wydarzyło w trakcie jakiegoś działania edukacyjnego, używa teorii, które są ze sobą sprzeczne, jednak zasada jest prosta: doświadczenia edukacyjne dostarczają danych empirycznych, które są wyjaśniane w perspektywie teorii, by następne przedsięwzięcie było udoskonalone. Działa tutaj bardzo prosta zasada łączenia danych zmysłowych z namysłem teoretycznym – wywiedziona jeszcze od Immanuela Kanta. Ujmując to syntetycznie – pojęcia bez danych naocznych są puste, a dane naoczne bez pojęć są ślepe. Taka zasada powoduje, że filozofia i metoda Freirego rozwijają się w rytmie kolejnych przedsięwzięć praktycznych, przeplatających się z ich teoretyzacją.

Afonso C. Scocuglia wyróżnia cztery etapy w rozwoju filozofii Freirego⁴. Podczas pierwszego etapu, pod wpływem wczesnych doświadczeń z Brazylii, Freire pozostaje bardziej liberalny i indywidualistyczny, uznając, że procesy emancypacji przez edukację mają charakter jednostkowy. Drugi etap polegał na prowadzeniu akcji alfabetyzacyjnych pośród bezrolnych chłopów i równolegle do reformy rolnej w Chile. W trakcie tego etapu Freire dostrzega, że nie emancypują się jednostki, ale całe grupy ludności, a zatem emancypacja przez edukację ma charakter wspólnotowy. Koniec tego etapu zbiega się z opublikowaniem *opus magnum* Freirego, czyli *Pedagogii uciśnionych* (*Pedagogia do Oprimido*). Co

⁴ A.C. Scocuglia, *Paulo Freire e a „conscientização” pós-moderna*, „Educação, Sociedade e Culturas” 2005, nr 23, 21–42.

kluczowe dla dalszych prób rekonstrukcji metody Freirego, pozostawał on podówczas pod wpływem polskiego filozofa wychowania Bogdana Suchodolskiego⁵, jednakże koncepcja pedagogiki materialistycznej Suchodolskiego nigdy nie została wykorzystana w praktyce na masową skalę.

Pedagogika rzeczy

Freire na trzecim etapie swojej edukacyjnej epopei wykorzystuje tymczasem myśl Suchodolskiego w praktyce na skalę całych państw w dekolonizującej się Afryce. Etap trzeci charakteryzuje się tym, że Freire, miast rozumieć procesy uczenia się jako relacji między podmiotami wymiany edukacyjnej, zaczyna pojmować edukację jako relację między podmiotami a rzeczami. Mówiąc wprost: chodzi o relację nauczyciela i ucznia (których role są wymienne) do materialnego przedmiotu, czyli do problemów społecznych. Choć filozofia Karola Marksa i Fryderyka Engelsa znajdowała się już wcześniej pośród inspiracji Freirego, to na trzecim etapie wyraźnie skręca w stronę marksizmu. Na ostatnim, czwartym etapie Freire pozostaje pod wpływem dawnych swoich uczniów, którzy uformowali północnoamerykańską pedagogikę krytyczną, uwzględniając niektóre elementy problematyki postmodernizmu i poststrukturalizmu. Ujmując to w wielkim skrócie, Freire w swojej koncepcji rozszerza zakres uciśnionych, do których początkowo zaliczał defaworyzowanych ze względu na klasę społeczną i rasę, później płeć, a jeszcze później na inne formy dyskryminacji i ucisku – od orientacji seksualnej, przez przynależność do etni, po stan zdrowia.

Niemniej to okres doświadczeń afrykańskich (od połowy lat 70. do końca 80.) jest kluczowy dla nowego trendu w myśleniu o edukacji – trendu, który polega na dowartościowaniu materialnych i niematerialnych przedmiotów jako kluczowych składowych procesu edukacji. Koncepcja pedagogiki rzeczy jest rozwijana intensywnie przez polskich badaczy i pedagogów⁶, jak i zagadnienie to występuje w światowej pedagogice i filozofii edukacji pod pojęciem *thing-centered pedagogy*⁷. Pedagogika

⁵ J.F. Mafra, *O ser humano integral e o humanismo científico de Suchodolski*, w: I. Wojnar, J. Mafra (red.), *Bogdan Suchodolski*, Recife 2010, s. 37–49.

⁶ Zob. M. Chutorński, *Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015, nr 4 (72), s. 7–21; M. Chutorński, *Nie(tylko)ludzka pedagogika?*, w: K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, Toruń 2016, s. 256–271; M. Chutorński, *W stronę nie-antropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2017, nr 4 (80), s. 7–21; M. Chutorński, A. Makowska, *Pedagogika rzeczy (nie tylko) konsumowanych*, „Parezja” 2016, nr 1(5), s. 66–78; O. Szwabowski, *Dociekania robotnicze: analiza filozoficzna*, „Forum Oświatowe” 2016, vol. 28, nr 1(55), s. 77–94.

⁷ Zob. J. Vlieghe, *Rethinking emancipation with Freire and Rancière. A plea for a thing-centered pedagogy*, „Educational Philosophy and Theory” 2016, nr 50 (10), s. 1–11; N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski, *Education and the Love for the World. Articulating a post-critical educational philosophy*, „Foro de Educación” 2017, 16 (24), s. 7–20; N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski, *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Punctum Books 2017; G. Biesta, *A new logic of emancipation. The methodology of Jaques Rancière*, „Educational Theory” 2010, nr 60 (1), s. 39–59.

rzeczy inspiruje się teoretycznie teorią aktora-sieci Bruno Latoura⁸, którego odkrywczą myśl dla pedagogiki, iż oto przedmioty materialne mogą mieć i mają większy i trwalszy wpływ na nasze zachowania niż relacje z ludźmi, zmienia reguły teorii edukacji. Mówiąc inaczej – to, w jakich warunkach mieszkamy lub jaki mamy dostęp do nowych technologii, decyduje o działaniach, które podejmujemy, podobnie jak upowszechnienie wynalazku roweru zmieniało rynek matrymonialny w terenach niskozurbanizowanych, upowszechnienie elektryczności zmienia nasze zachowania w odniesieniu do wschodów i zachodów słońca, albo jak antykoncepcja zmienia zachowania seksualne w społeczeństwie. W bardziej radykalnym pojmowaniu pedagogiki rzeczy nawet katastrofy naturalne mają pedagogiczny potencjał⁹. Ta zmiana paradygmatu myślenia polega na tym, że przestaje się pojmować proces uczenia się jako proces zachodzący między ludźmi, ale uznaje się, że uczenie się jest procesem między ludźmi i rzeczami. W praktyce jako realizację idei pedagogiki rzeczy możemy traktować choćby konektywizm¹⁰, który ma być teorią uczenia się w społeczeństwie sieciowym, a zatem – co oczywiste – założeniem leżącym u podstawy konektywizmu jest to, że sieć zmienia sposoby uczenia się, dystrybucję wiedzy, a także schematy tworzenia się form wiedzy i myślenia. Najważniejszym spostrzeżeniem twórców konektywizmu jest jednak to, że uczenie się może zachodzić poza człowiekiem. Innym przykładem praktycznym pedagogiki rzeczy jest edukacja ludowa, która polega na łączeniu działań z zakresu edukacji i pracy socjalnej. Metoda ta, która swoje korzenie ma w działalności Freirego, jest szeroko stosowana na całym świecie. Polega ona na dokonywaniu zmian w działaniu ludzi, a więc na zmianie w myśleniu i wiedzy za sprawą interwencji w warunki życia jednostek czy grup społecznych. Mówiąc inaczej – w edukacji ludowej nie zakłada się, że zmiana społeczna może się dokonać sama przez jedynie oddziaływanie pedagogiczne, ale że warunkiem możliwości zmiany społecznej jest dokonanie zmiany materialnej w życiu podmiotów zaangażowanych w wymianę edukacyjną.

Szkoła jako zwierciadło

Edukacja, jak uważają północnoamerykańscy socjologowie oświaty Samuel Bowles i Herbert Gintis¹¹, zależy w dużym stopniu od formacji społecznej. Zatem metody wychowania i nauczania, a także relacje między

⁸ B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, przeł. A. Derra, K. Abriszewski, Kraków 2010; B. Latour, *Nigdy nie byliśmy nowocześni. Studium z antropologii symetrycznej*, przeł. M. Gdula, Warszawa 2011.

⁹ M. Chutorañski, *W stronę nie-antropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne*, op. cit.

¹⁰ Zob. S. Downes, *Podłącz się*, w: *Pokazać – Przekazać*, www.kopernik.org.pl, data dostępu: 24.05.2019, s. 14–19; G. Siemens, *Konektywizm – teoria uczenia się dla epoki cyfrowej*, w: *Pokazać – Przekazać*, www.kopernik.org.pl, data dostępu: 24.05.2019, s. 20–25.

¹¹ S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Nowy Jork 1976.

nauczycielem i uczniami, czy nauczycielami a przełożonymi, nadzorem pedagogicznym oraz stosunek nauczycieli do programów szkolnych i sam kształt programów zależą od tego, w jaki sposób zorganizowane jest życie społeczne, ekonomiczne i polityczne organizmu społecznego, dla którego pracuje szkoła. Ta ogólna zasada dotyczy każdego z krajów niezależnie od przyjętego systemu gospodarczego czy politycznego.

Upraszczając, jeżeli szkoła jest zwierciadłem społecznym, to liberalna i innowacyjna szkoła będzie charakteryzować społeczeństwa bardziej otwarte i innowacyjne, przygotowując młodych ludzi do gospodarki opartej na innowacjach technologicznych i polityki otwartej na postęp społeczny.

Konserwatywna szkoła, z jej pruskim archetypem, będzie tymczasem przygotowywać uczniów do bycia mięsem armatnim w imperialnej wojnie, a uczennice do uległego rodzenia kolejnego pokolenia mięsa armatniego. Nam, pedagogom, wiara w sprawczość edukacji przysłania podporządkowanie szkoły systemowi gospodarczemu i politycznemu, tak jakby edukacja sama z siebie mogła być niezawodną przyczyną postępu społecznego. Takie myślenie Bogdan Suchodolski¹² nazywa „złudzeniem pedagogicznym”, a przypadek saotomejskiej akcji alfabetyzacyjnej stanowi udaną próbę przełamania impasu wynikającego z tego złudzenia.

Saotomejska akcja alfabetyzacyjna

Wyspy Świętego Tomasza i Książęca (STP) położone są na równiku w Afryce Zachodniej – u zachodniego krańca Zatoki Gwinejskiej. Obie wyspy zostały odkryte i skolonizowane przez Portugalczyków w drugiej połowie wieku XV. Przełom XV i XVI wieku stanowi początek intensywnego handlu ludźmi, pochodzącymi z „Wybrzeża Niewolniczego” (port. *Costa dos Escravos*), jak Portugalczycy określają obszar delty Nigru. Do połowy XIX wieku, kiedy Portugalia jako jedno z ostatnich państw zakazuje handlu i posiadania niewolników, STP jest „targiem koncentracyjnym” (port. *mercado do concentração*)¹³, pełniąc ponurą rolę w atlantyckim handlu niewolnikami. Handel ten stanowi poważne źródło dochodu, a drugim najistotniejszym źródłem dochodu są monokultury (najpierw trzciny cukrowej, później kawy i kakao). Oba te źródła dochodu zależne są całkowicie od brutalnego wyzysku Afrykańczyków. Wymuszające warunki życia i pracy powodują kryzys demograficzny wśród populacji Afrykańczyków, kryzys, który trwa nieprzerwanie do uzyskania przez STP niepodległości w 1975 roku.

Zniesienie niewolnictwa w 1858 roku nie poprawia znacząco położenia Afrykańczyków, a ci robią wszystko, byleby nie pracować u portugalskich posiadaczy ziemskich. Administracja kolonialna

¹² B. Suchodolski, *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, Warszawa 1957.

¹³ A.M. Caldeira, *Mulheres, sexualidade e casamento em São Tomé e Príncipe (séculos XV–XVIII)*, Lizbona 1999, s. 24.

chwytą się różnych rozwiązań, jak choćby sprowadzanie siły roboczej z innych kolonii, i jak podają źródła, pomimo przyływu pracowników kontraktowych, liczba pracowników plantacji stopniowo się zmniejsza z 38 000 w 1921 do 17 000 w 1954 roku¹⁴. Faszystowski reżim kolonialny wprowadza nawet obowiązek świadczenia nieodpłatnej pracy w wykonywaniu robót publicznych, co doprowadza do protestów w 1953 roku, które tłumi policja i siły zatrudnione przez portugalskich plantatorów. Cześć ofiar zostaje spalonych żywcem w piecach piekarniczych. W zależności od źródeł liczba ofiar wynosi nawet 1000 osób, co przy 65 000 populacji stanowi 1,5% całej ludności STP. Masakra w Batepie jest momentem, od którego narastają nastroje niepodległościowe. W 1960 roku powstaje Ruch Wyzwolenia Wysp Świętego Tomasza i Książęcej (port. *Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe*). MLSTP ostatecznie doprowadza do niepodległości w 1975 roku.

W przededniu uzyskania niepodległości STP jest krajem o skrajnej nierówności społecznej, gdyż całe terytorium (poza stolicą) podzielone jest na 84 plantacje, należące do Portugalczyków, a większość populacji pomimo ciężkiej pracy cierpi głód i choroby. Za nierównością ekonomiczną podąża nierówność polityczna, która oznacza pozbawienie praw publicznych afrykańskiej większości i utrzymywanie systemu quasi-niewolniczego. Ta absolutna nierówność społeczna przekłada się na politykę oświatową, która stanowi przykład polityki celowych zaniedbań wobec ludności afrykańskiej. Dane statystyczne z krajów Afryki Luzofońskiej określają wskaźnik analfabetyzmu na poziomie 98% populacji. Status *assimilado*, czyli status wynikający z formalnie potwierdzonej umiejętności pisania i czytania, a także przejścia na wyznanie rzymsko-katolickie posiadało około 0,3% populacji Afrykańczyków. Skrajne nierówności ekonomiczne, polityczne i – w konsekwencji – edukacyjne były punktem wyjścia dla akcji alfabetyzacyjnych prowadzonych w krajach Afryki Luzofońskiej, zakończonych spektakularnym sukcesem – w ciągu pierwszych czterech lat ich trwania z poziomu 98% analfabetyzmu, przy udziale 72% dorosłych analfabetów, zmniejszono go do 45%¹⁵. Co więcej i co ważniejsze, udało się przejść transformację kraju bez przemocy politycznej, mimo że w punkcie wyjścia była absolutna nierówność, a w punkcie dojścia względna i trwała równość ekonomiczna i polityczna. Obecnie wskaźniki rozwarstwienia społecznego w STP są bardziej podobne do europejskich niż afrykańskich, a wskaźnik Ginego jest lepszy niż choćby w Polsce.

¹⁴ J.G. Frynas, G. Wood, R.M.S. Soares de Oliveira, *Business and Politics in São Tomé e Príncipe. From Cocoa Monoculture to Petro-State*, „Lusotopie” 2003, nr 10, s. 54.

¹⁵ H.P. Gerhardt, *Arqueologia de um Pensamento*, w: M. Gadotti (red.), *Paulo Freire. Uma biobibliografia*, São Paulo 1996, s. 165.

Emancypacyjna edukacja ludowa

Gdyby użyć poetyki religijnej, przypadek saotomejski jest Świętym Graalem emancypacyjnej edukacji ludowej. Jest to z pewnością udany eksperyment emancypacyjnej edukacji ludowej i pedagogiki materialistycznej dokonany na skalę kraju. Zrekonstruowanie i wywiedzenie praktycznych konsekwencji z tego przedsięwzięcia koncentrować się musi na zagadnieniach ludu, wyzwolenia i materialności.

Kwestia ludu idzie w parze z brakiem wolności i uciskiem. Chodzi o to, że warstwy ludowe są przez Paulo Freirego utożsamiane z warstwami uciśnionymi. Początkowo Freiremu chodziło kolejno o ucisk ze względu na: 1) rasę i klasę społeczną; 2) płeć, 3) etniczność, stan zdrowia, orientację seksualną czy jakkolwiek przyczynę ucisku i dyskryminacji. Zatem zakres tego, czym jest lud dla edukacji ludowej, rozszerza się ze względów funkcjonalnych, ale przede wszystkim ze względu na pojęcie i praktykę ucisku społecznego. Jak pisze Freire: „Nie byłoby uciśnionych, gdyby nie było relacji opartych na przemoc, i nie byłiby oni wykorzystani, gdyby nie obiektywna relacja ucisku”, dalej zaś dodaje, iż proces ucisku sprowadza się do „negowania bycia człowiekiem”¹⁶.

Zatem materialnie namacalne odebranie statusu bycia człowiekiem, ze względu na jakieś cechy uciskanego, jest przyczyną emancypacyjnej edukacji ludowej, która staje vis-à-vis hegemonii społeczeństwa opartego na dowolnych nierównościach. We wprowadzeniu do Freirowskiej *Edukacji jako praktyki wolnościowej* Francisco Weffort stawia sprawę jasno, pisząc: „Kiedy powiada ktoś, że edukacja jest afirmacją wolności, i mówi to na serio (...) zobowiązuje się w tym momencie do rozpoznania faktycznego ucisku, na równi z rozpoznaniem sposobów walki o wolność”¹⁷. Ta formuła ma zastosowanie zarówno w edukacji dorosłych – jak miało to miejsce w oryginalnym sposobie wykorzystania metody Freirego – jak i w edukacji dzieci i młodzieży, gdzie nauczyciel winien być uwrażliwiony na konkretne praktyki dyskryminacyjne, wynikające z położenia jednostki w konstelacji stosunków społecznych.

Co ciekawe i ważniejsze, stosunki dominacji mogą być i są znaturalizowane, a co za tym idzie, często są niezauważalne i ignorowane w procesach edukacyjnych. Wystarczy, że wspomnę o dwóch rażących przykładach, a jeżeli reakcją na tę wiedzę będzie stwierdzenie – „Nie, ale u nas tak to nie wygląda” – to będzie to wynik naturalizacji praktyk dyskryminacyjnych.

¹⁶ P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro 1994, dhnet.org.br, data dostępu: 23.04.2019, s. 23–24.

¹⁷ F.C. Weffort, *Educação e Política. Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade*, w: P. Freire, *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro 1967, s. 6.

Podwójnie przegrana?

Pierwszym z dobrych poznawczo (a etycznie złych) przykładów z praktyki badawczej nad dyskryminacją w szkole są badania codziennego poniżania uczennic, którego sprawcami są nauczyciele, a właściwie nauczycielki, bo te stanowią 82% pracowników systemu edukacji. Badania Lucyny Kopciewicz przedstawiają, w jaki sposób ofiary seksizmu (nauczycielki) stają po stronie męskiej dominacji, poniżając uczennice¹⁸. Inny przykład tego typu to preferowanie (pod wieloma względami) przez szkołę w ogóle, a nauczycieli w szczególności, interesów dzieci z klasy średniej¹⁹ pomimo i na przekór temu, że sami nauczyciele rekrutują się z klas niższych²⁰. Szkoła i nauczyciele mają tylko dwie możliwości – albo być po stronie uciskających, albo być po stronie uciskanych. Jak zauważa Freire: „Dlatego też uciskający dehumanizuje się, dehumanizując uciskanego, nieważne, że dobrze jada, dobrze wygląda i dobrze sypia. Nie jest możliwe dehumanizowanie bez dehumanizowania się (...). Dlatego też, jako jednostka i jako klasa, uciskający nikogo nie wyzwala, jak i siebie nie wyzwala. Dzieje się tak, gdyż uciśniony wyzwala siebie i uciskającego w i poprzez konieczną i sprawiedliwą walkę, uniemożliwiając uciskającemu kontynuację ucisku”²¹.

Wobec powyższego szkoła tradycyjna jest z tego punktu widzenia podwójną przegraną, gdyż nauczyciele, czyli najczęściej osoby, które są przedstawicielami warstw uciskanych, same są sprawcami ucisku kolejnego pokolenia. Będąc sprawcami alienującej edukacji, sami się wyobcowują, tymczasem sukces saotomejskiej akcji alfabetyzacyjnej polegał na tym, by podjąć próbę całkowitego zanegowania tradycyjnej edukacji.

Punktem wyjścia dla tworzenia programu i podręcznika jest uznanie. Jest to uznanie uciśnionych jako konkretnych ludzi i jako ludzi tworzących wspólnotę. Jest to uznanie wartości kulturowych uciśnionych, a także potencjału ludu do tworzenia nowych form kultury. Jest to – w końcu – uznanie wartości form wiedzy i myślenia, a także potencjału intelektualnego i zdolności ludu do przekształcania świata. Mówiąc wprost, dopiero wstępne założenie zdolności ludzi do uczenia się, jako punktu wyjścia dla wszelkich procesów edukacyjnych, może stać się samospełniającą przepowiednią. Na konserwatywnym biegunie filozofii wychowania będziemy zawsze mieli jednak wizję ucznia, który dopiero co aspiruje do wiedzy, ale nigdy nie będzie wiedział więcej niż nauczyciel-mistrz.

¹⁸ L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2010.

¹⁹ M. Boryczko, *Paradoksalne funkcje szkoły. Studium krytyczno-etnograficzne*, Gdańsk 2015.

²⁰ K. Hernik, K. Malinowska, *Pochodzenie społeczne i ścieżki dojścia do zawodu nauczycieli szkół podstawowych*, „Edukacja” 2015, nr 2 (133), s. 44–57.

²¹ P. Freire, *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro 1997, dhnet.org.br, data dostępu: 23.04.2019, s. 51.

Freiryści powyższe rozróżnienie określają parą przeciwstawnych pojęć: edukacja „z” ludem versus edukacja „dla” ludu²². Ta pierwsza forma edukacji polega na wzajemnym uznaniu się podmiotów-stron wymiany edukacyjnej za zdolnych do generowania wiedzy i dokonywania zmian w świecie, ta druga oparta jest na permanentnej przewadze intelektualnej nauczyciela i niemijającej ignorancji ucznia w stosunku do wiedzy. Założenia znane z naszej konserwatywnej edukacji, które – o dziwo – są zbieżne z większością założeń edukacji kolonialnej, automatycznie stwarzają warunki porażki uczniów i nauczycieli. Ujmując to wprost: w akcji alfabetyzacyjnej na STP minimalne wymagania dla nauczycieli były niskie. Ze względu na kolonialną spuściznę wysokiego poziomu analfabetyzmu nauczycielem mogła zostać osoba, która miała skończone przynajmniej trzy klasy lub umiejętność czytania, pisanie i liczenia na tym poziomie. Takie rozwiązanie jest praktycznym przykładem nowego trendu w teorii edukacji w myśleniu o nauczycielu, który za Jacquesem Rancière określa się „nauczycielem ignorantem”, w którym nauczyciel z uczniem poznają dany przedmiot²³.

Śmierć nauczyciela

I tu zrodzić się może pytanie – skoro uczniowie byli ignorantami i ignorantami byli nauczyciele, to jak to możliwe, że akcja alfabetyzacyjna w ogóle mogła się udać? Co więcej, uważa się, że nie mogłaby się udać, gdyby Saotomejczycy podówczas przyjęli bardziej konserwatywny model szkoły. Odpowiedź jest taka, że obiektywnym punktem odniesienia wymiany edukacyjnej były materialne przedmioty. Materialne przedmioty były zaś reprezentowane pod postacią słów i tematów generatywnych, czyli takich, które odnoszą się do realnych problemów wspólnoty uczącej się, a właściwie uczącej się przede wszystkim przez zmianę własnego świata życia. Sama lista słów i tematów generatywnych tworzona była w trakcie badań terenowych, jak opisuje swój w nich udział Freire: „Już na drugi dzień funkcjonowania Kół Kultury, w Monte Mário mieli słowo generatywne BONITO zakodowane za pomocą ekspresyjnego rysunku osady z roślinnością, typowymi dłań domami, łodziami rybackimi na morzu; kilku uczniów samych z siebie, zbliżyło się do ściany, na której dostrzegli kodyfikację [rysunek – przyp. P.S.] i przyglądali się jej z uwagą, z bliska. Następnie podeszli do okna, przyglądając się swojej osadzie, swojemu światu, światu swej codzienności. Spojrzeli po sobie i odrzekli: »To Monte Mário. Monte Mário takie właśnie jest, a my tego nie wiedzieliśmy«”²⁴.

²² P. Stańczyk, *Pedagogika radykalna Paulo Freire wobec nierówności społecznych. Rzecz o edukacji ludowej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, nr 1 (73), s. 37–51.

²³ J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford 1991.

²⁴ P. Freire, *Cartas aos Animadores e às Animadoras Culturais*, São Tomé 1978, s. 54.

Monte Mário to niewielka rybacka osada na południowym wschodzie Wyspy Świętego Tomasza, natomiast słowo *bonito* jest słowem wieloznacznym – rzeczownik oznacza gatunek ryby, a przymiotnik oznacza „piękny”. Zatem słowo *bonito* jest z jednej strony bogate znaczeniowo, a z drugiej strony odnosi się wprost do gatunku ryby, a nie wprost do rybackiej wioski. Ostatecznie słowo *bonito* znajduje się w podręczniku używanym w całym kraju, stanowiąc punkt wyjścia do dyskusji nad problemem wyżywienia, jak i punkt wyjścia dla dowartościowania i uznania kultury ludowej.

W jednym z nielicznych tekstów Freirego przetłumaczonych na język polski ten brazylijski oświatowiec i filozof edukacji proponuje „śmierć” nauczyciela: „Podczas gdy w praktyce »urabiającej« ucznia nauczyciel jest zawsze jego wychowawcą, to – przeciwnie – w praktyce wyzwalającej nauczyciel musi »umrzeć« jako wyłączny wychowawca ucznia, ażeby móc się »odrodzić« jako uczeń swego ucznia. Jednocześnie powinien on proponować uczniowi, żeby »umarł« jako wyłącznie uczeń swego nauczyciela, po to, aby móc się »odrodzić« jako jego wychowawca. Jest to więc ciągły ruch w tę i drugą stronę, wymagający i od nauczyciela, i od ucznia postawy twórczej i nacechowanej pokorą”²⁵.

Warunkiem koniecznym „śmierci” nauczyciela i doprowadzenia do wymienności ról nauczyciela i ucznia jest zmiana epistemologiczna, polegająca na ustanowieniu poznawalnego przedmiotu w opozycji do wiedzy: „W tej dziwnej epistemologii nie ma przedmiotu poznawalnego, lecz tylko pełnia wiedzy posiadanej przez nauczyciela: do niego właśnie należy przenoszenie, przynoszenie, zaofiarowanie, dawanie i oddawanie uczniowi – »ignorantowi« tej »wiedzy«, która jest w jego (tzn. nauczyciela) posiadaniu”²⁶.

Faktyczna, a nie symulowana w toku stosowania aktywizujących metod nauczania, wymienność ról może jednak nastąpić dopiero, gdy poznawalnym przedmiotem edukacji jest rzeczywisty problem uczącej się wspólnoty społecznej. Taki, który i dla nauczyciela, i dla ucznia jest problemem ze strefy najbliższego rozwoju, czyli jest to zadanie trudne, ale wykonalne. Zadanie, wobec którego w punkcie wyjścia i nauczyciel, i uczeń pozostają ignorantami. Przykładowymi materialnymi przedmiotami, do których się odnosiła lista słów i tematów generatywnych, są: żółtosocza strzałkowata (kreol. *matabala*), zdrowie (port. *saúde*), komar (port. *mosquito*), cegła (port. *tijolo*). Każdy z tych materialnych obiektów reprezentuje osobny problem, wobec którego i nauczyciele, i uczniowie pozostawaliby bezradni, gdyby ze sobą nie współpracowali. Współpracując, rozwiązują problem wyżywienia, dostępu do służby zdrowia, walki z malarią czy problemy mieszkalniczości. Przy tym, każdy z tych problemów był niemożliwy do rozwiązania w ustroju faszystowsko-kolonialnego

²⁵ P. Freire, W sprawie dialektycznego związku między nauczycielem i uczniem, w: A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Warszawa 1979, s. 152–153.

²⁶ P. Freire, *Wychowanie nie może być neutralne*, w: A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Warszawa 1979, s. 175.

kapitalizmu, a wszystkie zostały rozwiązane po uzyskaniu niepodległości. Mówiąc inaczej, problemy te były niewyobrażalne do rozwiązania dla warstw uciskających, ale z drugiej strony stosunków społecznych niewyobrażalne było pozostawianie uciśnionym i pozostawienie tych problemów społecznych nierozwiązanymi w przyszłości. Suchodolski, którego pedagogika materialistyczna inspirowała Freirego, pisze:

Teoria wychowania musi być odtąd budowana w ścisłym związku z konkretnymi warunkami życia danego społeczeństwa, z jego działalnością, z jego produkcją. Teoria ta opiera się na określonych założeniach, ale założeniami tymi są ludzie rzeczywiście żyjący, warunki produkcyjne istniejące, przemiany sił wytwórczych pozwalające na rewolucyjną akcję przekształcania stosunków społecznych²⁷.

Pedagogika strajku i pedagogika rewolucji

Po blisko pięciu wiekach ucisku i upokorzenia Saotomejczykom udało się odzyskać kontrolę nad ich codziennym życiem. Jednym z najistotniejszych elementów tego procesu była powszechna akcja alfabetyzacyjna dla dorosłych i uruchomienie systemu szkół dla dzieci i młodzieży w okresie młodej niepodległości. Edukacja w ogóle, a w szczególności nauczyciele z uczniami odegrali kluczową rolę w procesie dekolonizacji umysłów (port. *descolonização das mentes*).

Nie była to jednak edukacja, którą za Suchodolskim moglibyśmy określić jako złudzenie pedagogiczne, bazująca na założeniu, iż świat jest zły, bo ludzie są zli, ażeby zatem naprawić świat, to trzeba naprawić wpierw ludzi. Jak pisze tymczasem polski filozof i oświatowiec: „(...) jedynym prawdziwie skutecznym wychowaniem jest wychowanie przekształcające człowieka przez przekształcanie warunków jego życia, realnego układu stosunków społecznych, wyrastających z form wytwórczości”²⁸. A prościej: trwała zmiana w człowieku następuje przez jego działanie w świecie. Jedna z czytanek w *Drugim zeszycie kultury ludowej* brzmi następująco:

Silnie padało całą noc. Pojawiły się ogromne kałuże wody w zagłębieniach terenu. W części miejsc mokra ziemia zamieniła się w błoto. Czasami nogi się w nim ślizgały. A czasami nogi zagłębiały się w błocie aż po same kostki. Trudno się idzie. / Pedro i Antonio przewozili w półciężarówce kosze pełne kakao do miejsca, gdzie będzie ono suszone. W pewnym momencie zrozumieli, że samochód nie przejedzie przez kałużę błota, która pojawiła się przed nimi. Spoglądali na błoto, będące dla nich problemem. Weszli parę metrów

²⁷ B. Suchodolski, *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, op. cit., s. 188–189.

²⁸ Ibidem, s. 257.

w kałużę i próbowali określić jej głębokość za pomocą długiej tyczki. Wyczuli dno trzęsawiska. Pomyśleli. Podyskutowali, jak rozwiązać problem. Potem, przy pomocy kilku kamieni i suchych gałęzi drzew, utwardzili teren w sposób wystarczający, aby koła półciężarówki przejechały przez trzęsawisko. / Pedro i Antonio przeprowadzili studium. Poszukali wyjaśnienia problemu, który musieli rozwiązać, w konsekwencji znaleźli rozwiązanie. / Uczymy się nie tylko w szkołach. / Pedro i Antonio uczą się podczas pracy. Uczenie się jest przyjęciem poważnej i pełnej ciekawości postawy wobec problemu.

Zmiana świata i uczenie się są zwyczajne, a ludziom się ciągle udaje i zmieniać świat, i w trakcie dokonywania zmiany świat ten poznawać. Dzieje się to w podobny sposób, gdy Pedro i Antonio utwardzają drogę, by po niej przejechać, lub gdy zespół inżynierów rozwiązuje w praktyce jakiś istotny dla ludzi problem, lub gdy nauczyciele podejmują nierówną walkę o poprawę warunków pracy i płacy w szkolnictwie. Jak zaznaczyłem we wstępie – nie tylko w mojej opinii – dla ludzkości dziś ważne są dwie kwestie. Pierwsza dotyczy skrajnych i cały czas rosnących nierówności ekonomicznych. Strajk, zawieszony w dniu, w którym kończę ten artykuł, poruszył tę właśnie socjalną kwestię, bez której rozwiązania nasz świat osunie się w stronę dystopii społecznej, jednak strajk, odmowa pracy, będąca siłą bezsilnych – choć w warunkach działania antypracowniczych i antydemokratycznych rozwiązań „Ustawy o rozwiązywaniu sporów zbiorowych” już jest wspianym wyrazem działaczy, związkowców, aktywistów i zwykłych nauczycieli – jest jedynie nietrwałym odzyskaniem podstawowej inicjatywy w procesach społecznych, tymczasem w obecnej sytuacji nabrzmiałych problemów społecznych i zbliżającej się katastrofy ekologicznej konieczne zdają się działania bardziej radykalne. Nie tylko nauczyciele strajkowali w 2019 roku. Na wezwanie Greta Thunberg, z końca 2018 roku, w roku 2019 rozpoczął się i cały czas się tli strajk dla klimatu. Działanie to jest dowodem na podstawową tezę pedagogiki emancypacyjnej, iż to uciśnieni – wbrew potocznym przeświadczeniom o wyższości kultury uprzywilejowanej – są bardziej świadomi, mądrzejsi, rozsądni i troskliwi. I to jest ta druga kwestia. Świat tymczasem napędzany chciwością 1% najbogatszych pędzi ku katastrofie. Nasze nauczycielskie zadanie to budowanie wspólnej agendy z uczniami i na tym powinien polegać nasz wspólny powrót do przyszłości. Agenda ta zaś musi odnosić się do materialności naszego świata i jego przyszłości, bo inaczej wyginiemy na własne życzenie.

Piotr Stańczyk

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, filozof, który skierował się ku pedagogice. Pracuje w Zakładzie Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Zwolennik pedagogiki radykalnej, krytycznej i emancypacyjnej. Badał praktyki dyskryminacyjne wobec studentów studiów zaocznych oraz to, w jaki sposób kultura szkoły odpowiada kulturze pracy w późnym kapitalizmie. Ostatnio zajmuje się filozofią wychowania Paula Freirego, a także dyskursem wizualnym malarstwa reklamowego w wybranych krajach Afryki Zachodniej (w STP i w Gwinei Bissau). Więcej informacji: https://www.researchgate.net/profile/Piotr_Stanczyk2.

Kreatywność

Mieczysław Gałaś

Edukacja i praca – wzajemnie ze sobą powiązane – stanowią dominujące dziedziny aktywności w życiu człowieka. Ich zależności oraz relacje są przedmiotem zainteresowań filozofii, ekonomii, różnych nauk społecznych, medycyny oraz pedagogiki pracy. Jednym z ważnych kontekstów, zajmujących współcześnie istotne miejsce w debatach naukowych i publicystycznych, są wzajemne relacje i uwikłania między edukacją i zmieniającą się technologią, rodzajami produkcji, wolnym rynkiem pracy a zatrudnieniem i szkołą oraz aspiracjami i wybieranymi przez młodzież profilami kształcenia.

Edukacja na miarę XXI wieku

Zmiany, które nieustannie zachodzą w zakresie edukacji i pracy, skłaniają do podejmowania tej problematyki w analizach teoretycznych i badaniach empirycznych. W dynamicznie zmieniającym się informacyjnym, zglobalizowanym świecie kreowanie gospodarki opartej na wiedzy wymaga coraz ściślejszej współpracy między obszarem szeroko pojętej edukacji a sferą pracy człowieka. Refleksyjne spojrzenie na ten problem u schyłku XX i na początku XXI wieku wydaje się być zasadne w sytuacji formułowania szeregu uwag krytycznych dotyczących systemu edukacji, spraw zatrudnienia i samozatrudnienia na rynku pracy i poszukiwania właściwych ścieżek edukacyjnych, zawodu oraz odpowiedniej pracy, która da zadowolenie, godziwe warunki życia materialnego i kulturowego coraz liczniejszym jednostkom i grupom społecznym¹.

¹ K. Wenta, *Praca w kontekstach teorii chaosu*, w: R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Bydgoszcz 2008, s. 54.

Rację ma Anthony Giddens, gdy pisze, że w obszarach, które są obiektem zainteresowania nauk społecznych, mamy do czynienia z dynamicznymi zmianami. Zmienia się rzeczywistość społeczna, gospodarcza i kulturowa, wciąż rozwija się technika, technologia i telekomunikacja oraz nowa organizacja pracy wymagająca elastycznych form zatrudnienia, podtrzymywania motywacji do ciągłego doskonalenia się, zmiany zawodu, łatwego komunikowania, skutecznej współpracy i twórczego rozwiązywania problemów².

Rozwój współczesnych społeczeństw oparty jest na szczególnym zasobie, jakim jest wiedza, a kluczowym (choć nie jedynym) mechanizmem tworzącym społeczeństwo wiedzy jest edukacja. Wiedza nagromadzona w przeszłości w świadomości społecznej musi być stale wzbogacana i modernizowana. Z tego względu w społeczeństwie wiedzy edukacja musi zostać oparta na idei uczenia się przez całe życie i budowania kompetencji potrzebnych do jej rzeczywistego wdrażania w celu osiągnięcia samorealizacji i rozwoju zawodowego o wysokich kwalifikacjach.

Czy edukacja szkolna w tych nowych sytuacjach stwarza szanse na realizację wyzwań, czy ogranicza nadzieję ich osiągnięcia? Jeśli ogranicza, to jakich zmian należy dokonać w edukacji, żeby sprzyjały samorealizacji w życiu osobistym i społecznym oraz kształtowały pożądane na rynku pracy kompetencje umożliwiające przełamywanie ograniczeń w rozwoju zawodowym?

Na powyższe pytania spróbuję w syntetyczny sposób odpowiedzieć, korzystając z prac Kena Robinsona³, uznanego w skali światowej eseisty i doradcy w dziedzinie rozwoju kreatywności, innowacji i zasobów ludzkich. Autor współpracuje z rządami i instytucjami z wielu państw w Europie i Azji oraz w Stanach Zjednoczonych jako wykładowca, badacz, kierownik rządowych projektów oraz konsultant szkół, władz i organizacji. Robinson, wychodząc od konstruktywnej i pogłębionej krytyki systemu publicznej edukacji szkolnej, nastawionej głównie na ustawiczne standaryzowanie i testowanie w nauczaniu i uczeniu, w niezwykle interesujący sposób ukazuje główne idee systemu edukacyjnego, który inspiruje kreatywność uczniów, a nie ją osłabia. Teksty Robinsona, pisane przystępnym, niemal publicystycznym językiem, są opracowywane na podstawie wiedzy czerpanej z różnych źródeł: pochodzącej z twórczych osobistych dokonań autora⁴, badań i wywiadów z liderami realizującymi autorskie programy edukacji

² A. Giddens, *Praca i życie gospodarcze*, w: *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2004, s. 394–441; K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, wydanie drugie, przeł. M. Mentel, Gliwice 2016, s. 23.

³ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Kraków 2015; K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit.; K. Robinson, *Uchwycić żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przeł. A. Baj, Kraków 2012.

⁴ Ken Robinson (1950–2020) w latach 1989–2001 był Profesorem Wykształcenia Artystycznego na Uniwersytecie w Warwick. W 1998 roku został mianowany przez rząd brytyjski przewodniczącym Narodowej Komisji Doradczej ds. Nauczania Kreatywności i Kultury.

kreatywnej w szkołach i w środowisku pozaszkolnym, z wnikliwych obserwacji edukacji podczas podróży autora po różnych krajach świata oraz wyników badań z narodowych i międzynarodowych raportów zajmujących się problemami edukacji opracowanych pod kierunkiem autora⁵.

W poniższym tekście wyjdę od prezentacji refleksyjnej krytyki Robinsona dotyczącej standaryzowanej edukacji szkolnej, tłumiącej kreatywność uczniów, a w dalszej kolejności omówię podstawowe założenia wskazujące na konieczność transformacji edukacji na miarę wymogów życia w XXI wieku.

Problemy z realizacją celów edukacji

Zdaniem Kena Robinsona, jednym z istotnych symptomów choroby edukacji publicznej jest jej zorganizowanie na zasadach masowej produkcji fabrycznej, mającej sprostać potrzebom pracy w ramach rewolucji przemysłowej w drugiej połowie XIX wieku. Taki system edukacji szkolnej zmierza do zwiększenia skuteczności, koncentrując się na doskonaleniu standaryzacji, ujednolicaniu wiedzy i kształtowaniu konformizmu, przez co tłumi indywidualność, wyobraźnię i kreatywność uczniów. Istotny udział ma w tym międzynarodowy ruch standaryzacji napędzanej ze znaczną siłą przez ranking Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA). „Jest on opracowywany na podstawie wyników uzyskanych przez uczniów w standaryzowanych testach z matematyki, czytania i interpretacji oraz rozumowania w naukach przyrodniczych, przeprowadzanych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) z siedzibą w Paryżu”⁶. Ministrowie edukacji, politycy i prasa porównują miejsca zajmowane przez szkoły i uczelnie w rankingach i traktują je jako absolutną miarę swojego sukcesu, stagnacji lub porażki, jednakże życie ludzkie w społeczeństwie wiedzy – ze względu na swoje bogactwo i różnorodność – wymyka się standaryzacji.

Robinson rozpoczyna rozważania od pytania o cele edukacji. Nie mając jasności co do tego, czego chcemy od edukacji, trudno odpowiedzieć na pytanie o ich osiągnięcie. W pracy autor wyodrębnia

Prowadził projekt The Arts in Schools, którego celem była poprawa sposobu nauczania sztuki. W 2003 roku królowa Elżbieta II, za dokonania w dziedzinie kreatywności, edukacji i sztuki, nadała mu tytuł szlachecki. Ken Robinson, wydawnictwoelement.com.pl, data dostępu: 13.09.2014; A. Baj, *Najważniejszym zadaniem edukacji... Z Sir Kenem Robinsonem rozmawia Aleksander Baj*, „Edukacja i Dialog” 2015, nr 9, s. 9.

⁵ Ken Robinson analizuje przede wszystkim to, co dzieje się w edukacji różnych szkół w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, ale wiele problemów ma charakter globalny i książka zawiera wiele przykładów także z innych części świata – w tym także z Europy i Azji.

⁶ Liczba państw uczestniczących w badaniach wzrosła z 32 w 2000 roku do 65 w roku 2012, a liczba ocenianych uczniów niemal się podwoiła z 265 tysięcy w 2000 roku do 510 tysięcy w 2012 roku, K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 32.

cztery najważniejsze cele edukacji. Jednym z nich są cele gospodarcze. Są one głównym mechanizmem rozwoju ekonomicznego w warunkach wzrastającej konkurencyjności w handlu, wytwarzaniu dóbr i usługach. Dobrze wykształceni pracownicy mają kluczowe znaczenie dla rozwoju sytuacji gospodarczej kraju, są bowiem twórcami innowacji, przedsiębiorczości i kompetencji w warunkach przyspieszonego rozwoju naukowego i technologicznego. Aby odpowiednio realizować cele gospodarcze, szkoły muszą pielęgnować różnorodność talentów i zainteresowań młodych ludzi. Muszą przyznać równą wartość dziedzinom naukowym i zawodowym, a także promować partnerstwo ze światem biznesu, aby młodzi ludzie mogli zetknąć się z różnymi środowiskami pracy. Drugi cel ma charakter kulturowy. Edukacja powinna stwarzać uczniom warunki do zrozumienia i docenienia własnej kultury, do szanowania odmienności innych kultur w wielokulturowym świecie oraz promować tolerancję i pokojowe współistnienie.

Kolejny cel ma wymiar społeczny. Wśród deklarowanych przez rządy celów publicznej edukacji istotne jest zapewnienie wszystkim uczniom, niezależnie od ich pochodzenia i sytuacji materialnej, możliwości rozwoju i osiągnięcia sukcesu oraz stania się aktywnymi i wrażliwymi obywatelami. Aby nauczyć uczniów aktywności i współodpowiedzialności za swoją społeczność, szkoła musi być miejscem, w którym takie postawy się praktykuje.

Istotny jest także cel osobisty uczniów, polegający na rozwijaniu indywidualnych talentów i wrażliwości, realizowaniu przez wszystkich swego naturalnego potencjału, umożliwiającego spełnienie. Kluczowym zadaniem osobistego celu jest pogłębianie wiedzy uczniów i pomoc w zrozumieniu otaczającego świata zewnętrznego oraz ich własnego świata wewnętrznego. Ten cel jest szczególnie ważny, bowiem bez niego nie można dokonać personalizacji edukacji, która – zdaniem Robinsona – jest istotna w rozwijaniu talentów młodych ludzi. To, czy je rozwiniemy i czy wykorzystamy zależy przede wszystkim od warunków, w jakich jesteśmy kształceni⁷.

Wszystkie wymienione cele należy mieć na uwadze i promować je w edukacji równomiernie oraz w powiązaniu ze sobą. Zrozumienie powiązań między nimi jest istotne w transformacji systemu edukacyjnego w dynamicznym procesie rozwoju społeczeństwa wiedzy, stawiającego w centrum wartości kreatywność i innowację.

Przy obecnym systemie, promującym przestarzały, przemysłowo-akademicki model nauczania, często szkoła zawodzi w realizacji wszystkich wymienionych celów.

⁷ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 77–84; K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 82–101.

Przyczyny takiego stanu rzeczy są złożone. W przekonaniu decydentów wymienione cele edukacji są zbyt ważne, by pozostawić je decyzji szkół. Rządy muszą nadzorować oświatę przez przejęcie nad nią kontroli, zmierzać do ustanawiania standardów, opracowywania programów nauczania, narzucania, czego należy uczyć, jak egzaminować uczniów – wszystko po to, by móc rozliczać i nakładać na szkoły kary, jeśli nie radzą sobie wystarczająco dobrze w osiągnięciu wytyczonych standardów.

Pomimo różnic, strategie reform w wielu krajach mają dużo cech wspólnych. Kluczowe w rozwoju gospodarczym państwa oraz utrzymaniu pozycji przed konkurencją jest osiągnięcie jak najwyższych wyników w nauce na podstawie ustalonych standardów, a priorytetem muszą być te przedmioty i metody nauczania, które promują takie standardy. W rozwoju gospodarki opartej na wiedzy niezbędne jest, aby jak najwięcej uczniów kontynuowało edukację na poziomie policealnym i w uczelniach wyższych. W wielu krajach rośnie liczba uczniów idących na studia.

Dostanie się na studia jest dziś przez wielu postrzegane jako ostateczny cel nauki w szkole średniej. Reformatorzy promujący taki program realizują trzy główne strategie: standaryzację, współzawodnictwo i korporatyzację⁸. Przyjrzyjmy się tym strategiom nieco bliżej.

(Nie)efektywna standaryzacja

Robinson wskazuje, że edukacja formalna składa się z trzech zasadniczych elementów: programu nauczania, procesu nauczania i oceniania. Przyjęta w większości krajów strategia narodowych programów nauczania polega na tym, by je ustandaryzować tak bardzo, jak to jest tylko możliwe. Wiele krajów dysponuje dziś bardziej lub mniej sztywnymi wytycznymi w tym zakresie. Programy nauczania opierają się na odrębnych przedmiotach, które w większości systemów tworzą swoistą hierarchię. Na jej szczycie jest umiejętność czytania i pisanie, matematyka, a dziś także przedmioty z zakresu informatyki i komputeryzacji. Następne w hierarchii są przedmioty humanistyczne i nauki społeczne. Ponieważ ruch standaryzacji największy nacisk kładzie na pracę naukową (która stanowi tylko część edukacji) opartą przede wszystkim na rozumowaniu analitycznym, preferującym zwykle „wiedzę opisaną”, znacznie mniejszą wartość przypisuje przedmiotom praktycznym, takim jak: sztuka, dramat, taniec, muzyka, wychowanie fizyczne czy przedmioty związane z „umiejętnościami miękkimi”, jak komunikacja i media, uważanymi za nienaukowe. Dramatu i tańca nie uczy się wcale, podobnie jak zajęć praktyczno-technicznych, które usunięto z większości programów. W wielu krajach wszystkie

⁸ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 38–40.

te przedmioty traktowane są w edukacji szkolnej jako zbyt cenne i właściwie straciły swoje znaczenie. Stan ten egzemplifikują wyrażane powszechnie w mowie potocznej stwierdzenia dorosłych: „to nic, że nie potrafisz rysować, i tak malarzem nie będziesz” czy „z muzyki nie da się wyżyć”. Niewątpliwie takie traktowanie przedmiotów praktycznych i związanych ze sztuką ogranicza szanse rozwoju potencjału osobowego tych uczniów, którzy nie zamierzają kontynuować nauki na poziomie akademickim⁹.

W nauczaniu zwolennicy testów i standaryzacji promują zwykle transmisyjny model pracy ucznia i nauczyciela, kładą nacisk na linearność, konformizm i uniformizację, natomiast sceptycznie odnoszą się do kreatywności i osobistej ekspresji uczniów, która bywa mylnie kojarzona z chaosem i brakiem dyscypliny, oraz niewerbalnych sposobów pracy, a także uczenia się przez odkrywanie i twórczą zabawę. Ponadto w modelu tym brakuje oczekiwania innych aktywności, na przykład prezentacji, projektów, zespołowych działań, gier, dramy, eksperymentów, doświadczeń praktycznych, aktywności społecznych, inspiracji muzycznych, plastycznych i innych.

W przypadku oceniania zwolennicy standaryzacji preferują formalne, pisemne egzaminy z wykorzystaniem testów wielokrotnego wyboru, żeby odpowiedzi uczniów mogły być łatwo zakodowane i przetworzone. Nie mają przekonania do form oceniania, które nie są łatwo mierzalne, takich jak: projekty semestralne, portfolio, egzaminy z „otwartą książką”. Głównym celem egzaminowania jest zwiększenie współzawodnictwa między uczniami, między nauczycielami oraz szkołami. Zbudowanie atmosfery współzawodnictwa ma poprawić standardy. W środowisku szkolnym uczniowie współzawodniczą o oceny ze sobą nawzajem, nauczyciele są oceniani na podstawie wyników swoich uczniów na egzaminach, a szkoły walczą o zdobycie środków na swoją działalność. Oparte na standaryzowanych testach oceny wpływają na przyznawanie funduszy, awansowanie kadry oraz na to, czy dyrekcja szkoły nie zostanie zmieniona lub czy szkoła nie zostanie zamknięta. Współzawodnictwo to ma dziś coraz częściej międzynarodowy zasięg¹⁰.

Warto wspomnieć za Robinsonem, że przez ponad sto lat powszechna edukacja w krajach uprzemysłowionych była postrzegana jako dobro publiczne i finansowana z podatków. Dziś do inwestowania w edukację niektóre rządy zachęcają prywatne przedsiębiorstwa i korporacje. Zaangażowanie sektora prywatnego ma różne formy: od sprzedaży szkołom produktów i usług po prowadzenie własnych oddziałów szkół.

⁹ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 80–84.

¹⁰ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 39–41.

Pomimo znaczącego wzrostu nakładów finansowych na edukację w Stanach Zjednoczonych i Anglii, ruch standaryzacji w nauczaniu umiejętności elementarnych osiągnął tylko częściowy sukces, bowiem wyniki w zakresie czytania, pisania i liczenia poprawiły się nieznacznie, a w większości badań wykazują stagnację. Jak pisze Robinson: „(...) w 2012 roku w Stanach Zjednoczonych 17% uczniów kończących szkołę średnią nie potrafiło płynnie czytać i pisać oraz miało podstawowe problemy z ortografią, gramatyką i interpunkcją”.

Ponadto amerykańscy uczniowie mają trudności z podstawową wiedzą o świecie, bowiem w badaniach wiedzy z geografii, przeprowadzonych w 2006 roku przez „National Geographic”, 21% osób w przedziale wiekowym od 18 do 24 roku życia nie potrafiło wskazać na mapie Oceanu Spokojnego, a 65% Wielkiej Brytanii¹¹.

Jednym z deklarowanych celów w tradycyjnej edukacji, któremu nie udało się sprostać, jest przygotowanie młodych ludzi do pracy. Stopa bezrobocia wśród ludzi młodych na świecie osiąga rekordowy poziom. Robinson podaje, że „na naszym globie żyje około 600 milionów ludzi między 15 a 24 rokiem życia wśród których 73 miliony pozostaje długotrwale bezrobotnymi¹². To najwyższy poziom bezrobocia w historii w tej grupie (13%). Pomiędzy 2008 i 2013 rokiem bezrobocie wśród osób młodszych znacznie wzrosło i osiągnęło blisko 24%”¹³. Plaga bezrobocia dotyczy także tych młodych ludzi, którzy ukończyli studia. Pomiędzy rokiem 1950 i 1980 dyplom wyższej uczelni był właściwie gwarancją dobrej pracy. Dziś już nie jest. Podstawowy problem to nie tylko niska jakość dyplomów, ale też ich liczba. Kiedyś miało je stosunkowo niewiele osób. W świecie nasyconym absolwentami dyplom nie wyróżnia na rynku pracy. Wielu absolwentów szkół wyższych ma trudności ze znalezieniem pracy zgodnej z nabytymi kompetencjami i od 2001 roku wzrasta liczba osób podejmujących zatrudnienie poniżej posiadanych kwalifikacji, za niskie wynagrodzenie lub pracę w niepełnym wymiarze godzin, żeby mieć za co żyć¹⁴. Podane przez Robinsona wyniki dotyczące bezrobocia wśród młodych ludzi znajdują potwierdzenie w analizach przedstawionych w Polsce przez Ryszarda Pachocińskiego, który pisze: „Szkoła nie jest przygotowana do współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Zbyt wolno reaguje na zmiany (...). Szkoła przygotowuje więc swoich wychowanków do funkcjonowania w rzeczywistości,

¹¹ Ibidem, s. 41–42.

¹² Długotrwale bezrobotnym jest osoba pozostająca bez pracy przez co najmniej 12 miesięcy w ciągu ostatnich dwóch lat. A. Bronk, Z. Wiśniewski i M. Wojdyło-Preisner (red.), *Ryzyko długotrwałego bezrobocia w Polsce. Diagnoza i metody zapobiegania. Raport z prac badawczo-rozwojowych*, Warszawa 2014, s. 6.

¹³ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 28.

¹⁴ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 42–43.

która schodzi na dalszy plan”¹⁵. Można uznać za Ryszardem Gerlachem, że są dwa główne powody zbyt wolnego dostosowywania się systemu edukacji do zapotrzebowania gospodarki opartej na wiedzy: inercja systemu szkolnego i słabe rozpoznanie rynku pracy¹⁶.

Powyższe racje znajdują odzwierciedlenie w obserwacjach Robinsona, który dostrzega poszerzanie się dysproporcji pomiędzy umiejętnościami, jakich uczą szkoły, a tymi, jakich potrzebuje gospodarka. Choć w ruchu standaryzacji mówi się przede wszystkim o zatrudnieniu, to nacisk jest położony nie na te przedmioty, które bezpośrednio przygotowują ludzi do pracy, ale na podnoszenie standardów programów naukowych.

Jednym ze skutków nacisku na pracę naukową w szkołach jest to, że „(...) system edukacji nie skupia się na różnorodności talentów, ról i zawodów, takich jak: elektrycy, budowlańcy, stolarze, kucharze, inżynierowie, mechanicy, którzy mogą mieć lub nie mieć wyższego wykształcenia, ale ich praca jest istotna dla jakości życia każdego człowieka. W każdym z tych zawodów jest bardzo wielu ludzi, którzy uwielbiają to, co robią, i czerpią z tego satysfakcję”. Nacisk szkół na pracę naukową powoduje, że system edukacji nie skupia się na tych rolach i traktuje je z reguły jako gorszą opcję – dla tych uczniów, którzy nie stawiają na naukę. Ten akademicko-zawodowy podział społeczny jest źródłem problemów edukacyjnych¹⁷.

Zdrowe gospodarki opierają się na ludziach posiadających dobre pomysły na nowe przedsięwzięcia oraz zdolności ich budowania i tworzenia miejsc pracy. Z podanych przez Robinsona wyników badań przeprowadzonych w 2008 roku przez IBM wśród 1500 liderów organizacji, w których proszono ich o wymienienie najważniejszych i najbardziej potrzebnych cech w swoich zespołach, respondenci wymieniali zdolność przystosowywania się do zmian oraz kreatywność w inspirowaniu nowych pomysłów. Badacze odkryli, że tych cech brakuje wielu absolwentom wysoce wykwalifikowanym w innym zakresie. Wśród umiejętności, których potrzebują przedsiębiorcy, niewiele jest (lub w ogóle nie ma) tych propagowanych w ramach strategii edukacyjnych cenionych przez reformatorów. Przeciwnie – standaryzowana edukacja może niszczyć kreatywność i innowacyjność, czyli te cechy, na których opiera się współczesna gospodarka¹⁸.

¹⁵ R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 71.

¹⁶ R. Gerlach, *Edukacja zawodowa w aspekcie końca pracy*, w: R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Bydgoszcz, 2008, s. 231.

¹⁷ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 46.

¹⁸ Te cechy wskazane przez Kena Robinsona znajdują w większości potwierdzenie w analizach podanych przez Stefana M. Kwiatkowskiego. Por. S.M. Kwiatkowski, *Oczekiwania pracodawców – standardy kwalifikacji zawodowych*, w: S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007, s. 208–211.

Zmiany dokonujące się w charakterze pracy w kontekście społeczeństwa wiedzy powodują konieczność innego niż dotychczas kształcenia¹⁹. Szczególnie ważna wydaje się jakość kształcenia kompetencji zawodowych, do których Robinson – oraz Urszula Jeruszka i Ryszard Gerlach – zaliczają następujące umiejętności: permanentnego uczenia się i samodzielnego modyfikowania i doskonalenia swoich kwalifikacji zawodowych, komunikowania się, współdziałania i współpracy w zespole, krytycznego i prospektywnego myślenia, wykorzystania i tworzenia informacji oraz twórczego rozwiązywania problemów. Standaryzowana edukacja publiczna nie inspiruje i nie wzmacnia tych niezbędnych umiejętności²⁰. Wyniki uczniów w nauce zależą od wielu czynników. Należą do nich między innymi: motywacja, trudna sytuacja materialna i społeczna, problemy w domu i w rodzinie, relacje między uczniami i nauczycielami, słabe warunki i braki w finansowaniu szkół, presja związana z egzaminami i ocenianiem. Tych czynników nie można ignorować, a każda próba poprawy wyników w szkołach powinna je uwzględniać. Warto nadmienić za Robinsonem, że istnieją dobrze dofinansowane szkoły w zamożnych rejonach, w których uczniowie, z uwagi na wysoki standard życia, nie widzą potrzeby rozwoju, są zniechęceni nauką i osiągają słabe wyniki. Autor w pracy podaje też wiele przykładów szkół z „trudnych obszarów” – z ubogich dzielnic o wysokim odsetku bezrobotnych, gdzie wyniki w nauce zmieniły się dzięki proponowanemu przez Robinsona kreatywnemu podejściu do nauczania i uczenia się.

Ludzie nie są standardowi

Zdaniem Robinsona badania i doświadczenia pokazują, że kluczowymi czynnikami wpływającymi na podniesienie osiągnięć uczniów na wszystkich polach są: motywacje i oczekiwania ich samych. Najlepszym sposobem, by je zwiększyć, jest poprawienie jakości nauczania, bogaty i zróżnicowany program oraz informacyjny i wspierający edukowanych system oceniania. Polityczna odpowiedź zmierzała w przeciwnym kierunku: zawężania programu i ustandaryzowania jego treści, nauczania

¹⁹ Wielu autorów ma tu na myśli elastyczność zatrudnienia i mobilność zawodową, a także nowe formy zatrudnienia, takie jak: praca kontraktowa (w niepełnym wymiarze czasu na wykonanie konkretnego zadania), umowa o pracę na czas określony, praca dorywcza, samozatrudnienie, praca na wezwanie, praca w domu (telepraca). Szczegółową analizę dotyczącą tego zagadnienia podaje S.M. Kwiatkowski w artykule *Doradztwo zawodowe w warunkach dynamicznych zmian zawodów i specjalności*, w: H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek (red.), *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, Radom 2004, s. 55–58.

²⁰ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 19; R. Gerlach, *Edukacja zawodowa w aspekcie końca pracy*, s. 237; U. Jeruszka, *Teorie w dziedzinie (nie tylko) pedagogiki pracy*, w: R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Bydgoszcz 2010, s. 71–72.

i oceniania. Odpowiedź ta okazała się niewłaściwa. Ludzie nie mają standaryzowanych zdolności i osobowości. Uświadomienie sobie tej prawdy jest warunkiem dostrzeżenia, że system edukacyjny, realizowany według kryteriów standaryzacji, stwarza więcej problemów niż ich rozwiązuje. Według autora świadczą o tym między innymi: niepokojący wzrost odsetka osób niekończących szkół średnich czy wyższych, poziom stresu i depresji wśród uczniów i nauczycieli, spadek wartości dyplomów wyższych uczelni oraz niespotykany dotychczas rosnący poziom bezrobocia wśród młodzieży, obejmujący absolwentów a także osoby z wyższym wykształceniem²¹. Niektóre kraje, odnoszące aktualnie największe sukcesy w edukacji, odwracają się dziś od kryteriów wyznaczanych przez rankingi PISA, aby realizować podstawowe cele, którym edukacja ma służyć, promując talenty i umiejętności, tłumione w uczniach przez standaryzację²².

Dokonana przez Robinsona krytyczna i refleksyjna analiza przemysłowego modelu edukacji w szkołach publicznych, funkcjonujących według kryteriów standaryzacji, wskazuje na ograniczanie rozwoju potencjału i kreatywności uczniów. Sytuacja ta może wzbudzać wśród czytelników książek autora wątpliwości i skłaniać do postawienia pytania: czy w takiej sytuacji warto posyłać dzieci i młodzież do szkół, skoro jedną z głównych przyczyn marnowania talentów i kreatywnego rozwoju jest instytucja powołana do tego, by w procesie edukacyjnym dbać o ich rozwój?

Odpowiedzi na pojawiające się wątpliwości i postawione pytania – udzielane przez Robinsona w wielu miejscach jego prac – nie pozostawiają złudzeń. Nie sugeruje on, że wszystkie szkoły są beznadziejne i że cały system edukacyjny jest w opłakanym stanie. Publiczna edukacja – dowodzi autor – była dla wielu uczniów ścieżką do osobistego spełnienia, albo drogą ucieczki z biedy i marginesu, przyniosła różne korzyści milionom ludzi, w tym także jemu. „Nie mógłbym mieć takiego życia, gdyby nie publiczna edukacja, którą otrzymałem. (...) Edukacja otworzyła mój umysł na świat wokół i dała mi podstawy, na których zbudowałem swoje życie”. Dzięki edukacji konwencjonalnej osoby kończące szkoły średnie i wyższe, częściej od porzucających naukę, znajdują zatrudnienie i unikają wykluczenia społecznego, rzadziej ulegają patologiom i dewiacjom oraz nie wchodzą w konflikt z prawem, jednakże zdecydowanie zbyt wielu uczniów po długich latach edukacji nie odniosło takich korzyści, jak powinni. Zbyt często ci, którzy odnoszą sukces, robią to pomimo dominującej kultury edukacji, a nie dzięki niej²³. Jednym z głównych powodów, dla których wielu ludzi myśli, że nie są kreatywni,

²¹ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 52–54.

²² Ibidem, s. 54–56.

²³ Ibidem, s. 19.

jest edukacja. Szkoła powoduje, że nie wzrastamy w kreatywności tylko często w toku kształcenia jesteśmy jej oduczani²⁴.

Można zatem stwierdzić, że krytyka standaryzowanego systemu edukacji funkcjonującego na wzór fabryki, dokonana przez Robinsona, ukazuje liczne niedomagania wskazujące na negatywny bilans funkcjonowania szkoły i przede wszystkim inspirowa autora do określenia koniecznych zmian transformacyjnych w edukacji publicznej na miarę XXI wieku. Wymaga to radykalnej zmiany w myśleniu o szkołach i ich prowadzeniu – przejścia od przemysłowego modelu, zaprojektowanego na czasy rewolucji przemysłowej, do modelu opartego na zupełnie innych zasadach i praktykach. Te zasady i praktyki zawiera transformacyjny model edukacji szkolnej, wspierającej rozwój kreatywnych zdolności i talentów wszystkich uczniów w innowacyjnej koncepcji nauczania i uczenia się przedstawionej przez Robinsona. Poniżej dokonuję analizy niektórych założeń edukacyjnych przyjętych i realizowanych według projektów dostosowanych do dzisiejszego dynamicznego, zróżnicowanego i zależnego od zmiennych okoliczności życia.

Transformacja edukacji

Zdaniem Robinsona, reformy – polegające na ulepszaniu konwencjonalnej edukacji, przeprowadzane w różnych krajach świata, wsparte na podnoszeniu standardów przez zwiększanie konkurencyjności i odpowiedzialności – nie są w stanie sprostać wyzwaniom, przed jakimi dziś stajemy. Wręcz przeciwnie, reformy te – dokonywane często pod presją rządów i polityków – nasilają problemy, które mają rozwiązywać. Żyjemy dziś w świecie zmieniającym się szybciej niż kiedykolwiek wcześniej. Tym, co wyróżnia teraźniejszość, jest tempo i skala zmian napędzanych przez rewolucję technologiczną i naukową. Zmiany kulturowe, społeczne i gospodarcze nie mają charakteru linearnego i rzadko można je przewidzieć. Nie wiemy, w jakim kierunku zmierza teraźniejszość, ale nie oznacza to, że nie możemy kształtować przyszłości. Im bardziej dynamiczny i złożony staje się świat, tym bardziej musimy być kreatywni, aby sprostać jego wyzwaniom. Kreatywność jest obecnie w edukacji, kulturze i biznesie tak samo ważna, jak umiejętność czytania i pisanie, i powinniśmy traktować je równorzędnie²⁵. Bez kreatywności szkoły nie poradzą sobie ze złożonością globalnego świata. Kształtowanie tej zdolności w procesie edukacyjnym przestaje dziś być „luksusem”, lecz staje się koniecznością na drodze osobistego rozwoju i spełnienia²⁶.

²⁴ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 68–69.

²⁵ Ibidem, s. 20.

²⁶ Ibidem, s. 30–31.

Zatem wyzwania, przed którymi dziś stoimy, nie polegają na naprawie dotychczasowego systemu edukacji, zaprojektowanego na czasy produkcji przemysłowej, na lepszym robieniu tego, co dotychczas robiliśmy, czyli na jego reformowaniu, ale na transformacji. Kluczem do transformacji nie jest standaryzacja edukacji, ale jej personalizacja, polegająca na odkrywaniu indywidualnych talentów każdego dziecka, oparta na szerokim programie i zróżnicowanych metodach nauczania, kształcąca uczniów w środowisku, w którym chcą się uczyć i w którym mogą naturalnie odkryć swoje prawdziwe pasje²⁷. Ogromne możliwości wspierania i personalizowania edukacji dają nam dziś nowe technologie cyfrowe angażujące wyobraźnię młodych ludzi wzrastających w cybernetycznym świecie²⁸.

Ken Robinson często porównuje konwencjonalny system edukacyjny do procesu produkcji przemysłowej lub monokulturowego rolnictwa przemysłowego. W przypadku edukacji kreatywnej posługuje się metaforą rolnictwa ekologicznego, charakteryzującego się czterema zasadami: zdrowiem, ekologią, sprawiedliwością i ostrożnością. Autor uważa, że te cztery zasady powinny stanowić także filary edukacji, którą nazywa edukacją ekologiczną. Zdrowie w tej edukacji polega – jego zdaniem – na dbałości o rozwój całej osoby ucznia, zarówno pod względem intelektualnym, jak i fizycznym, społecznym oraz duchowym. Edukacja ekologiczna szanuje naturalne procesy rozwojowe zachodzące w każdym uczniu, jak i w całej społeczności. W przypadku zasady sprawiedliwości edukacja ta daje możliwość rozwinięcia indywidualnych talentów każdemu uczniowi, niezależnie od jego sytuacji życiowej, a także szanuje rolę i odpowiedzialność tych, którzy z uczniami pracują. Istotną zasadą w edukacji jest także tworzenie optymalnych warunków do rozwoju uczniów przez nauczycieli kierujących się troską, doświadczeniem i praktyczną mądrością²⁹.

Na najbardziej podstawowym poziomie edukacja ekologiczna – według Robinsona – musi się koncentrować na tworzeniu warunków, w których uczniowie będą chcieli i mieli możliwość się uczyć. Wszystko inne musi być organizowane na tej podstawie. Rolą nauczyciela jest ułatwianie uczniom uczenia się, a rolą dyrektorów tworzenie w szkołach warunków, w których nauczyciele będą mogli wypełniać swoje zadania. Z kolei rolą decydentów jest tworzenie warunków na poziomie lokalnym, w których dyrektorzy i szkoły mogą realizować swoje zadania³⁰.

²⁷ K. Robinson, *Uchwycić żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przeł. A. Baj, Kraków 2012, s. 21.

²⁸ A. Baj, *Najważniejszym zadaniem edukacji...*, op. cit., s. 12.

²⁹ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 76–77.

³⁰ Ibidem, s. 104–105.

Najważniejszym celem edukacji i jednocześnie zadaniem nauczyciela jest pomóc uczniom się uczyć. Ale istotą edukacji jest relacja pomiędzy uczniem a nauczycielem. Wszystko inne zależy od jakości tej relacji. Jeśli ona nie działa, cały system edukacji nie działa, uczniowie się nie uczą, edukacja się nie odbywa. Dzisiaj dzieci i młodzież znaczny zasób wiedzy nabywają poza formalnym środowiskiem szkolnym. Uczenie się i edukacja odbywają się wszędzie tam, gdzie są chętni uczniowie i ujmujący nauczyciele. Wyzwanie i zarazem podstawowe zadanie polega na tworzeniu warunków, w których relacja pomiędzy uczniami a nauczycielami może się rozwijać. Takie relacje ma na myśli Robinson, kiedy mówi o oddolnej rewolucji w edukacji³¹.

Zdaniem Robinsona każdy człowiek żyje w dwóch odrębnych światach: zewnętrznym i wewnętrznym. Świat zewnętrzny istnieje niezależnie od nas. Jest to świat przedmiotów, wydarzeń i ludzi, który dzielimy z innymi. Z kolei świat wewnętrzny – to świat naszej świadomości, uczuć i zmysłów, myśli, doświadczeń i poglądów. Najważniejszym zadaniem edukacji transformatywnej jest zapewnienie odpowiednich warunków i szansy poznania oraz pomocy w zrozumieniu obu tych światów wszystkim uczniom³².

Robinson dowodzi, że edukacja to kwestia globalna, a skutecznym sposobem transformacji jest oddolny proces realizowany w środowisku lokalnym, często wbrew dominującej kulturze edukacji narzucanej przez władze. Na wielu przykładach praktycznych autor przedstawia realizowane w różnych miejscowościach, według innowacyjnych projektów, zadania zmieniające obraz edukacji, w którą angażują się nauczyciele, stowarzyszenia rodziców, dyrektorzy placówek czy decydenci, mający wizję zmiany standardowego systemu edukacji i sposobu jej realizacji. Dokonują oni transformacji w szkole, uwzględniając problemy właściwe tym społecznościom lokalnym, w których żyją. Jest to długi proces, w którym współdziałanie poszczególnych liderów zmiany prowadzi do głębszego poznania uczniów, ich indywidualnych, zróżnicowanych potrzeb i zainteresowań, które należy uwzględnić w programie nauczania, żeby mogli oni osiągnąć sukces, by czuli się bezpiecznie i chcieli przebywać w szkole³³.

Robinson słusznie zakłada, że „(...) każdy posiada ogromne pokłady kreatywności, które wynikają z faktu bycia człowiekiem. Wyzwanie polega na tym, by je rozwijać w procesie edukacji”. Dziś w szkolnej przestrzeni mało kto odkrywa posiadane talenty, a tych, którzy je doskonałą, jest jeszcze

³¹ Ibidem.

³² K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 133–134.

³³ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 13; 26–27.

mniej. Wynika to po części z błędnych przekonań, według których uważa się, że kreatywność polega na byciu wolnym i nieskrępowanym, że tylko wyjątkowi ludzie są kreatywni, że kreatywność jest rzadkim talentem i polega na podejmowaniu wyjątkowych aktywności, głównie w sztuce, malarstwie lub muzyce. Ale kreatywność nie ogranicza się wyłącznie do sztuki, jest możliwa w każdej dziedzinie, w której korzystamy z naszej inteligencji, a więc również w matematyce, w nauczaniu, reklamie, projektowaniu lub marketingu, w prowadzeniu drużyny sportowej czy restauracji³⁴.

Źródłem kreatywności człowieka jest wyobraźnia, czyli „umiejętność przywoływania na myśl rzeczy, których nie doświadczamy zmysłami”. Ta kategoria umysłowa jest podstawowym darem ludzkiej świadomości. Dzięki wyobraźni we wszystkich procesach kreatywnych możemy wykraczać poza „tu i teraz”, antycypować różne wersje przyszłości, przekraczać granice tego, co znane, i dochodzić do tworzenia nowych, oryginalnych pomysłów. Proces wprowadzania nowych pomysłów w życie – to innowacja, która zawsze polega na tworzeniu „czegoś” nowego lub ulepszaniu jakiegoś stanu istniejącego, albo obu tych rzeczy naraz. Ogólnym celem innowacji jest przynoszenie pożytku i tworzenie pomysłów posiadających wartość³⁵. Kształtowanie wyobraźni uczniów należy do istotnych zadań realizowanych w kreatywnej edukacji.

Szkoły kreatywne

W pracy *Oblicza umysłu*, odwołując się do wyników interdyscyplinarnych badań neurobiologicznych, Robinson ukazuje, że każdy człowiek posiada odmienny profil intelektualny. Niektóre osoby mają zdolności w wielu dziedzinach: muzyce, matematyce, rozumieniu werbalnym czy myśleniu przestrzennym. Nazywamy ich ludźmi renesansu. Duże zdolności w jednej dziedzinie nie przesądzają jednak o biegłości w innych. Utalentowany matematyk niekoniecznie będzie utalentowanym malarzem, a zdolny poeta – tancerzem. Z tego względu powinniśmy być ostrożni, zanim uznamy kogoś o dużych kompetencjach akademickich jako bardziej inteligentnego od osoby o równie wysokich zdolnościach w dziedzinie muzyki, tańca lub zdolnościach kulinarnych³⁶.

Powyższa argumentacja autora nie jest przeciwna rozwijaniu kompetencji akademickich, ale opowiada się za uwzględnieniem rozszerzonego pojmowania inteligencji, uwzględniającego pełny

³⁴ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 20–22.

³⁵ Ibidem, s. 167–172.

³⁶ Ibidem, s. 146–147.

wachlarz ludzkich umiejętności. Kreatywne podejście do edukacji wspiera się na założeniu, że ludzkie zdolności są zróżnicowane i dynamiczne.

Realizacja takiego podejścia w procesie edukacji wymaga przede wszystkim szerokiego i zróżnicowanego programu nauczania, w którym uczniom powinno się zapewnić równowagę przedmiotów ścisłych, humanistycznych, sztuki i aktywności fizycznej – nie tylko w zakresie sportu, ale także choćby poprzez zajęcia taneczne, aby dzieci całymi godzinami nie siedziały nieruchomo w ławkach, ale były także aktywne fizycznie i uświadamiały sobie swoją cielesność. W kreatywnej szkole powinniśmy pobudzać ich zainteresowania sztuką, praktycznymi zastosowaniami nauk ścisłych czy techniki, kształtować postawy obywatelskie niekoniecznie werbalnie, ale przez uczestnictwo w rozwiązywaniu realnych problemów pojawiających się w społeczności lokalnej³⁷.

W szkołach kreatywnych – poza bezpośrednim przekazywaniem wiedzy – nauczyciele mają do dyspozycji wiele strategii i metod w podejściu do nauczania, inspirujących i angażujących uczniów przez częste wykorzystywanie pracy w grupach, realizowanie praktycznych projektów, nauczanie oparte na szukaniu samodzielnych odpowiedzi na złożone pytania.

Podsumowanie

Nauczanie w ujęciu Robinsona jest formą sztuki – wymaga umiejętności, biegłości i osądzania własnych działań. Trzeba nie tylko mieć wiedzę, ale też umieć ją przekazać uczniom z pasją i zaangażowaniem. Jest wielu nauczycieli, którzy mają ogromną wiedzę – ale nie potrafią jej przekazać, brakuje im energii i entuzjazmu, by pobudzić ciekawość uczniów.

W swoich pracach Robinson kilkakrotnie powtarza, że „w edukacji nie chodzi o uczenie przedmiotu, tylko o uczenie uczniów”³⁸. Nauczyciel powinien także umieć wzbudzać szacunek, bowiem nie da się uczyć, jeśli uczniowie nie chcą słuchać. W książkach *Kreatywne szkoły* i *Oblicza umysłu* znajdziemy wiele historii osób, które odkryły swoje talenty dlatego, że nauczyciel „coś” w nich dostrzegł; mówiąc, że „możesz to zrobić”, dowartościował, wspierając ich wiarę w siebie i dając możliwości, których inaczej by nie miały. Dzięki innowacyjnym działaniom nauczyciele często stają się wspaniałymi mentorami, potrafiącymi umocnić swoich podopiecznych w dążeniu do odkrywania talentów. Można powiedzieć, że to osoby otwierające swoim uczniom „drzwi” do pogłębionej wiedzy. Autor

³⁷ A. Baj, *Najważniejszym zadaniem edukacji...*, op. cit., s. 14.

³⁸ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 163.

w swoich pracach podaje wiele przykładów nauczycieli, osiągających wspaniałe rezultaty w trudnych warunkach, w licznych klasach (35 lub 40 uczniów), w ubogich dzielnicach, mających do dyspozycji niewielkie zasoby.

W powyższych analizach prac Kena Robinsona, ze względu na rozmiary tego opracowania, zastosowałem selektywne podejście i pominąłem wiele oryginalnych i inspirujących myśli autora. Nauczyciele i uczniowie, jako podstawowe podmioty procesu edukacyjnego, a także wychowawcy placówek pozaszkolnych, rodzice oraz dyrektorzy i decydenci, zainteresowani kreatywnym funkcjonowaniem placówek, mogą dotrzeć do wielu przetłumaczonych i wydanych w Polsce książek tego autora, by skorzystać z bogactwa jego doświadczeń i wiedzy, człowieka o „renesansowej osobowości”, który pełnił w swoim życiu różne funkcje i role z myślą o doskonaleniu edukacji publicznej.

Mieczysław Gałaś

Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury. Opublikował książkę pod tytułem *Wartości kultury w epoce współczesnej* (2000).

Opór

Anna Babicka-Wirkus

Jak stwierdził Michel Foucault: „(...) gdzie jest władza, istnieje też i opór (...) nigdy nie znajduje się on na zewnątrz władzy”¹. Szkoła to przestrzeń, w której ścierają się dwa porządki: normatywny i nienormatywny². Pierwszy opiera się na ustanowionych (arbitralnie narzuconych) normach, zasadach, regułach, które są określane przez formalne dokumenty i nieformalne działania grupy dominującej, czyli urzędników MEN-u oraz nauczycieli i dyrekcję danej szkoły. Drugi natomiast stanowi opozycję do porządku normatywnego. Dochodzi w nim zazwyczaj do przekraczania narzuconych norm, zmieniania ich, ukazywania ich arbitralności i często nieprzystawalności do realiów życia szkoły. Mimo kontradyktoryczności obydwu porządków współistnieją one ze sobą w codzienności szkoły, tworząc jej specyficzną kulturę. Tutaj analizuję kulturę oporu szkoły z perspektywy stworzonej przez Giorgio Agambena kategorii stanu wyjątkowego. Ukazuję, w jaki sposób zawiesza ona narzucony przez kulturę dominującą szkoły porządek i jednocześnie – jak tworzy nowy ład. Wyjątkowość kultury oporu, jej „iwentowość”, jest wpisana w narzucony ład i jednocześnie ten ład przekracza, tworząc nową gramatykę działania szkoły.

Stan prawa i bezprawia w szkole

Szkoła ujmowana jest zazwyczaj jako miejsce, w którym uczniom przekazuje się system określonych wartości, przekonań i wiedzy. W tym aspekcie jest ona przestrzenią normatywną – przestrzenią praktykowania porządku społecznego, prawnego, aksjologicznego. Uczniowie w szkole uczą się, co jest

¹ M. Foucault, *Historia seksualności*, przeł. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Warszawa 2000, s. 86.

² A. Babicka-Wirkus, *(Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, t. 19, nr 1 (73), s. 73–86.

„dobre”, a co „złe”, jakie zachowania są „właściwe” i akceptowane społecznie, a jakie nie³. Porządek tych relacji oparty jest na gramatyce szkoły⁴, zakorzenionej w utartych schematach postępowania, nauczania i uczenia się, dzielenia czasu i przestrzeni oraz zasadach i regułach kształtujących relacje dominacji – podporządkowania w szkole. Jest to zatem kultura dominująca szkoły, która jest typowa, formalna, skostniała i hegemoniczna.

Równolegle do niej w kulturze szkoły działa kultura oporu, która jest jednocześnie wpisana w kulturę dominującą i ją przekracza. Obydwie kultury stanowią elementy kultury szkoły, którą „tworzą materialne, niematerialne oraz symboliczne elementy działania organizacji”⁵. Kultura szkoły jest procesem⁶, który obejmuje pisane i niepisane zasady, normy, tradycje, oczekiwania, mające znaczenie dla codziennego życia wszystkich podmiotów związanych z tą instytucją.

Kultura oporu jest egzemplifikacją stanu wyjątkowego, w którym zawieszeniu ulega porządek prawny⁷. Stan wyjątkowy (*anomie*), według Agambena, to przestrzeń opróżniona z prawa (bezprawie), z którą związany jest jednak porządek prawny⁸. Autor twierdzi, że „to, co wyłączone, nie jest tym samym całkowicie pozbawione związku z normą, przeciwnie – wyjątek pozostaje z nią w relacji jako zawieszenie”⁹. Kultura oporu szkoły jest swoistym stanem wyjątkowym, złamaniem bądź naruszeniem obowiązujących reguł aksjonormatywnych działania szkoły. Prowadzi zatem do transformacji, a niekiedy wręcz transgresji spetryfikowanych struktur szkoły¹⁰.

„Kultura oporu to struktura działań wynikających z poglądów, postaw i relacji bazujących na niezgodzie wobec dominującego porządku. Jest antystrukturą wyłaniającą się z opozycji do dominującej struktury szkoły (...)”¹¹. Zaistnienie kultury oporu wprowadza stan wyjątkowy. Stanu tego nie należy rozumieć jako chaosu czy anarchii, lecz jako zawieszenie dominujących zasad i norm oraz wyznaczonych przez nie relacji podporządkowania. Kultura oporu posiada różne wymiary, które charakteryzują

³ Ibidem.

⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły, jej trwanie i zmiana. O sile oddziaływania „gramatyki szkoły”*, „Czas Kultury” 2020, nr 1, s. 13–19.

⁵ A. Babicka-Wirkus, *Kultura szkoły w optyce metafory*, „Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów. Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” 2018, nr 2 (10), s. 61.

⁶ I. Nowosad, *Kultura szkoły – w tyglu smaków i aromatów*, „Czas Kultury” 2000, nr 1, s. 7.

⁷ G. Agamben, *Stan wyjątkowy (Homo sacer II.1)*, przeł. M. Surma-Gawłowska, Kraków 2009.

⁸ Ibidem.

⁹ G. Agamben, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przeł. M. Salwa, Warszawa 2008, s. 30.

¹⁰ A. Babicka-Wirkus, *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, Warszawa 2019.

¹¹ Ibidem, s. 12.

się odmiennym potencjałem emancypacyjnym. Wyróżnić można następujące jej formy: subkultury, kontrkultury, kultury alternatywne oraz antykulturę. Każda z tych form znajduje się w innej relacji do kultury dominującej i posiada odmienny potencjał wywrotowy, a co za tym idzie, stanowi większe lub mniejsze zagrożenie dla ustanowionego ładu szkoły. Każda z tych form jednak wprowadza w określonym zakresie nowe reguły, które są stosowane, mimo iż nie są obowiązującą w szkole normą. Szkolna norma nadal obowiązuje, lecz traci swoją moc sprawczą, co stanowi o specyfice stanu wyjątkowego. Dochodzi zatem do sytuacji, w której mamy „obowiązywanie pozbawione znaczenia”¹². Prowadzić to może do zmiany dotychczas obowiązującej normy, bądź też danej grupy norm. Sytuacja taka skutkować będzie pojawieniem się nowej gramatyki działania szkoły.

Cechy kultury oporu

Kultura oporu szkoły jest zjawiskiem wielowymiarowym, które przyjmować może różne postaci. Jej określony kształt jest zależny od kształtu kultury dominującej. Jest to jednak zjawisko dynamiczne i reaktywne. Charakteryzuje się zatem wieloma cechami, których katalog pozostaje otwarty, ponieważ determinowany jest przez kontekst sytuacyjny¹³. Do podstawowych cech tej kultury zalicza się takie cechy, jak:

1. „Iwentowość” i/lub procesualność: opór może przyjąć formę jednorazowego działania, które jest odpowiedzią na konkretną sytuację, określoną przez dane miejsce, czas, wydarzenie. Może to być także działanie inicjujące, stanowiące iskrę wzniecającą płomień do kolejnych działań. Pojedynczy akt działania opozycyjnego może zainicjować cały proces, który swoim zasięgiem będzie obejmował coraz szersze kręgi. Taka sytuacja miała miejsce w 2019 roku w przypadku ogólnopolskiego strajku nauczycieli oraz solidaryzujących się z nimi uczniów i rodziców.
2. Umiejscowienie „pomiędzy”: akty oporu mogą zachodzić w ramach porządku wyznaczonego przez kulturę dominującą i wykorzystywać typowe dla niej sposoby nadawania znaczeń i ich interpretacji. Działania oparte na niezgodzie mogą występować także poza dominującymi strukturami. Wówczas stanowią przejaw odrzucenia narzuconego porządku. Trzecią przestrzenią działania oporu jest przestrzeń sytuująca się pomiędzy całkowitą dominacją i całkowitym odrzuceniem. Lokalizacja ta jest szczególnie istotna, ponieważ umożliwia demaskowanie narzuconych zasad i reguł oraz ukazanie ich arbitralności i nietrwałości. W przestrzeni pomiędzy następuje zawieszenie

¹² G. Agamben, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, op. cit., s. 76.

¹³ A. Babicka-Wirkus, *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, op. cit., s. 77–84.

porządku aksjonormatywnego i wprowadzenie nowych reguł i norm, co w szczególności uzasadnia rozpatrywanie kultury oporu jako stanu wyjątkowego.

3. Nierozzerwalny związek z kulturą dominującą: akty oporu stanowią wyraz niezgody wobec całości lub określonego aspektu działania kultury dominującej. Ich repertuar i potencjał wywrotowy zależne są od specyfiki kultury ujarzmiającej. Ograniczenia narzucane przez kulturę dominującą nie mogą być absolutne¹⁴, a zatem pozostawia ona pewien margines na działania oparte na niezgodzie. Jakość i potencjał emancypacyjny tych działań jest zatem zróżnicowany i w znacznym stopniu zależny od okoliczności, w jakich dochodzi do aktów niezgody. W niektórych szkołach uczniowie buntujący się traktowani są jako osoby „niegrzeczne”, „zdemoralizowane”, które należy w określony sposób „unieszkodliwić” podczas lekcji, na przykład przesadzając do ławek w ostatnich rzędach. W innych placówkach nauczyciele podejmują interakcje z takimi uczniami, na przykład poprzez wspólny śmiech z określonego aspektu rzeczywistości szkoły, bądź też podejmując działania mające na celu zmianę kontestowanego elementu struktury.
4. Niezgoda (sprzeciw): działania wpisane w kulturę oporu oparte są na niezgodzie, rozumianej tu jako dyssens, który według Jacquesa Rancière’a¹⁵ wynika z rozbieżności w posługiwaniu się odmiennymi logikami. W takim wypadku niemożliwe jest rozsądzenie wyższości jednej z tych logik nad drugą, ponieważ brakuje reguł umożliwiających wydanie takiego sądu. Poprzez akt niezgody do dominującego w szkole dyskursu wprowadzana jest określona treść dyskursu niedostrzegalnego, niesłyszalnego, przez co może nastąpić zmiana wynikająca z krytycznej refleksji nad obowiązującym stanem rzeczywistości szkoły.
5. Kontekstowość: znaczenie aktów oporu rozpoznawalne jest tylko w kontekście, w którym są one osadzone. Działania te, odwołując się do oficjalnych symboli i ich obowiązujących interpretacji, zmieniają je poprzez dokonywanie aktów subwersji. Procedury subwersyjne umożliwiają odczytywanie znaków na nowo, a zatem odmienne ich wykorzystanie w celu zmiany obowiązującego dyskursu.
6. Odślanianie (demaskowanie): cecha ta pozostaje w bliskiej relacji z umiejscowieniem pomiędzy. Kultura oporu ujawnia arbitralność przyjętych za „normatywne”, „naturalne”, „typowe” założeń stanowiących podstawę ładu szkolnego. Demaskacja tych struktur, podważa zasadność ich obowiązywania i stanowi przyczynek do refleksji nad obowiązującym stanem rzeczy. Jest zatem ważną cechą świadczącą o wpisywaniu się kultury oporu w koncepcję stanu wyjątkowego.

¹⁴ D.C. Hoy, *Critical Resistance from Poststructuralism to Post-Critique*, Cambridge – Massachusetts – London 2004.

¹⁵ J. Rancière, *Dis-agreement. Politics and Philosophy*, przeł. J. Rose, Minneapolis 1998.

7. Krytyczność: jest jednym z podstawowych wyznaczników działań oporowych. Krytyczna refleksja może dotyczyć zasadności podtrzymywania narzuconych ograniczeń oraz/lub kierunku ich zmian. Namysł nad rzeczywistością szkoły może stanowić bodziec do podjęcia działań opartych na niezgodzie. W wyniku tych działań, w grupie podmiotów – będących rzecznikami dominującego porządku – może pojawić się krytyczny namysł nad tym łaodem, który skutkować będzie potencjalnością podjęcia przez nich działań zmierzających do jego zmiany.
8. Dynamika: cecha ta wynika ze zmiany wpisanej w akty oporu. Może rozciągać się ona na kontinuum stagnacja – rewolucja i przybierać odmienne formy w różnych okolicznościach.
9. Praxis: chodzi o podjęcie realnych działań, nawet jeżeli polegają one na unikaniu czy ucieczce. Wycofanie się z interakcji stanowi w wypadku oporu pewną formę manifestu niezgody. Warunkiem jest tu jednak uświadomienie sobie przez podmiot motywów właśnie takiej reakcji.
10. Potencjał wyzwolenia: każdy akt oporu niesie ze sobą potencjał emancypacyjny, jednak nie zawsze musi on być uwolniony i wykorzystany. Większy potencjał emancypacyjny mają działania świadome, zmierzające do konfrontacji z przeciwnikiem, niż te, które wyrażają się w zaniechaniu interakcji bądź ucieczce przed potencjalnością wejścia w nią.
11. Eksklawowy i enklawowy charakter: niektóre formy kultury oporu mogą tworzyć eksklawy ułożone wewnątrz dominującego nurtu. Stanowią wówczas swoiste wyspy sprzeciwu wyrażanego za pomocą działalności kontrkulturowej, która ogniskuje się na styku kultury dominującej i antykultury. Charakter enklawowy natomiast posiadają subkultury, które w głównej mierze akceptują wyznaczony przez strukturę dominującą łaod i podważają tylko wybrane jego elementy.
12. Estetyczność: odnosi się do postrzegania i interpretowania działań opartych na niezgodzie jako autonomicznego doświadczenia zmysłowego. Kultury oporu opierają się na pozorze estetycznym, który rozumieć można jako pewną rzeczywistość umiejscowioną obok „właściwej” (normatywnej) rzeczywistości, przy czym nie można jej zastąpić¹⁶.

Podsumowanie

Kultura szkoły nie jest spetryfikowanym monolitem. Współtworzą ją dwie odmienne od siebie kultury, które pozostają w relacjach ze sobą nawzajem oraz ze światem zewnętrznym. Są one zatem wrażliwe na doświadczenia biograficzne członków tej społeczności, czynniki polityczne, kulturowe,

¹⁶ J. Rancière, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka jako polityka*, przeł. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków 2007.

gospodarcze, ekonomiczne czy też epidemiologiczne, które odzwierciedlają się w sposobach działania tej instytucji.

Stan wyjątkowy jest istotnym elementem działania szkoły, który przejawia się za pośrednictwem działań bezprawnych lub naruszających ujarzmiającą strukturę szkoły. Jest on szczególnie znaczący dla implementacji zmian obowiązującego w szkole w określonym czasie porządku aksjonormatywnego, ponieważ powoduje przejście od skostniałej gramatyki szkoły do jej bardziej dynamicznych form. Warto zaznaczyć, że każda nowa gramatyka ulega stopniowej petryfikacji i tym samym tworzy przestrzeń do praktykowania nowych sposobów działania, interpretacji i przeciwstawiania się obowiązującym regułom. Istotne jest jednak, aby podmioty współtworzące kulturę szkoły kreowały przestrzeń dla krytycznej refleksji nad jej kształtem, a także dla kontestacji jej przejawów, które są ujarzmiające dla określonych jednostek lub grup.

Anna Babicka-Wirkus

Profesorka uczelni, doktor habilitowana nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pedagożka i socjolożka, wykładowczyni w Akademii Pomorskiej w Słupsku. Autorka i współautorka licznych publikacji z zakresu pedagogiki oporu, kultury szkoły, praw dziecka.

Myślenie komputacyjne¹

Maciej M. Sysło

Pojęcie myślenie komputacyjne (*computational thinking*) zrobiło w ostatniej dekadzie zawrotną karierę, głównie w obszarze edukacji. Jak w większości szybko rozwijających się obszarów aktywności człowieka – chociaż nie ma zgody co do jednej i spójnej definicji tego pojęcia – zagościło ono na dobre w podstawowych dokumentach programowych systemów edukacji w wielu krajach, w tym także w Polsce². Przynajmniej z tego względu należy czynić wszelkie starania, by pojęcie to, a zwłaszcza jego praktyczne znaczenie, poszerzyło warsztat pracy nauczyciela i w konsekwencji – stało się jedną z podstawowych kompetencji kształconych u/przez uczniów.

Wprowadzenie

Jeannette Wing, profesor informatyki, wprowadzając w 2006 roku myślenie komputacyjne, tym terminem określiła użyteczne postawy i umiejętności, jakie każdy, nie tylko informatyk, powinien starać się wykształcić i stosować³.

¹ Niniejszy tekst stanowi skróconą i przeredagowaną wersję artykułu: M.M. Sysło, *Myślenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne*, w: A.B. Kwiatkowska, M.M. Sysło (red.), *Informatyka w edukacji. Informatyka dla wszystkich od najmłodszych lat*, Toruń 2014, str. 15–32. Wkrótce ukaże się książka autora na ten temat pt. *Myślenie komputacyjne w praktyce edukacyjnej*, PWN.

² W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum* znalazł się między innymi zapis, z którego jasno wynika, że myślenie komputacyjne powinno być ważnym elementem nauczania: „Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum należą: 1) 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, sądzenie, rozwiązywanie problemów, twórczość. Dzięki temu, że uczniowie szkoły ponadpodstawowej uczą się równocześnie różnych przedmiotów, możliwe jest rozwijanie następujących typów myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego, komputacyjnego, przyczynowo-skutkowego, kreatywnego, abstrakcyjnego; zachowanie ciągłości kształcenia ogólnego rozwija zarówno myślenie percepcyjne, jak i myślenie pojęciowe. Synteza obu typów myślenia stanowi podstawę wszechstronnego rozwoju ucznia”.

³ J.M. Wing, *Computational Thinking*, „Communications of the ACM” 2006, nr 49 (3), s. 33–35.

Znacznie wcześniej, bo w 1980 roku, Seymour Papert, który jako pierwszy użył tego określenia, w swoim epokowym dziele *Mindstorms* ubolewał, że ówczesna technologia nie jest dość zaawansowana, by myślenie komputacyjne integrowało się z codziennym życiem⁴. Dziesięć lat przed Wing – w czasopiśmie zajmującym się problematyką wykorzystywania komputerów w uczeniu się matematyki – Papert ponownie odwołał się do myślenia komputacyjnego⁵. Swoimi ideami konstruktywistycznymi znacznie wyprzedzał możliwości technologii – dopiero pierwsza dekada XXI wieku stworzyła warunki, by zaproponować powszechne zastosowanie myślenia komputacyjnego.

Wing opublikowała swoją pracę w „Komunikatach” – czasopiśmie Amerykańskiego Towarzystwa Informatycznego⁶. W krótkim czasie jej rozważaniami zainteresowały się osoby z różnych kręgów edukacyjnych, akademickich⁷ i szkolnych. W większości były to osoby związane z kształceniem informatycznym, w znacznie mniejszym stopniu – nauczyciele innych przedmiotów szkolnych lub uczelnianych. Idea myślenia komputacyjnego, adresowana do każdego uczącego się i osób spoza systemu edukacji, z trudem przebija się do kręgów edukacyjnych w dziedzinach niezwiązanych z informatyką (choć jest adresowana również do nich).

Dla pełniejszego zrozumienia pojęcia myślenia komputacyjnego warto przyrzeć się bliżej kontekstom, w jakich występuje angielski termin *computational* i termin, od którego pochodzi – *computing*. Na długo przed użyciem *computing* w obecnym znaczeniu, zaczęto stosować przymiotnik *computational* w powiązaniu z science, na oznaczenie nauk komputacyjnych, czyli nauk obliczeniowych, wywodzących się z obliczeń naukowych, polegających na budowie matematycznych modeli wykorzystywanych do analizy i rozwiązywania problemów naukowych przy zastosowaniu komputerów⁸. Obliczenia naukowe, w takich dziedzinach jak fizyka czy nauki przyrodnicze, polegają między innymi na wykorzystaniu modeli matematycznych i ich symulacji komputerowej wspartej obliczeniami numerycznymi. Należy tutaj odróżnić komputerowe wsparcie tradycyjnego eksperymentu od analizy matematycznych modeli zjawisk fizycznych czy przyrodniczych za pomocą komputerów. W ostatnich latach obliczenia naukowe koncentrują się na analizie dużych ilości danych (*big data*) z wykorzystaniem superkomputerów i obliczeń rozproszonych (*grid computing*).

⁴ S. Papert, *Burze mózgów. Dzieci i komputery*, przeł. T. Tymosz, Warszawa 1996.

⁵ S. Papert, *An Exploration in the Space of Mathematics Educations*, „International Journal of Computers for Mathematical Learning” 1996, nr 1, str. 95–123.

⁶ J.M. Wing, *Computational Thinking*, op. cit.

⁷ Już w 2008 roku została zorganizowana na UMK w Toruniu międzynarodowa konferencja ISSEP, której materiały zostały zatytułowane *Informatics Education – Supporting Computational Thinking*. Por. J.M. Wing, *Computational Thinking*, op. cit.

⁸ www.computationalscience.org, data dostępu: 20.03.2018.

Znaczenie terminu *computing* uległo poszerzeniu pod wpływem rozwoju możliwości komputerów, jak i ich rosnącego znaczenia dla rozwoju innych dziedzin, w tym również implikacji społecznych. Najszerze znaczenie terminowi *computing* zostało nadane w dokumencie *Computing Curricula 2005*. Objęto nim pięć obszarów studiów: inżynierię komputerową (*Computer Engineering*), informatykę (*Computer Science*), systemy informacyjne (*Information Systems*), technologię informacyjną (*Information Technology*) i inżynierię oprogramowania (*Software Engineering*). Za *computing* przyjęto: „(...) jakąkolwiek celową działalność, która wymaga posłużenia się komputerem, odnosi korzyści dzięki użyciu komputerów lub prowadzi do wytworzenia komputerów. A zatem *computing* obejmuje: projektowanie i budowanie systemów komputerowych (*hardware*) i systemów oprogramowania dla szerokiego zakresu celów; przetwarzanie, porządkowanie i zarządzanie różnego rodzaju informacjami; prowadzenie badań naukowych z wykorzystaniem komputerów; powodowanie, by systemy komputerowe zachowywały się inteligentnie; tworzenie i korzystanie z mediów komunikacyjnych i służących rozrywce; wyszukiwanie i gromadzenie informacji związanych z jakimkolwiek celem i tak dalej. Lista obszarów, w których pojawia się *computing*, stale się powiększa i potencjał tej dyscypliny jest niemal nieograniczony”.

Od tego czasu znacznie przyspieszono prace nad włączeniem *computing* i myślenia komputacyjnego do kształcenia w szkołach. W podstawach programowych (*curriculum*) powszechnego kształcenia informatycznego na wszystkich etapach edukacji szkolnej przyjętych w Stanach Zjednoczonych (*CSTA K-12 Computer Science Standards*) i w Wielkiej Brytanii (*Computer Science: A Curriculum for Schools*) oczekiwane osiągnięcia uczniów dotyczą całego obszaru *computing*, a podstawową umiejętnością jest myślenie komputacyjne.

Podobnie w naszym kraju, pogłębione spojrzenie na edukację informatyczną doprowadziło do poszerzenia zapisów w podstawie programowej informatyki o świadome kształcenie myślenia komputacyjnego⁹. Z ubolewaniem jednak trzeba przyznać, że inne przedmioty nie podążyły w tym kierunku, o czym piszę dalej.

⁹ M.M. Sysło, A.B. Kwiatkowska, *Introducing a new computer science curriculum for all school levels in Poland*, w: A. Brodnik, J. Vahrenhold (red.), *Informatics in Schools. Curricula, Competences, and Competitions*, Cham 2015, s. 141–154.

Edukacja informatyczna

To odnowione spojrzenie na edukację informatyczną¹⁰ wymaga odniesienia się do wszelkich działań w szkole związanych z komputerami. Komputer, niemal od początku swojej obecności w systemie szkolnym, występuje w trzech obszarach, jako:

- a) element technologii kształcenia, czyli wykorzystania technologii komputerowej (sprzętu i oprogramowania) w poznawaniu innych dyscyplin, na zajęciach z innych przedmiotów; technologia kształcenia ma do dyspozycji narzędzia wprowadzane na przykład podczas kształcenia informatycznego;
- b) obiekt technologii informacyjno-komunikacyjnych, związanych z wykorzystaniem komputerów i technologii do przetwarzania informacji w różnych postaciach oraz komunikowania się; główny nacisk jest położony na technologię i praktyczne korzystanie z ich narzędzi, takich jak edytory tekstu, grafiki, arkusze, multimedia itd.;
- c) element kształcenia informatycznego¹¹ (*computer science*), czyli na zajęciach z przedmiotu informatyka; dla celów edukacyjnych przyjmujemy, że *computer science* jest dziedziną zajmującą się komputerami i procesami algorytmicznymi, w tym: ich podstawami, projektowaniem komputerów i oprogramowania, ich zastosowaniami oraz wpływem na funkcjonowanie społeczeństw.

Te trzy obszary edukacji informatycznej nie są rozłączne i przenikają się nawzajem. Nacisk na nie zmieniał się z czasem, od początku jednak upatrywano w komputerach, a obecnie w technologiach cyfrowych, narzędzi, które mogłyby wspierać edukację, a więc stanowić element technologii kształcenia.

Gdy w latach 60. w Polsce pojawiły się pierwsze komputery, możliwe było jedynie kształcenie informatyczne – w dwóch liceach: we Wrocławiu były to zajęcia poświęcone programowaniu i obliczeniom numerycznym, a w Warszawie uwaga koncentrowała się na teoretycznych podstawach budowy maszyn matematycznych – tak nazywały się wtedy komputery – oraz na teorii obliczeń¹². Już w pierwszych komputerach upatrywano narzędzia do realizacji popularnego wtedy nauczania programowanego¹³.

¹⁰ Termin „edukacja informatyczna” odnosi się do wszelkich zajęć w szkołach, w czasie których jest wykorzystywany komputer i oprogramowanie. Zastosowania komputerów do prac czysto administracyjnych w szkole nie zaliczamy do edukacji informatycznych, z wyjątkiem tych prac, w których uczestniczą uczniowie.

¹¹ Kształcenie informatyczne w szkołach obejmuje zajęcia w ramach przedmiotu informatyka.

¹² M.M. Sysło, *The First 25 Years of Computers in Education in Poland: 1965–1990*, w: A. Tatnall, B. Davey (red.), *Reflections on the History of Computers in Education*, Berlin 2014, s. 266–290.

¹³ Wyobrażano sobie na przykład, że za wieloma terminalami dużego i potężnego komputera, wyposażonego w program uczący, będzie można posadzić znaczną część uczniów – zwalniając w ten sposób część nauczycieli.

To wzmocnienie nauczania programowanego znalazło swojego wielkiego oponenta dopiero pod koniec lat 70. w osobie Seymoura Paperta, który odwrócił relację i stwierdził: „Można by sądzić, że komputer jest wykorzystywany do programowania dziecka. W mojej wizji to dziecko programuje komputer”¹⁴. Papert widział w programowaniu sposób na porozumiewanie się człowieka z komputerem w języku, który rozumieją obie strony¹⁵. Stworzył w tym celu język Logo. Przedstawił także ideę uczenia się matematyki w Matlandii, „(...) czyli w warunkach, które są dla uczenia się matematyki tym, czym mieszkanie we Francji jest dla uczenia się języka francuskiego”. Papert wyprzedził swoją epokę ideami, które dopiero dzisiaj mają szansę być zrealizowane. Nie uniknął jednak błędów. Pisząc entuzjastycznie o Logo, jako języku komunikacji dzieci z komputerem, był przekonany, że komputery plus Logo wzbogacą edukację. Później jednak nie ukrywał rozczarowania, że tak się nie dzieje, a szkoły z wielkim oporem przyjmują jego idee i stosują komputery podobnie do „prób udoskonalenia transportu w XIX wieku poprzez przymocowanie silników odrzutowych do drewnianych wozów”. Zwraçał również uwagę na inny powód braku sukcesów – „stosowanie komputerowego wsparcia jako nowej techniki nauczania według starych programów”. Wspomniane zmiany w podstawach programowych, uwzględniające myślenie komputacyjne, mają nas przed tym uchronić.

Technologie informacyjno-komunikacyjne rozpoczęły swój bujny rozkwit wraz z rozwojem komputerów osobistych, których możliwości komunikacyjne zostały następnie spotęgowane przez internet. Na początku upowszechniania się komputerów osobistych przedmiotem kształcenia była alfabetyzacja komputerowa (computer literacy), czyli przygotowanie w zakresie istniejącej technologii obejmujące umiejętności posługiwania się komputerami i technologią do przetwarzania informacji w różnych postaciach oraz komunikowania się, w tym praktyczne korzystanie z takich aplikacji, jak: edytory tekstu, grafiki, arkusze, multimedia.

Z czasem okazało się niezbędne przygotowanie w zakresie znacznie szerszych umiejętności – określono je mianem biegłości w stosowaniu technologii informacyjnej (*fluency with IT*), obejmujących, poza alfabetyzacją komputerową, również znajomość podstawowych pojęć (zasad działania komputera i sieci oraz reprezentacji i mechanizmów przetwarzania informacji) oraz pewne zdolności intelektualne, potrzebne do stosowania technologii w złożonych sytuacjach problemowych, w tym myślenie algorytmiczne i umiejętność programowania. Biegłość w stosowaniu technologii obejmuje między innymi umiejętność radzenia sobie w warunkach ciągłego rozwoju wykorzystywanych narzędzi, takich jak pakiet biurowy, ale obejmuje także aktywne posługiwanie się myśleniem komputacyjnym.

¹⁴ S. Papert, *Burze mózgów. Dzieci i komputery*, op. cit.

¹⁵ Programowanie jest tutaj rozumiane jak umiejętność wydawania poleceń komputerowi.

W pierwszej dekadzie XXI wieku powszechny dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych spowodował w systemach edukacji skupienie uwagi głównie na kształceniu umiejętności w zakresie tych technologii. Z jednej strony, w konsekwencji zmalało zainteresowanie kształceniem informatycznym w szkołach, jak i na uczelniach. Kierowano się przy tym przeświadczeniem, że znajomość technologii jest wystarczająca do pełnego wykorzystania mocy i możliwości komputerów. Z drugiej jednak strony, analiza wyzwań stawianych przed obywatelami rozwijających się społeczeństw, bazujących na wiedzy, doprowadziła do poszerzenia niezbędnego zakresu kompetencji informatycznych o myślenie komputacyjne. Obejmuje ono szeroki zakres intelektualnych narzędzi – przydatnych do rozwiązywania problemów z różnych dziedzin, z wykorzystaniem metod mających swoje źródło w informatyce – jak również zakłada konieczność posłużenia się komputerem.

Definicje myślenia komputacyjnego

Od ukazania się tekstu Jeannette Wing w 2006 roku myśleniu komputacyjnemu poświęcono niemało prac i rozważań – powstało wiele zespołów, które zajmują się zagadnieniami wokół tego sposobu myślenia¹⁶. Utworzono także instytucje, które koordynują prace w tym zakresie. Próbowano zdefiniować, czym jest myślenie komputacyjne, jednak nie osiągnięto porozumienia, w jaki sposób można dokładnie określić ten sposób myślenia. Przypomina to dyskusję nad definicją informatyki.

Oryginalnie myślenie komputacyjne określa użyteczne postawy i umiejętności, jakie każdy, nie tylko informatyk, powinien starać się wykształcić i stosować¹⁷. Stanowi naturalne poszerzenie kompetencji określanych jako 3R (*reading, writing, arithmetic*), o umiejętności stosowania metod pochodzących z informatyki i analitycznego myślenia przy rozwiązywaniu problemów. Chociaż ma swoje korzenie w informatyce, daleko wykracza poza tę dyscyplinę w tradycyjnym ujęciu i stanowi bazę dla myślenia o problemach pochodzących z różnych dziedzin i metodach ich rozwiązywania. W związku ze złożonością rzeczywistych problemów otrzymywane rozwiązania są przedstawiane w postaci dogodnej do posłużenia się urządzeniem przetwarzającym informacje, w szczególności – komputerem.

Myślenie komputacyjne ma długą tradycję w informatyce jako myślenie algorytmiczne, obejmujące kompetencje formułowania rozwiązań problemów w postaci algorytmów przetwarzających dane w wyniki i ich realizacji na komputerze. Jest jednak poszerzeniem myślenia algorytmicznego, wiąza-

¹⁶ J.M. Wing, *Computational Thinking*, op. cit.

¹⁷ Ibidem.

nego nierozzerwalnie z kształceniem informatycznym, na stosowanie pojęć i metod informatycznych w rozwiązywaniu problemów z różnych dziedzin (w tym przedmiotów szkolnych) i ich zastosowań. Można więc uznać, że po wcześniejszych etapach edukacji informatycznej – alfabetyzacji komputerowej i biegłości w stosowaniu technologii – myślenie komputacyjne ma szansę stać się powszechnie stosowaną „informatyką dla wszystkich”.

Myślenie komputacyjne reprezentuje spektrum metod i podejść do modelowania i rozwiązywania problemów stosowanych nie tylko w informatyce, takich jak:

- a) rozpoznawanie wzorów i wzorców w określonym środowisku – wzorce mogą umożliwiać modelowanie, algorytmizację i analizę, a później – automatyzację obliczeń;
- b) abstrakcja umożliwiająca modelowanie najważniejszych cech badanej sytuacji problemowej po zaniedbaniu cech drugorzędnych;
- c) redukcja i dekompozycja złożonego problemu na mniejsze problemy, których rozwiązania są znane lub są łatwiejsze do rozwiązania;
- d) aproksymacja, czyli znajdowanie rozwiązania przybliżonego, gdy dokładne rozwiązanie jest poza zasięgiem nawet komputerów ze względu na niedokładny charakter danych lub złożoność problemu;
- e) rekurencja jako metoda indukcyjnego myślenia i zwięzłej, komputerowej implementacji rozwiązań – to typowy dla informatyki zwięzły sposób formułowania rozwiązań problemów;
- f) znajdowanie rozwiązań metodami heurystycznymi, czyli mało precyzyjnymi, ale bazującymi, na ogół, na bardzo trafnej intuicji¹⁸.

Abstrakcja i dekompozycja stanowią często pierwszy krok w rozwiązywaniu problemu. Najpierw, abstrahując od mało istotnych cech sytuacji problemowej, tworzymy jej model reprezentujący najistotniejsze cechy. Następnie możemy zastosować transformację do innego problemu lub redukcję do znanego problemu i skorzystać z jego rozwiązania lub wykonać symulację. Myślenie komputacyjne obejmuje całą gamę narzędzi i metod specyficznych dla informatyki, jak myślenie logarytmiczne¹⁹, myślenie redukcyjne²⁰, czy myślenie rekurencyjne²¹. Jednym z najważniejszych podejść w myśleniu komputacyjnym, zwłaszcza na wczesnym etapie kształcenia informatycznego, jest

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ M.M. Sysło, A.B. Kwiatkowska, *Myśl logarytmicznie!*, „Delta” 2014, nr 12.

²⁰ M.M. Sysło, A.B. Kwiatkowska, *Learning Mathematics Supported by Computational Thinking*, w: G. Futschek, C. Kynigos (red.), *Constructionism and Creativity*, Wiedeń 2014, s. 258–268.

²¹ A.B. Kwiatkowska, M.M. Sysło, *Introducing Students to Recursion. A Multi-facet and Multi-tool Approach*, w: Y. Gulbahar, E. Karataş (red.), *Informatics in Schools. Teaching and Learning Perspectives*, Cham 2014, 124–137.

rozumowanie heurystyczne, które, w sytuacji niepełnej lub braku wiedzy na dany temat, umożliwia uczącym się odkrywanie i tworzenie własnych rozwiązań problemów. Heurystyczną metodę rozwiązywania problemu uczeń może stosować wtedy, gdy nie zna dokładnej metody rozwiązania lub gdy wie skądinąd, że problem jest bardzo trudny obliczeniowo – na ogół taka metoda generuje rozwiązania przybliżone. Bardzo ważną rolę w myśleniu komputacyjnym odgrywa umiejętność oceny efektywności rozwiązań, czyli złożoności problemów i obliczeń. Nawet moc superkomputerów nie jest bowiem wystarczająca, by umożliwić rozwiązywanie wielu rzeczywistych problemów – takich jak przewidywanie pogody.

Myślenia komputacyjnego nie należy uznawać za wyróżnioną w szczególny sposób charakterystykę informatyki (*computer science*) – jest to raczej zbiór praktyk, których źródło leży w informatyce, ale które są przeznaczone do stosowania w różnych dziedzinach aktywności człowieka, szeroko poza informatyką²². Podstawowa wiedza informatyczna pomaga jednak systematycznie, poprawnie i efektywnie przetwarzać informacje i rozwiązywać problemy. Dlatego miejscem pierwszych kontaktów uczniów z myśleniem komputacyjnym są zajęcia z informatyki, które powinny kłaść podwaliny pod myślenie komputacyjne z jednoczesnym wytyczaniem obszarów poza informatyką, w których może ono znaleźć zastosowanie. Nie wyklucza to inicjatyw płynących z innych dziedzin i przedmiotów, mających na celu stosowania myślenia komputacyjnego w rozwiązywaniu problemów.

Nie wszyscy muszą myśleć jak informatycy, ale elementy myślenia wywodzące się z informatyki mogą znacznie wspomóc i wzbogacić arsenał metod innych dziedzin. Myślenie komputacyjne jest w takiej perspektywie istotnym elementem, ponieważ umożliwia rozwiązywanie problemów związanych zarówno z naturalnymi, jak i sztucznymi systemami i procesami. Związek informatyki z myśleniem komputacyjnym jest więc nierozzerwalny.

Znaczenie umiejętności programowania

W ostatnich latach obserwujemy duży wzrost zainteresowania programowaniem wśród najmłodszych, często bez związku z innymi umiejętnościami. W podstawie programowej przedmiotu informatyka dla szkół podstawowych, obowiązującej od września 2017 roku, programowanie jest elementem kształcenia informatycznego, ważne więc jest powiązanie tej aktywności z kształtowaniem myślenia komputacyjnego. W tradycyjnym sensie programowanie umożliwia komunikację z komputerem w języku zrozumiałym

²² P.J. Denning, *The Profession of IT Beyond Computational Thinking*, „Communications of the ACM” 2009, nr 52 (6), s. 28–30.

dla obu stron dialogu – po zaprojektowaniu rozwiązania z wykorzystaniem metod myślenia komputacyjnego, sposób rozwiązania (algorytm) jest przekazywany komputerowi w postaci programu. Jest wiele sposobów, by to uczynić – można albo zaadoptować istniejące oprogramowanie (w tym pochodzące z pakietów biurowych), albo utworzyć własny program. Pojawiło się wiele przyjaznych środowisk programowania, które mogą być wykorzystywane także przez niespecjalistów²³.

Podsumowaniem dyskusji dotyczącej roli programowania może być stwierdzenie, że obecnie programowanie jest nazwą całego procesu rozwiązywania problemu. Można pójść jeszcze dalej. Kształcenie informatyczne w nowej podstawie programowej jest nie tylko propozycją włączenia programowania do zajęć szkolnych, ale ma ambicje znacznie szersze – skierowanie zainteresowania uczniów, nauczycieli i społeczeństwa na te kompetencje związane z umiejętnością programowania komputerów, które mogą być przydatne, by uczestniczyć w zaprogramowaniu własnej przyszłości²⁴.

Zaprogramuj swoją przyszłość

Formułowane są ważne argumenty ekonomiczne, społeczne, kulturowe i edukacyjne za umieszczeniem informatyki w podstawie programowej na każdym etapie edukacyjnym. Z punktu widzenia ekonomii nie tylko potrzebujemy coraz większej liczby informatyków, aby współzawodniczyć w świecie napędzanym technologią, ale należy również musimy przygotować w zakresie informatyki specjalistów innych dziedzin. Głęboko społeczne znaczenie ma kształcenie postaw twórczych w przeciwieństwie do prostej konsumpcji produktów technologicznych. W sferze kultury zaś, przygotowanie informatyczne umożliwia obywatelom przeprowadzenie transformacji kulturowych, a nie tylko uleganie zmianom wywieranym przez rozwój samej technologii.

Beneficjentami proponowanych zmian w edukacji są nie tylko pojedynczy uczniowie, ale całe społeczności lokalne i społeczeństwa. Informatyka jest potrzebna edukacji ze względu na jej sprawczą rolę w powstawaniu nowej wiedzy w ważnych obszarach działalności człowieka, jest zapowiedzią nowych rozwiązań i rozwoju wielu dziedzin nauki i technologii, dostarczając nowych metod odkrywania wiedzy.

Programowanie ma przynajmniej dwa znaczenia. Za pierwszą programistkę uznaje się Adę Augustę (1815–1852), córkę Byrona, która podała „program” na obliczanie liczb Bernoulliego w opisie

²³ Zob. m.in. <http://csedweek.org>, <http://godzinakodowania.pl>, <http://scratch.mit.edu>, data dostępu: 20.03.2018.

²⁴ M.M. Sysło, *Zaprogramuj swoją przyszłość*, „Wprost” 2017, nr 7.

analitycznej maszyny Babbage’a, na próżno jednak szukać terminów „program” czy „programowanie” w jej notatkach, natomiast jako pierwsza podała instrukcję dla komputera, chociaż ani to nie był program, ani komputer. Pierwsze komputery powstawały w okresie II wojny światowej. Nie miały one jednak wielkiego wpływu na losy wojny – z wyjątkiem Colossusa, pracującego na potrzeby łamania niemieckich szyfrogramów. Hitler – szczęśliwie dla nas wszystkich – nie wykorzystał żadnego z dość zaawansowanych komputerów Konrada Zuse.

Wojna była natomiast impulsem do pojawienia się terminu programowanie na określenie planowania działań wojennych i nie tylko, z wykorzystaniem zaawansowanych metod matematycznych i pochodzących z innych dziedzin. Narodziło się między innymi programowanie dynamiczne, o którym uczymy na informatyce, a które wcale nie jest uzależnione od możliwości programowania komputerów.

„Programowanie swojej przyszłości” oznacza – planowanie jej z uwzględnieniem wielu aspektów i z wykorzystaniem wielu metod tak, aby była ona w przyjętym sensie „rozwiązaniem optymalnym”. Rozwijanie umiejętności programowania przyczynia się do kształcenia takich kompetencji, jak: logiczne myślenie, kreatywność w poszukiwaniu rozwiązań, myślenie heurystyczne, poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań, algorytmiczne myślenie w znaczeniu dobrze uporządkowanych kroków postępowania, myślenie komputacyjne jako zespół *mental tools*, służących rozwiązywaniu problemów i wreszcie posługiwanie się „językiem” komunikacji z komputerem – może to być język programowania.

Nowe podejście do kształcenia informatycznego otwiera również nowy rozdział w posługiwaniu się aplikacjami komputerowymi. Korzystanie z oferowanych dzisiaj aplikacji biurowych jest w pewnym sensie również ich „programowaniem”. Edytor tekstu służy do „programowania” tekstu, któremu możemy nadawać przeróżną formę, a najważniejsze – pracować nad jego treścią. Wypełniony arkusz kalkulacyjny jest niczym innym, jak „programem” zapisanych w nim obliczeń. Największą rewolucję czeka prezentacja – projekty w języku Scratch to prezentacje, które mogą oddać nieograniczoną wyobraźnię ucznia, stosującego animacje, interakcje, reakcje na zdarzenia i wszelkie media.

Budzimy przy tym wyobraźnię uczniów, ruszając ich z pozycji konsumenta informacji i technologii na pozycje kreatora i twórcy. „Lubicie grać?” – pytał dzieci Barack Obama. „Taaak!!!” – odpowiadały mu chórem. „To stwórzcie własną grę” – zachęcał. I tworzą, chociaż to wymaga wielu podstawowych i zaawansowanych umiejętności informatycznych i programistycznych.

Informatyka to podstawa!

Zespół autorski z Uniwersytetu Wrocławskiego opracował nowoczesny podręcznik do informatyki dla wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych – Informatyka to podstawa, oparty na idei myślenia komputacyjnego²⁵. Przyjęto, że proces nauczania będzie przebiegał metodą problemową z wykorzystaniem strategii odwróconego uczenia się, czyli z dużym udziałem własnej pracy poza zajęciami lekcyjnymi.

Podręcznik ma nietypową budowę i układ treści. Porusza zagadnienia informatyczne przewidziane w programie, ale nie omawia ich wprost. Wybrano natomiast pewną liczbę różnorodnych projektów, których realizacja jest okazją do poznania zagadnień programowych i nabycia związanych z nimi umiejętności oraz poszerzenia wiedzy z zakresu informatyki, jej metod i zastosowań. Projekt w tym podręczniku to zadanie na jedną lub więcej godzin, do wykonania przez jedną osobę lub zespół uczniów, inspirujące do samodzielnego kształtowania umiejętności zdobywania wiedzy.

Opisy projektów i ich realizacji są bardzo podobne – pierwszym punktem jest charakterystyka projektu, na którą składają się:

1. Przewodni temat projektu – krótki opis celów projektu, w którym powiązано cele pozainformatyczne z informatycznymi.
2. Uzasadnienie projektu – wyjaśnienie, dlaczego proponowany projekt może zainteresować ucznia, przede wszystkim ze względu na osiąmane cele pozainformatyczne, ale także na stosowane metody i narzędzia informatyczne.
3. Informatyczne cele projektu – odnoszą się one do wiedzy i umiejętności informatycznych, zdobywanych przy okazji realizacji projektu, a przewidzianych zapisami podstawy programowej; zawierają również opis przewidzianych do wykorzystania narzędzi (oprogramowania).
4. Rezultaty projektu – opis spodziewanych efektów projektu, które mogą być załączone do jego dokumentacji i przedstawione nauczycielowi oraz innym uczniom.
5. Praca zespołowa – sugestie realizacji projektu, jako pracy zespołowej.
6. Przebieg projektu – sugerowany plan realizacji projektu w postaci listy etapów.

Jako metodykę realizacji zajęć z wykorzystaniem opisanego podręcznika zalecono nauczycielowi myślenie komputacyjne. Realizacja zajęć metodą projektów według tego podręcznika jest także

²⁵ E. Gurbiel, G. Hardt-Olejniczak, E. Kołczyk, H. Krupicka, M.M. Sysło, *Informatyka to podstawa*, Warszawa 2012.

przykładem strategii odwróconej klasy (*flipped classroom*). Ta strategia pojawiła się, gdy zastanawiano się, w jaki sposób można zrealizować zapisy podstawy programowej (poprzedniej) w ciągu 30 godzin zajęć. Wtedy zdecydowano się posłużyć projektami, których realizacja nie musi odbywać się w klasie, zwłaszcza, gdy nie ma na to czasu. Nauczyciel na lekcji wprowadza uczniów do bieżącego projektu i ewentualnie doradza, gdy pojawiają się problemy, natomiast uczniowie realizują projekt w dogodnym dla siebie miejscu, częściowo w klasie, ale także jako zadanie domowe. Zajęcia w klasie służą głównie do wyjaśnienia uczniom ich wątpliwości, które mogą się pojawić w trakcie prac nad projektem, oraz do prezentacji wyników prac uczniów.

Maciej M. Sysło

Profesor nauk matematycznych, informatyk, pedagog. W przeszłości profesor zwyczajny na uniwersytetach we Wrocławiu oraz w Toruniu, a obecnie w Warszawskiej Wyższej Szkole Informatyki. Współorganizator Międzynarodowego Konkursu Informatycznego „Bóbr”, tłumacz i prowadzący inicjatywę Godzina Kodowania. Członek wielu gremiów krajowych i międzynarodowych zajmujących się kształceniem informatycznym.

Część II: Teorie

(Re)wizja edukacji (po)nowoczesnej

Zdzisława Kawka

Cechą społeczeństw ponowoczesnych jest duża dynamika zmian i wynikające z nich nieprzejrzystości struktur i procesów – powiększają się obszary ryzyka osobistego, społecznego i publicznego. Jak zatem edukować w społeczeństwach, których istnienie i rozwój zależą w ogromnym stopniu od zasobów wiedzy, zarówno jednostkowej – subiektywnej, jak i zobiektywizowanej w postaci twierdzeń, uporządkowanych i poddających się intersubiektywnej weryfikacji?

Wprowadzenie

We współczesnym świecie koncepcja wykształcenia jednorazowego – charakterystyczna dla czasów o małej zmienności w nauce, technologii czy kulturze, gdzie wiedza i umiejętności nabywane w młodości wystarczyły człowiekowi na całe życie – to przeszłość. Zmiany oraz ich tempo powodują, że dzisiejsze społeczeństwa muszą nieustannie podejmować działania, które pozwolą nadążyć za rzeczywistością. Podstawą tych działań i aktywności są informacja i wiedza. Jak twierdzi Daniel Bell, o ile praca człowieka przednowoczesnego była rodzajem gry z przyrodą, człowieka nowoczesnego – grą z naturą nieożywioną, o tyle praca człowieka żyjącego w społeczeństwach informacyjnych jest grą między ludźmi. Stawką w tej grze jest zdobycie informacji i wiedzy umożliwiającej konkurowanie z innymi. Już dziś sektor usług związanych z tak zwanym 3P, czyli przechowywaniem, przesyłaniem i przetwarzaniem informacji, dominuje w strukturze zatrudnienia w wielu krajach.

Żyjemy dziś w społeczeństwach nazywanych informacyjnymi¹ lub ponowoczesnymi². Ponowoczesność/postmodernizm – w ujęciu teoretycznym – stanowi rodzaj nowego paradygmatu w postrzeganiu rzeczywistości społecznej. Główne tezy tego sposobu myślenia można sprowadzić do następujących założeń:

1. Świat charakteryzuje bardziej chaos, a nie porządek. Natura rzeczywistości jest niejednorodna i nie da się stworzyć całościowego obrazu rzeczywistości.
2. Świat dzisiejszy jest światem, w którym brakuje trwałych wartości, dominuje sceptycyzm, tymczasowość i prowizoryczność.
3. Wszystkie sposoby badania w nauce są uprawnione, dopuszcza się więc programowy eklektyzm i pluralizm metod.
4. Odrzucenie mitu postępu, emancypacji rozumu, wyzwolenia, wzrostu bogactwa.
5. Pochwała różnorodności, marginalności, heterogeniczności, gry.

Powyższe założenia mają wieloraki charakter: ontologiczny (chaos jest cechą bytu społecznego); aksjologiczny (wartości są relatywne); epistemologiczny (nie można poznać rzeczywistości społecznej i praw uniwersalnych); metodologiczny (wyraża się w tezie, że wszystkie metody badania są równoważne); ideologiczny (nie istnieje linearna koncepcja postępu). Postmodernizm proponuje zatem pewną wizję postrzegania współczesnego świata. Jest, można powiedzieć, matrycą postrzegania współczesnych rozwiniętych społeczeństw, określanych mianem ponowoczesnych. Zmienność świata, jego rosnąca złożoność rodzą niepewność i ryzyko³. Jak więc edukować współczesnych ludzi, żyjących w takiej rzeczywistości? W jakim stopniu powierzyć kształcenie instytucjom, a w jakim zawierzyć różnym formom doksztalcania się i samokształcenia? Może trzeba, jak postulował Ivan Illich, całkowicie „odszkolnić”, „zdeskolaryzować” edukację?⁴ Jeśli rozumieć ją szeroko i zgodnie z etymologią (*educere* łac. „ciągnąć w górę”) – jako ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, zamierzonych i niezamierzonych

¹ Termin „społeczeństwo informacyjne” został wprowadzony do literatury naukowej w 1963 roku przez japońskiego antropologa Tadao Umesao.

² Uważa się, że twórcą pojęcia postmodernizm/ponowoczesność jest się Arnold Toynbee. Operują nim także Michel Foucault, Jacques Derrida, Anthony Giddens i in. W naukach społecznych (filozofia, socjologia) termin ten pojawił się w latach 80. XX wieku.

³ Por. A. Giddens, *The Consequences of Modernity*, Cambridge 1990 (pol. wyd. *Konsekwencje nowoczesności*, przeł. E. Klekot, Kraków 2008). Zob. także: U. Beck, *Risikogesellschaft*, Frankfurt 1986 (pol. wyd. *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa 2002).

⁴ Ivan Illich, urodzony w Wiedniu w 1926 roku, określany jest mianem „radikalnego humanisty” lub wręcz „anarchisty”. Jego książka *Społeczeństwo bez szkoły* została wydana po raz pierwszy w 1970 roku. Autor stawia w niej tezę, że szkoła jest rodzajem „świeckiego kościoła”, który nie dopuszcza podważania jego społecznej roli, mimo iż jest nieskuteczny w procesie zdobywania wiedzy. Illich podkreśla, że siła systemów oświatowych kryje się w tym, że nie potrafimy sobie wyobrazić społeczeństwa bez szkoły.

(genotyp, środowisko rodzinne, środowisko lokalne, ustrój polityczny, kultura i cywilizacja, procesy globalne), sprzyjających ich rozwojowi i wykorzystaniu wszystkich możliwości tak, aby stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej, zdolnymi do aktywnej samorealizacji, mającymi poczucie trwałej tożsamości i odrębności⁵ – to oczywiste jest, że zasoby wiedzy i umiejętności nie są i nie mogą być tworzone tylko w instytucjonalnym, na ogół spetryfikowanym systemie szkolnym.

Znaczenie szkoły wydaje się w tym kontekście zmniejszać. Choć szkoła ciągle jest istotnym miejscem zdobywania wiedzy z kilku powodów, na które wskazywał Jan Szczepański: szkoła przekazuje dzieciom wiedzę naukową, rodzina przekazuje z reguły wiedzę potoczną, kościół religijną, a media mieszaną wiedzę naukową i potoczną – eklektyczną, sensacyjną, często niezwerifikowaną. Wiedza naukowa jest zwerbalizowana; publiczna – nieemocjonalna i nieoceniająca (dziecko otrzymuje zbiór racjonalnych i logicznych zasad i metod myślenia o ludziach i świecie); szkoła – naucza metodami naukowymi, syntetyzuje i kierunkuje wpływ pozostałych oddziaływań edukacyjnych (głównie mediów), przekazuje, a przynajmniej stara się przekazywać całościowy pogląd na wiedzę człowieka o świecie, stwarzając w ten sposób możliwość uczestnictwa w utrzymywaniu ciągłości i tożsamości społeczeństwa, jest ważną agendą socjalizacji wtórnej⁶.

Zadania szkoły w świecie ponowoczesnym

W społeczeństwach ponowoczesnych – późnej nowoczesności – zadaniem edukacji instytucjonalnej powinno być nie tylko przekazywanie wiedzy, ale rozwijanie kilku podstawowych typów umiejętności, które są ważne w sytuacjach zmiany. Te umiejętności, to:

- myślenie (umiejętność klasyfikowania, rozumienie związków, stawianie tez);
- uczenie się (przyswajanie nowych metod, odnawianie wiedzy, planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się);
- kreatywność (zdolność do innowacji, przewidywanie kierunku zmian, twórcze rozwiązywanie problemów);
- skuteczna komunikacja (języki obce, technologie komunikacyjne, formułowanie wypowiedzi);
- efektywne współdziałanie w zespole (budowanie kapitału społecznego w postaci zaufania niezbędnego w działaniach gospodarczych);

⁵ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.

⁶ J. Szczepański, *Szkoła w społeczeństwie*, w: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 1995.

- zarządzanie czasem (efektywne wykorzystanie czasu);
- odporność na stres (konieczność stałego przystosowywania się do zmian).

Systemy oświatowe są jednak instytucjami z natury swej konserwatywnymi i nie poddają się łatwo reformowaniu⁷. Przeładowane programy w polskiej szkole i egzaminy testowe nie sprzyjają też kształtowaniu czysto poznawczej motywacji do uczenia się. Raczej skłaniają do zasady „trzy razy z” (zakuć, zdać, zapomnieć). Z tego punktu widzenia polska szkoła nie jest ani nowoczesna, ani tym bardziej ponowoczesna⁸. Rozwój społeczeństw wiedzy wymaga takiego modelu oświaty, który stwarza najlepsze możliwości wykorzystania zasobów wiedzy i inteligencji. Wydaje się, że powinien on być oparty na dwóch zasadach: powszechności dostępu do wykształcenia na wszystkich poziomach i wyrównywania w sposób zindywidualizowany różnic w kompetencji i motywacji uczniów. Innymi słowy, powinien być to taki system, który wszystkim stwarza szanse podnoszenia poziomu wykształcenia i niweluje różnice środowiskowe, motywując zarówno najlepszych, jak i najsłabszych do dalszego rozwoju.

Wiedza jako kapitał

Szczególnym dobrem niematerialnym jest obecnie wiedza – równoważnym lub cenniejszym nawet od dóbr materialnych – i stanowi istotny zasób kapitału ludzkiego. Kapitał ten podlega jednak procesowi szybkiego starzenia się. Niezbędnym atrybutem współczesnego człowieka, i całych społeczeństw, jest więc umiejętność aktualizowania wiedzy i dokształcania się. Współczesne społeczeństwa to społeczeństwa nieustannie uczące się i korzystające z rozrastających się zasobów informacji. Należy przewidywać, że w przyszłości znaczenie wiedzy będzie wzrastać – wiedza, jako kluczowy zasób, będzie miała ogromny wpływ na sukces firm i konkurencyjność całych państw, a w konsekwencji na zamożność poszczególnych jednostek i całych społeczeństw.

Wiedza nie jest jednak wyłącznie zasobem ekonomicznym. Pełni także funkcje osobowe, kulturowe i społeczne, między innymi podnosi samoocenę i poczucie podmiotowości jednostki, jest wyznacznikiem pozycji społecznej, poszerza wiedzę o rzeczywistości, a co ważne, ze społecznego punktu widzenia, zmienia spojrzenie na świat, pomagając walczyć ze stereotypami. Struktury poznawcze ludzi wykształconych, posiadających wiedzę, mają w większości charakter złożony i otwarty, bo sprzyja

⁷ Por. Z. Kawka, *Konserwatyzm i rewolucje w systemach oświatowych. Polska reforma oświaty*, „Przegląd Socjologiczny” 2000, T. XIX, nr 1.

⁸ Por. Z. Kawka, *Nowoczesność polskiego systemu oświaty*, w: A. Buchner-Jeziorska, M. Sroczyńska, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Kielce 2005.

temu długi trening edukacyjny. Wpływa to na kształtowanie postawy – tolerancyjnej i prospołecznej. Wiedza wreszcie pomaga budować kapitał społeczny i powiększa zasoby zaufania społecznego. Ogólnie rzecz biorąc, wiedza jest warunkiem rozwoju cywilizacyjnego.

Ponieważ dziś wiedza starzeje się szybciej niż kiedykolwiek, musi być odnawialna. Wymogiem czasu jest więc kształcenie permanentne, uczenie się przez całe życie, którego idea urzeczywistnia się w postaci coraz bardziej zróżnicowanych form kształcenia i doksztalcenia⁹. Kształcenie ustawiczne stało się współcześnie popularnym przedmiotem rozważań i analiz, nie tylko w Polsce, ale również w świecie.

Kształcenie ustawiczne traktuje się, z jednej strony, jako instrument zwiększenia ogólnego poziomu wiedzy oraz umiejętności przystosowania się do zmieniających się warunków, a z drugiej strony – jako sposób podnoszenia aktywności i uczestnictwa obywateli w życiu kulturalnym, społecznym, politycznym. Stanowi ono również podstawę stabilności komunikacji społecznej i demokracji. Można zatem powiedzieć, że kształcenie ustawiczne jest ideą, która staje się dziś zasadą organizacji systemów oświatowych. Aktywne uczestnictwo w świecie ponowoczesnym wymaga znacznej wiedzy i umiejętności posługiwania się nowymi technologiami i technikami komunikacji.

Wymagania te dotyczą zarówno naszego życia prywatnego, jak i zawodowego czy kulturowej partycypacji. Emigracje młodych powodują, że rodzice uczą się posługiwania Skypem, korzystają z portali społecznościowych itd. Uczestnictwo w kulturze także wymaga pewnej wiedzy, przygotowania i korzystania z nowoczesnych technologii. Rosną i zmieniają się wymogi rynków pracy implikujące konieczność doskonalenia się zawodowego¹⁰.

Edukacja ustawiczna jest więc konieczna z kilku powodów, wzajemnie się warunkujących: jest konieczna dla właściwego rozwoju jednostki, aktywizującego posiadane przez nią „zasoby” (zdolności, talenty, umiejętności, kompetencje „miękkie”); jest podstawą dobrego funkcjonowania jednostki

⁹ Duży wpływ na spopularyzowanie koncepcji kształcenia ustawicznego miały działania organizacji UNESCO. Dzięki międzynarodowym konferencjom zaczęto dostrzegać, że edukacja powinna być procesem ciągłym, który obejmuje całe życie człowieka. W raporcie zatytułowanym *Uczyć się, aby być*, przygotowanym przez grono specjalistów, stwierdzono, że „(...) edukacja jest zarówno celem, jak i środkiem rozwoju, ponieważ człowiek jest z natury swej przeznaczony do stałego wychowywania. To zadanie może spełnić jedynie permanentne kształcenie, a edukacja permanentna nie stanowi ani systemu kształcenia, ani dziedziny czy szczebla kształcenia, lecz jest zasadą, na której powinna być oparta oświata i oświatowe życie społeczeństwa tak w całości działań wychowawczych, jak i poszczególnych jego członach”.

¹⁰ Najszybciej i w największym stopniu zmiany dokonały się właśnie w systemie doskonalenia zawodowego. W tej sprawie wydano uchwały bądź ustawy rządowe, wprowadzono wiążące przepisami formy uzupełniania wiedzy lub/i odnawiania kwalifikacji. Zob. J. Półturzycki, *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, www.e-mentor.edu.pl, data dostępu: 20.06.2016.

w społeczeństwie współczesnym; jest podstawą efektywnego wykorzystania zasobów i kapitału społecznego¹¹.

Szczególnie ważny obszar kształcenia ustawicznego wyznacza we współczesnych społeczeństwach rynek i rozwój gospodarczy oparty na wiedzy. Przedsiębiorstwa stają się uczącymi się organizacjami, budującymi kompetencje zawodowe i społeczne pracowników – zarówno w oparciu o intencjonalne oddziaływania edukacyjne, jak i poprzez doświadczenie wypływające z codziennych działań. Pracownicy różnych instytucji muszą posiadać umiejętność samodoskonalenia się w różnych okolicznościach i traktować miejsce pracy jako instytucję edukacyjną. Oczekiwania wobec form uczenia się związanych z doświadczeniem i eksperymentowaniem w procesie produkcji mocno podkreślają rolę kształcenia ustawicznego, które „wzmocnia zderzenie między kulturami uczenia się w szkole i w pracy”. Jest to istotna cecha tego kształcenia, wpisująca się w ogólny trend, polegająca na bezustannym rozmywaniu się granic między życiem zawodowym a okresem nauki, formalną i nieformalną edukacją. Kiedyś proporcje między szkolnym etapem życia (zdobywaniem wiedzy) a pracą były zdecydowanie odmienne. Edukacja szkolna stanowiła relatywnie bardzo krótki okres, natomiast etap pracy był niezwykle długi. Dziś nie tylko wydłuża się okres skolaryzacji, ale także skraca się czas pracy. Zdaniem Paula Lengrand¹², uważanego za jednego z najwybitniejszych teoretyków oświaty ustawicznej, dawny podział ludzkiego życia na okres nauki i okres zawodowej działalności społecznej przemija i nadchodzi era wszechstronnego i stałego uczenia się. Jest to możliwe między innymi dlatego, że procesy uczenia się zachodzą w różnych miejscach, nie tylko w formach zorganizowanych przez system edukacji. Nowe technologie komunikacyjne i informacyjne, takie jak multimedia i rynek oprogramowania komputerowego, umożliwiają globalny dostęp do wiedzy i informacji – bez względu na czas i na przestrzeń. A co ważne, technologie informatyczne i cyfrowe stymulują kontakty między uniwersytetami i przedsiębiorstwami sektora ICT (*Information and Communication Technology*) w zakresie kształcenia na odległość na rynkach globalnych, a partnerstwo między uniwersytetami a biznesem i przemysłem ma decydujące znaczenie dla sukcesu ekonomii wiedzy¹³.

W ponowoczesnym świecie osoby bez określonego kapitału, zarówno ekonomicznego, jak i kulturowego, bez odpowiednich kompetencji, bez dostępu do informacji bądź osoby pozbawione tak

¹¹ J. Klink, E. Roszko, *Kształcenie ustawiczne wczoraj, dziś, jutro*, w: „Kształcenie ustawiczne – kierunek na wiedzę” 2010, nr 1, s. 4.

¹² J. Półturzycki, *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji*, w: Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, A.E. Wesołowska, *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Płock 2003, s. 39.

¹³ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy*, www.e-mentor.edu.pl, data dostępu: 20.06.2016.

zwanej siły rynkowej spychane są w coraz większym stopniu na margines społeczny spowodowany bezrobociem, funkcjonalnym analfabetyzmem, nieumiejętnością artikulacji własnych interesów i innymi zjawiskami społecznymi¹⁴.

Fundamentalną zasadą kształcenia ustawicznego jest zachowanie systematyczności i ciągłości procesu uczenia się tak, aby zapewnić stały rozwój i uchronić przed zdezaktualizowaniem się zdobytej już wiedzy. Rozwój i edukacja każdego człowieka powinna przebiegać zarówno na gruncie kształcenia szkolnego i akademickiego (uniwersyteckiego), jak również w systemie samokształcenia i pozaszkolnej oświaty dorosłych. Zdaniem Paula Lengrand'a, aby zrealizować idee kształcenia ustawicznego, należy podjąć działania zmieniające dotychczasowe, utrwalone sposoby myślenia obecne w edukacji: – w nauczaniu podstawowym na pierwszym miejscu powinna znaleźć się konieczność wyrobienia i wykształcenia w uczniach nawyku uczenia się; – w rozwoju edukacji dorosłych należy uczyć tak, aby sprostać potrzebom aktualizowania wiedzy; – w systemie kształcenia nauczycieli wprowadzić takie zmiany, aby umieli oni kierować procesem uczenia się, a nie byli jedynie dostarczycielami wiedzy.

Robert Kidd, inny teoretyk edukacji ustawicznej, zaproponował wprowadzenie do analiz trzech wymiarów kształcenia ustawicznego: w pionie, w poziomie i w głąb¹⁵. Kształcenie „w pionie” obejmuje kolejne szczeble edukacji szkolnej – od przedszkola poprzez szkołę do studiów wyższych i podyplomowych. Zasady drożności i dostępności gwarantują młodzieży i dorosłym spełnienie się w tym wymiarze, niezależnie od wieku, zawodu, miejsca zamieszkania i innych czynników utrudniających edukację. Kształcenie „w poziomie” ma zapewnić poznawanie różnych dziedzin życia, nauki i kultury, niezależnie od studiów pionowych. Likwidacja sztucznych barier między dziedzinami życia i kultury umożliwia pełne wykorzystanie tego wymiaru dzięki indywidualnej aktywności człowieka i dzięki działalności pozaszkolnych instytucji oświatowych. W polskim systemie oświaty próbą wprowadzenia kształcenia poziomego było tak zwane kształcenie zintegrowane (klasy 1–3 w szkole podstawowej) i bloki programowe w końcowym etapie szkoły podstawowej (klasy 4–6). W gimnazjum reforma przewidywała powrót do kształcenia przedmiotowego, a ścieżki międzyprzedmiotowe realizowane były w ramach programu wychowawczego. Nauczyciele, realizujący wówczas reformę, wykazywali znaczny opór przed tymi zmianami, bo naruszało to ich poczucie tożsamości oparte na wykładanym przedmiocie („jestem matematykiem, polonistą, historykiem” itd.)¹⁶.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem, s. 47.

¹⁶ Z. Kawka, *Nowoczesność polskiego systemu oświaty*, op. cit.

Kształcenie „w głąb” jest natomiast ściśle związane z jakością edukacji i wyraża się w bogatej motywacji kształcenia, w umiejętnościach samokształceniowych, zainteresowaniach intelektualnych, w stylu życia zgodnym z ideą ustawicznego kształcenia i kulturalnym wykorzystaniem czasu wolnego¹⁷.

Warto zauważyć, że są to kategorie analityczne – służące uporządkowaniu problematyki kształcenia ustawicznego – nie zaś odrębne poziomy realizacji tej idei.

Kształcenie „w pionie” dotyczy kształcenia formalnego i zawiera w sobie kolejne szczeble edukacji szkolnej. Dostępność oraz drożność systemu pozwalają młodzieży i dorosłym na realizację swoich planów i ambicji. Ale też sposób, w jaki kształcenie jest realizowane, określa jego interdyscyplinarność (kształcenie poziome) i funkcję motywacyjną (kształcenie „w głąb”). W przypadku kształcenia dorosłych podjęcie studiów zaocznych może mieć charakter kształcenia nie tylko „w pionie”, ale też „w głąb”.

Funkcje, jakie spełnia edukacja dorosłych, zmieniają się i pokazują uczenie się jako proces nieprzerwanie związany z realizacją indywidualnych życiowych potrzeb, ważnych także dla rozwoju społecznego. Funkcje te ukazują współczesne uczenie się dorosłego człowieka w zindywidualizowanej i szerokiej perspektywie:

- a) uczenie się jako środek zaradczy – uczenie się to narzędzie praktyczne, instrument, który pozwala rozwiązać zaistniałą bądź możliwą do przewidzenia trudność;
- b) uczenie się jako droga poznania i samopoznania – zdobywanie wiedzy o otaczającej rzeczywistości, wiedzy o samym sobie;
- c) uczenie się jako szansa rozwoju i samorozwoju – uczenie się umożliwia rozwijanie potencjału rozwojowego, zarówno jednostki, jak i także osób, z którymi jest ona związana;
- d) uczenie się jako wartość i potrzeba życia – uczenie się wpływa na zaspokajanie ważnych edukacyjnych potrzeb jednostki, na skutek czego jednostka może postrzegać swoje życie jako wartościowe oraz podnosi poziom życiowej satysfakcji i zadowolenia;
- e) uczenie się jako emancypacja – uczenie się pozwala człowiekowi zyskać większe poczucie wolności, osobowej godności, samostanowienia, niezależności, podmiotowości;
- f) uczenie się jako styl życia – uczenie się jest istotnym elementem życia oraz aktywności jednostki, często wynika z kontekstu kulturowo-cywilizacyjnego;
- g) uczenie się jako odpoczynek – uczenie się, zdobywanie wiedzy, obcowanie z nią może być dla człowieka czasem regeneracji sił duchowych i psychicznych, czasem odprężenia; sprzyja oderwaniu

¹⁷ A. Karpińska, *Edukacja szkolna podstawą edukacji całościowej*, w: S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna – wymiar teoretyczny i praktyczny*, Warszawa – Radom 2008.

się od obowiązków dnia codziennego, nabraniu wobec nich dystansu; sprzyja realizacji kolejnych zadań i wyzwań życiowych z nowymi siłami i nowym zapałem;

- h) uczenie się jako hobby – uczenie się traktowane jako zajęcie, które odzwierciedla zainteresowania i zamiłowania jednostki lub też jej pasje poznawcze;
- i) uczenie się jako sposób wypełnienia czasu – uczenie się traktowane jako aktywność, która wypełnia nadmiar czasu wynikający z różnych przyczyn, na przykład choroby, bezrobocia, przejścia na emeryturę¹⁸.

Uczenie się spełnia we współczesnym świecie zarówno funkcje instrumentalne, jak i autoteliczne – może być podstawą nie tylko rozwoju społeczno-ekonomicznego, ale także podstawą samorealizacji i satysfakcji życiowej poszczególnych jednostek. Ponowoczesność wymaga od nas także swoistych kompetencji, bo jest czasem płynnej i zmiennej rzeczywistości. Przystosowanie się do tej rzeczywistości zależy od szeregu naszych, wspomnianych już wcześniej, umiejętności: radzenia sobie ze stresem, podejmowania decyzji i rozwiązywanie problemów życiowych, wyszukiwania i przetwarzania informacji, przestrzegania zasad współżycia społecznego, komunikowania się z otoczeniem, gospodarowania własnym czasem, budżetem itp.¹⁹.

Doskonalenie zawodowe jako element edukacji permanentnej

System doskonalenia zawodowego jest elementem systemu oświaty i można go także uznać za formę edukacji permanentnej „w poziomie”. Doskonalenie jest narzędziem przystosowania się pracownika do sytuacji zmiennych, pozyskania lub wzbogacenia kwalifikacji i umiejętności, lepszego rozróżniania i rozpoznawania potrzeb jak również metod i sposobów organizowania warsztatu własnej pracy. Założenia idei kształcenia ustawicznego są realizowane w formie szkoleń pracowników. Jak dalece zadania te są uznawane za ważne, świadczą formalne regulacje skłaniające czy wręcz obligujące pracowników do podnoszenia kwalifikacji²⁰. W większości firm przeprowadzane są różnego rodzaju szkolenia podnoszące kompetencje ściśle zawodowe lub niwelujące braki w tych kompetencjach.

¹⁸ E. Dubas, *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka*, w: M. Podgórny (red.), *Człowiek na Edukacyjnej Fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Kraków 2005, s. 32–33.

¹⁹ Z. Sępkowska, *Rola kształcenia ustawicznego w pozyskiwaniu i doskonaleniu kwalifikacji zawodowych*, „Kształcenie ustawiczne – kierunek na wiedzę” 2010, nr 4, s. 11.

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Ministra Pracy i Polityki Socjalnej w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych z dnia 12 października 1993 roku, Dz. U. Nr 103, poz. 472. Podnoszenie zawodowych kwalifikacji i ogólnego wykształcenia dorosłych pojmowane jest jako uczenie się w szkołach dla dorosłych, w szkołach wyższych oraz dokończanie się, kształcenie, jak również doskonalenie w formach pozaszkolnych.

Szkolenia takie dotyczą także podnoszenia kompetencji miękkich, między innymi budowania wzajemnego zaufania w zespole²¹.

Z punktu widzenia idei edukacji w ciągu całego życia istnienie powiązania między pracą a doszkaltaniem się nie ulega wątpliwości. Wielu młodych ludzi i osób będących w średnim wieku decyduje się na pracę i kształcenie jednocześnie, nawet jeśli wiąże się to z wieloma wyrzeczeniami, a motywacje takich decyzji mogą być różne. W takim działaniu przeważa dążenie do awansu zawodowego, zdobycie wyższych zarobków, a w związku z tym podniesienie pozycji społecznej, ale także uchronienie się przed wykluczeniem społecznym. Należy podkreślić, że motywacja do podejmowania kształcenia ma także charakter autoteliczny i wiąże się z potrzebą samorozwoju, lepszego pojmowania świata, znacznie zwiększonych szans na realizację własnych pragnień²².

Podsumowanie

Edukacja w świecie ponowoczesnym charakteryzuje się coraz szerszym spektrum form kształcenia, doksztaltania i samoksztaltania. Edukować się musimy przez całe życie, bo wiedza przyrasta w tempie geometrycznym i starzeje się bardzo szybko. Istotnym składnikiem kształcenia, obok wiedzy, stają się kompetencje miękkie i umiejętności kreacji, uczenia się i współpracy opartej na zaufaniu społecznym. Klasyczny schemat etapów w cyklu życia ludzkiego: nauka – praca – wypoczynek ulega coraz bardziej rozmyciu. Wydaje się, że hasłem edukacji w społeczeństwach ponowoczesnych powinien być tytuł raportu stworzonego przez Międzynarodową Komisję do spraw Rozwoju Edukacji powołaną w 1971 roku (sic!), której przewodniczył Edgar Faure – *Uczyć się, aby być*²³.

Zdzisława Kawka

Doktor habilitowana nauk humanistycznych, socjolog edukacji. Naukowo związana z Uniwersytetem Łódzkim oraz Uczelnią Nauk Społecznych w Łodzi. Autorka wielu artykułów naukowych oraz monografii *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela* (1998).

²¹ Do szkoleń zalicza się bardzo różnorodne formy: seminaria, targi, kursy, szkoły średnie, studia wyższe, studia podyplomowe, wyjazdy szkoleniowo-integracyjne, spotkania dyrekcyi z pracownikami.

²² J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2005, s. 108.

²³ C. Kupisiewicz, *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu. Wybór artykułów z kwartalnika „Perspectives” wydawanego przez UNESCO*, Warszawa 1979.

Transhumanizm a wychowanie

Ks. Krzysztof Łuszczek

Pojawienie się nowych technologii komunikacyjnych, szczególnie na początku XX wieku, niosło ze sobą nowe nadzieje edukacyjne. Wydawało się, że dzięki nim oświata – zarówno jakościowo, jak i ilościowo – szybko osiągnie wyższy poziom. Wiele z tych nadziei cechowała naiwna, wręcz romantyczna wiara w postęp technologiczny, której źródeł możemy się doszukiwać jeszcze w XVIII wieku. Szereg nieudanych koncepcji i cywilizacyjnych zawodów, doświadczonych na przestrzeni dwudziestego stulecia, spowodował, że technologię w edukacji przyjmujemy dziś z większym dystansem, a nawet wyraźną nutą krytycyzmu. Obecnie jesteśmy na etapie poszerzonej refleksji – krytycznej i z pewnego dystansu. Chodzi o to, aby podjąć wysiłek takiego wykorzystania nowych technologii w systemie oświaty, aby przyniosło to zarówno efekty edukacyjne, jak i rozwojowe. Tą drogą może być zharmonizowanie tego, co nowe, z klasycznymi wartościami edukacji. Nie przeszkadza to jednak poszukiwać jak najwłaściwszych dróg wykorzystania nowych technologii w edukacji – także na początku XXI wieku.

Edukacyjne przypadki nowych technologii

Pierwszą dużą innowacją technologiczną zastosowaną w oświacie był film. Używano go w kształceniu przez kilka początkowych dekad XX wieku. Uznawano, że jego zastosowanie znacznie podniesie jakość – zwłaszcza edukacji publicznej. Szansę, jaką dawał film, wiązano przede wszystkim z reprezentowaniem rzeczywistości na szeroką skalę. Wcześniej żadna technologia nie dawała takich możliwości. Jedyną, która zbliżyła się do filmu, była wcześniej powstała fotografia.

Inną „cudowną technologią” z początku XX wieku było radio. W latach 20. i 30. wielu nauczycieli wyrażało zainteresowanie edukacyjnymi możliwościami tego medium. Pierwszą edukacyjną stację

radiową uruchomił University of Wisconsin w 1917 roku. Cztery lata później powstała stacja edukacyjna na University of Utah. Z czasem przybyło koncesji na nadawanie radiowych programów edukacyjnych. Jednym z najbardziej znanych programów edukacyjnych w tym czasie był RCA Educational Hour. Osiągnął on publiczność na poziomie 6 milionów słuchaczy. Prawie 60 uniwersytetów oraz szkół wyższych emitowało edukacyjne programy radiowe. W latach 30. popularne stały się Schools of the Air. Stosowały one programy nauczania, miały swój rozkład zajęć, a nawet dostarczały materiałów do nauki. Tego typu szkoła uruchomiona przez CBS 4 lutego 1930 roku oferowała zajęcia z historii, literatury, sztuki i ochrony zdrowia. Wykorzystanie radia w edukacji było na tyle rozpowszechnione, że pod koniec II wojny światowej dyrektor stacji edukacyjnej w Cleveland stwierdził, że odbiornik radiowy stanie się równie powszechnym wyposażeniem klasy szkolnej jak tablica.

Radiu, tak jak filmowi edukacyjnemu, w latach 20. przybyła potężna konkurencja – w tym okresie w Stanach Zjednoczonych zaczął się powoli rozwijać system telewizji. Na początku nie wieszczono jej wielkiej przyszłości. Traktowano ją jako rodzaj technologicznej ciekawostki, ale bez przez CBS 4 lutego 1930 roku oferowała zajęcia z historii, literatury, sztuki i ochrony zdrowia. Wykorzystanie radia w edukacji było na tyle rozpowszechnione, że pod koniec II wojny światowej dyrektor stacji edukacyjnej w Cleveland stwierdził, że odbiornik radiowy stanie się równie powszechnym wyposażeniem klasy szkolnej jak tablica. Radiu, tak jak filmowi edukacyjnemu, w latach 20. przybyła potężna konkurencja – w tym okresie w Stanach Zjednoczonych zaczął się powoli rozwijać system telewizji. Na początku nie wieszczono jej wielkiej przyszłości. Traktowano ją jako rodzaj technologicznej ciekawostki, ale bez możliwości szerszego zastosowania – ani komercyjnego, ani edukacyjnego. Kiedy uczyniono z niej bohaterkę Wystawy Światowej w Nowym Jorku w 1939 roku, w całym Stanach Zjednoczonych było ledwie kilka tysięcy odbiorników. II wojna światowa powstrzymała na kilka lat rozwój telewizji – zwłaszcza w Europie, ale również w USA. W okresie powojennym nastąpiła intensywna, trwająca kilka dekad ekspansja telewizji i jej dominacja na rynku mediów. Już w początkowym okresie tego etapu dostrzeżono tkwiące w telewizji możliwości edukacyjne. W latach 50. i 60. telewizja edukacyjna pojawiła się nie tylko w Stanach Zjednoczonych, ale również w Japonii, Indiach, Włoszech czy Kolumbii. Miała ona stanowić wsparcie dla zajmującego centralne miejsce w procesie nauczania – uczenia się nauczyciela. Od strony montażu miała charakter instruktażowy. Program nie miał być atrakcyjny, ponieważ uważano, że nie to jest najważniejsze w edukacji.

Edukacyjnej roli telewizji zagroziła skrajna komercjalizacja tego medium. Ta sytuacja wywołała debatę nad użytecznością społeczną telewizji. Najważniejszym głosem w dyskusji stało się wystąpienie Newtona N. Minowa, przewodniczącego Federal Communications Commission. Nazwał on amerykań-

ską telewizję „rozległym pustkowiem” (*vast wasteland*). Stwierdził, że w telewizji niewiele można znaleźć treści użytecznych społecznie, za to coraz więcej społecznie szkodliwych. Sprowokowało to Amerykanów do dyskusji nad zmianami w telewizji i znalezieniem środków, aby zachęcić – lub nawet zmusić – nadawców do działań społecznie użytecznych. Szeroka debata przyniosła wymierne efekty. W 1968 roku w Nowym Jorku powstała Children’s Television Workshop (CTW) jako organizacja non-profit. Zajęła się produkcją programów edukacyjnych oraz ich rozpowszechnianiem, z uwzględnieniem potrzeb szkół, nauczycieli i rodziców. U podstaw działalności CTW legło przekonanie, że dla skuteczności programów edukacyjnych ważna jest współpraca między pedagogami, psychologami i producentami telewizyjnymi.

Najbardziej znaną produkcją CTW, a jednocześnie jedną z najbardziej udanych telewizyjnych produkcji edukacyjnych na świecie, była *Sesame Street* (*Ulica Sezamkowa*). W programie wyznaczone są jasne i przejrzyste cele edukacyjne, a ich realizacja jest możliwa dzięki zastosowaniu atrakcyjnych dla dzieci narzędzi. Program skupia się na rozwoju zdolności poznawczych i emocjonalnych oraz wartościowych postaw społecznych. Eksponuje się w nim również modele, które dzieci mogą naśladować – na przykład przez śpiew, czytanie czy wykonywanie ćwiczeń. Badania prowadzone nad programem ujawniły szereg osiągnięć edukacyjnych. Dzieci wieku 3–5 lat uzyskiwały lepsze wyniki w rozpoznawaniu cyfr i rozumieniu pojęć. Efekty można wzmacniać przez częstsze oglądanie programu i zachętę ze strony rodziców.

Po *Sesame Street* pojawiają się inne programy z dużym potencjałem edukacyjnym, chociaż już nie tak udane i popularne. Na początku lat 70. zaczyna się ukazywać program *Mister Rogers’ Neighborhood*, a dwadzieścia lat później pojawił się kolejny popularny serial edukacyjny dla dzieci *Barney&Friends*. Stało się to możliwe dzięki rozwojowi idei telewizji publicznej, która przybrała swój konkretny wymiar w postaci Public Broadcasting Service (PBS). W ten sposób Amerykanie starali się zrealizować ideę telewizji publicznej, odpornej na presję komercyjną, z misją społeczną. Mimo że PBS nie może liczyć na wielkie udziały w rynku telewizyjnym, to jednak Amerykanie są do niej przywiązani, organizując na przykład społeczne zbiórki funduszy na jej funkcjonowanie. Takie wsparcie dla produkcji edukacyjnych oferuje również brytyjska BBC (British Broadcasting Company). Najbardziej znaną produkcją Brytyjczyków, która zyskała światową sławę, stały się *Teletubisie*.

Telewizja utrzymała swoją hegemonię na rynku medialnym na początku lat 90. Wtedy do głosu coraz śміielej zaczął dochodzić uruchomiony przez amerykańską armię w latach 60. internet. Amerykanie potrzebowali systemu łączności i wymiany informacji, który przetrwałby atak jądrowy. Internet spełniał te wymagania. Ponieważ szybko dostrzeżono jego potencjał komunikacyjny oraz edukacyjny, w latach 70. amerykańska armia podzieliła się wynalazkiem z resztą społeczeństwa. Szersze wykorzystanie sieci nastąpiło jednak dopiero w latach 90. Umożliwiło to przede wszystkim upowszechnienie

komputerów osobistych, a także wprowadzenie stron www. Dzięki nim korzystanie z sieci stało się prostsze i nie wymagało od użytkowników specjalistycznej wiedzy informatycznej.

Dostrzeżono ogromne możliwości nowego medium. Zostały one wyartykułowane *expressis verbis* na początku lat 90. w tak zwanym raporcie Bangemanna oraz artykule wiceprezydenta USA Ala Gore'a dla „Financial Times”. Uznano, że internet oraz komputery osobiste dają możliwość uruchomienia infostrad, które staną się podstawą budowy społeczeństwa wiedzy.

Niektóre prognozy dotyczące wykorzystania nowych narzędzi w edukacji zostały boleśnie zwerfikowane już na przełomie wieków. Trochę za późno zorientowano się, że wykorzystanie nowych technologii w szkołach powinno być poprzedzone skutecznym zabezpieczeniem dzieci przed ich negatywnym wpływem (przykładem jest amerykańska ustawa *Children's Internet Protection Act*).

Do brytyjskich szkół w latach 90. zaczęło napływać wiele pomocy o charakterze multimedialnym. Zazwyczaj były one produkowane przez zespoły, w skład których wchodziły: firma producencka, firma zajmująca się programowaniem oraz eksperci z danego przedmiotu. Przynajmniej w początkach tych produkcji zwracano dużą uwagę na wzajemną konwergencję technologii i celów edukacyjnych. Badania prowadzone we Włoszech pokazały, że na wykorzystanie IT (*Information Technology*) w szkołach duży wpływ mają kompetencje nauczycieli. Drugim ważnym elementem staje się dostęp szkół do nowych technologii. Już prawie trzy dekady upowszechniania IT w edukacji pokazały wielkie możliwości edukacyjne technologii, ale też swego rodzaju niepewność. Oddaje ją dobrze klimat towarzyszący przez długi czas na przykład tworzeniu Wikipedii – największej encyklopedii porównywalnej z *Encyclopedia Britannica*, która przez długi czas miała poważny problem z wiarygodnością prezentowanych haseł.

Poza granice technologii – transhumanizm

Zalecenia brytyjskiego dokumentu *The National Goals for Schooling* z 1999 roku postulowały takie prowadzenie edukacji, by uczniowie wychodzili ze szkoły jako pewni siebie, twórczy i produktywni użytkownicy nowych technologii, szczególnie informacyjnych oraz komunikacyjnych, i rozumieli ich wpływ na życie. Wkrótce młodzi użytkownicy stali się jedną z najaktywniejszych grup użytkowników nowych technologii. Często potrafili posługiwać się nimi lepiej niż rodzice czy nauczyciele w szkole. Co jednak było niepokojące, to fakt, iż dość rzadko wykorzystywali je w celach edukacyjnych. Częściej była to rozrywka czy komunikacja z rówieśnikami. Użytkowanie nowych technologii zaczęło się stawać dla młodych ludzi dominującą aktywnością życiową.

Tak silna obecność technologii w środowisku życia człowieka wywołała efekt paraspolecznej wspólnoty. Człowiek osiągnął pewien stopień otwartości na wytworzenie z maszyną swego rodza-

ju więzi. Maszyna przestała być już zwykłym narzędziem służącym na przykład dostarczaniu i przetwarzaniu informacji. Informatyka afektywna usiłuje nawet wyposażać różnego rodzaju urządzenia, a zwłaszcza roboty, w umiejętność rozpoznawania i wyrażania emocji – w coś, co można nazwać „inteligencją emocjonalną”. Jeżeli dodatkowo roboty będą ulegać antropomorfizacji, zarówno morfologicznej, jak i afektywnej, symulacja życia emocjonalnego i otwartości na więzi będzie jeszcze bardziej przekonująca. Robotyka społeczna wykorzystuje złudzenia, jakim ulegamy w konfrontacji z robotami. Robot stara się przekonać człowieka, że nie jest maszyną. Może to dotyczyć nawet programu komputerowego. Jeszcze w latach 60. powstał (do dziś obecny w sieci) program terapeutyczny ELIZA. Podobny efekt mogą dawać różnego rodzaju mówiący asystenci dostępni zarówno na platformie Android czy firmy Apple (Siri). Przekonanie przez odpowiednio skonstruowane oprogramowanie, że robot nie jest maszyną, rodzi w człowieku wymóg reakcji etycznej. To natomiast zaczyna budować więzi. Zwane są one co prawda paraspołecznymi, ale dla człowieka są wygodne. Zdaje się nad nimi panować, a kiedy wydają się obciążające – urządzenie można po prostu wyłączyć.

W ten sposób nowe technologie przestają być narzędziami, a stają się towarzyszami życia. Dlatego trudno z nich wydobyć edukacyjne możliwości. Wyposażenie przez rząd federalny USA szkół publicznych i bibliotek w komputery z dostępem do sieci pod koniec XX wieku nie spowodowało radykalnego wzrostu jakości kształcenia, natomiast spowodowało widoczny wzrost problemów wychowawczych. Odpowiednimi przepisami (pod groźbą utraty funduszy federalnych) trzeba było wprowadzić obowiązek instalowania w komputerach odpowiednich nakładek filtrujących treści internetowe, mających chronić dzieci przed pornografią i przemocą.

Mimo że wielu ludzi jest dziś świadomych tego, iż technologia stara się imitować ludzkie odruchy, to wcale im to nie przeszkadza. Jak dotychczas najdalej poszedł w tym przekonaniu David L. Levy, pisząc o „miłosnym związku z robotem”. W swojej książce *Love and Sex with Robots: The Evolution of Human – Robot Relationship* uważa to za zupełnie logiczny efekt rozwoju technologicznego, a szczególnie postępu robotyki społecznej oraz informatyki afektywnej. Według Levy’ego może to znacznie urozmaicić życie emocjonalne człowieka. Autor przekonuje, że dzięki temu ludzie będą się uczyć bardziej odpowiedzialnej i dojrzałej przyjaźni. Robot ani nie zdradzi, ani nie złamie serca.

Dążenie do emocjonalnej, poznawczej, a nawet biologicznej integracji z technologią, co najpełniej wyraża się w poglądach zwanych transhumanizmem, ma na celu poszerzenie ludzkich możliwości. W dużej części dzieje się to jednak „niehumanymi” środkami, co może mieć większy wpływ na osobowość ludzi następnych pokoleń aniżeli na jakość kształcenia.

Dystans i nadzieja (spojrzenie krytyczno-historyczne)

Dotychczasowe doświadczenia z wykorzystaniem technologii w edukacji pozwalają na wyodrębnienie pewnego powtarzającego się modelu. Można w nim wyróżnić cztery fazy: wstępną, fascynacji, zawodów i krytyki oraz względnej stabilizacji.

Faza wstępna związana jest ze stopniowym upowszechnianiem się nowej technologii. Fazę fascynacji cechuje wiązanie z nią wielkich oczekiwań dotyczących rozwoju ludzkich możliwości. Często są one nieuzasadnione i nieoparte na badaniach, a wyrażają raczej romantyczne przekonanie o postępie ludzkości poprzez rozwój nowych technologii. Kluczowa jest faza trzecia, w której zostają dostrzeżone mankamenty nowych rozwiązań, a czasem nawet niebezpieczne tendencje. Jest to o tyle ważne, że właściwa diagnoza pomoże zachować z nowych technologii autentycznie to, co będzie służyć rozwojowi. Na początku lat 50. film edukacyjny przeżył kryzys i praktycznie zniknął ze szkół. Przyczyną tego była rosnąca rola telewizji oraz badania, które pokazały, że tak naprawdę ma on niewielki wpływ na jakość edukacji. W wypadku radia edukacyjnego, gdzie również widziano oczywistą przewagę nad działaniami w klasie, nauczyciele bazowali głównie na zainteresowaniu dzieci pewną nowinką technologiczną. Ale już badania z końca lat 30. pokazały, że 73 proc. nauczycieli korzysta z radia w klasie szkolnej rzadko albo wcale.

Po drugiej wojnie światowej odgrywało już bardzo małą rolę, chociaż przez pewien czas utrzymało jeszcze swoją pozycję w krajach mniej rozwiniętych. Również telewizja edukacyjna po okresie lat 50., kiedy weszła w etap ostrej komercjalizacji, praktycznie ograniczyła działania edukacyjne (poza niektórymi stacjami publicznymi i specjalnymi fundacjami). W czwartej fazie – upowszechniania nowych technologii – następuje czas względnej stabilizacji. Nowa technologia zajmuje swoje miejsce (lepiej lub gorzej) w życiu ludzi i w środowisku oświatowym. Jest to stabilizacja względna, ponieważ niektóre technologie mogą po jakimś czasie znów zyskać popularność i wejść w fazę entuzjazmu. Tak było z telewizją cyfrową czy z iPhone'm, który nazwano telefonem komórkowym na nowo wymyślonym.

Obserwowane procesy dotyczące rozwoju i wykorzystania technologii każą zachować wobec niej pewien dystans. Do tego nawołuje Neil Selwyn, profesor Wydziału Edukacji Monash University. W swojej wydanej w 2017 roku książce *Education and Technology. Key Issues and Debates* mówi o wyzerpaniu pewnego modelu. Współczesne sposoby wykorzystania technologii w edukacji osiągnęły poziom, którego już nie są w stanie przekroczyć. Zazwyczaj ograniczają się do wzmacniania kontrolowanego przez nauczyciela przekazu. Technologia zapewne nie wyprze nauczyciela z procesu nauczania-uczenia się. Pojawia się jednak pytanie: jak będzie on rozumiany? Jako nauka czy jako sztuka? Dla nauczania istotna jest kreatywność oraz umiejętność posługiwania się intuicją.

W innej książce – pod wymownym tytułem *Is Technology Good for Education?* – Selwyn podkreśla, że wokół nowych technologii powstaje często dużo „hałasu”, tymczasem w tej dziedzinie niewiele rzeczy jest pewnych i rzadko pojawiają się proste odpowiedzi. Potrzeba stąd krytycznego myślenia i problematyzacji zjawisk. Niebezpieczne jest widzieć w technologii cudowny środek, który uleczy chory system oświaty. Pojawiające się różnego rodzaju roszczenia do „naprawiania” edukacji często mają swoje drugie dno, na przykład komercyjne czy korporacyjne. W tym labiryncie zapomina się o wartościach właściwych edukacji.

Kluczowa dla wykorzystania nowych technologii w edukacji staje się rola nauczyciela. Technologia nie może i nie powinna go zastępować. Nauczyciel jest łącznikiem z tradycyjnymi wartościami edukacji, na których zbudowano współczesną cywilizację. Nie należy go eliminować, ale pozyskać dla idei wykorzystania technologii w procesie nauczania-uczenia się oraz wyposażać w odpowiednie narzędzia i umiejętności. Należy przy tym pamiętać, że edukacja realizuje się przez specyficzną relację mistrz – uczeń, która ma charakter interpersonalny i najlepsza maszyna nie jest w stanie stać się w takiej relacji partnerem.

Istotne staje się więc zrozumienie roli nauczyciela i sposobów jej realizacji w procesie nauczania-uczenia się. Istnieje wiele różnych teorii pedeutologicznych tłumaczących mechanizmy funkcjonowania nauczyciela w systemie oświaty. Ale czasem okazuje się, że teorie sobie, a życie sobie. Amerykański psycholog Jerome Bruner zaproponował podejście zwane *folk pedagogy*. Sam uznał to określenie za niezbyt udane (można by je oddać terminem „pedagogika potoczna”), ale wyraża ono w sobie pewną intuicję pedagogiczną. W nauczycielach tkwią głębokie przekonania o tym, jak dzieci się uczą. Często te wyobrażenia kierują aktywnością edukacyjną, mimo że nikt ich nie werbalizuje. Aby zapewnić skuteczność działań w przypadku technologii edukacyjnych, być może należałoby zwerbalizować i zbadać znaczenie tych potocznych intuicji pedagogicznych.

Podsumowanie – „jestem istotą ludzką”

Znaczenie technologii w edukacji stale wzrasta, jednak efekty jej wykorzystania są często niezadowalające. Nie można jednak zapominać, że proces kształcenia jest głęboko warunkowany przez relacje interpersonalne. Z jednej strony stanowią one naturalne środowisko tego typu aktywności – epoka starożytna pokazuje to bardzo wyraziście. Wtedy u podstaw edukacji stała „czysta” relacja interpersonalna. Z drugiej jednak strony byłoby dużą stratą dla edukacji, gdybyśmy nie szukali lub nie potrafili umiejętnie wykorzystać nowych technologii do podniesienia jej jakości. Zapewne sztuką jest tutaj zharmonizowanie obu elementów i uczynienie z nich komplementarnego narzędzia, odwołanie się do wartości klasycznych w edukacji i zastosowanie nowych technologii w kształceniu.

W ostatniej scenie filmu Ridleya Scotta *Prometeusz* humanoidalny, mocno uszkodzony robot David rozmawia z ostatnim ocalałym członkiem załogi statku kosmicznego – dr Elizabeth Shaw. David próbuje zrozumieć motyw jej postępowania, zadaje pytania. W końcu stwierdza: „Nie rozumiem”. W odpowiedzi słyszy: „Pewnie dlatego, że ja jestem istotą ludzką, a ty robotem”.

Bibliografia

- Ainsworth S.E., Bibby P.A., Wood D.J.: *Information Technology and Multiple Representations: New Opportunities – New Problems*, „Journal of Information Technology for Teacher Education” 1997, nr 1, s. 93–105.
- Bruner J.: *The Culture of Education*, London 1996.
- Clocke Ch., Sharif S.: *Why Use Information and Communications Technology? Some Theoretical and Practical Issues*, „Journal of Information Technology for Teacher Education” 2001, nr 1–2, s. 7–18.
- Cuban L.: *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*, New York 1986.
- Dreyfus H.: *On the Internet*, London 2001.
- Lemish D.: *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, przeł. A. Sadza, Kraków 2008.
- Levy D.L.: *Love and Sex with Robots: The Evolution of Human – Robot Relationships*, New York 2007.
- Lister M., Dovey J., Giddings S., Grant I., Kelly K.: *Nowe media. Wprowadzenie*, przeł. M. Lorek, A. Sadza, K. Sawicka, Kraków 2009.
- Łuszczek K.: *Kontrola społeczna nad dziećmi i młodzieżą w środowisku mediów elektronicznych. Studium porównawcze na przykładzie Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Polski*, Szczecin 2013.
- Łuszczek K.: *Pedagogical Aspects of Robot Anthropomorphism in the Light of The Critical Historical Theory*, „Studia i Prace WNEiZ US” 2018, nr 2, s. 37–50.
- McChesney R.W.: *Rich Media, Poor Democracy. Communication Politics in Dubious Times*, New York 1999.
- Minow N.N.: *Television and The Public Interest*, www.americanrhetoric.com, data dostępu: 25.01.2019.
- Pearson J.: *Information and Communications Technologies and Teacher Education in Australia*, „Technology, Pedagogy and Education” 2003, nr 1, s. 39–58.
- Piccard R.W.: *Affective Computing*, Cambridge 1997.
- Selwyn N.: *Education and Technology. Key Issues and Debates*, London, Oxford, New York, New Delhi, Sydney 2017.
- Selwyn N.: *Is Technology Good for Education*, Cambridge 2017.
- Turkle S.: *Samotni razem. Dlaczego oczekujemy więcej od zdobyczy techniki a mniej od siebie nawzajem*, przeł. M. Cierpisz, Kraków 2013.

Ks. Krzysztof Łuszczek

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Naukowo zajmuje się pedagogiką medialną oraz teorią mediów. Autor monografii: *Nowoczesna telewizja, czyli bliskie spotkania z kulturą masową* (Tychy 2004), *Kontrola społeczna nad dziećmi i młodzieżą w środowisku mediów elektronicznych* (Szczecin 2013), *Wolność i kontrola w internecie drugiej fali* (Szczecin 2015).

Kultura szkoły

Aleksandra Tłuściak-Deliowska

Kultura szkoły jest pojęciem, które powraca co jakiś czas w rozważaniach na temat jakości i efektywności pracy szkoły¹. Można nawet stwierdzić, że pojęcie to stało się ostatnio – obok „klimatu szkoły” – modne, co nie oznacza jednak, iż powszechność jego użycia jest równoznaczna z jednorodnością znaczenia. Pod tym pojęciem, zaczerpniętym z antropologii, kryje się próba uchwycenia „duszy” czy „osobowości” szkoły, wskazując tym samym na jej wyjątkowość, a zarazem złożoność. Artykuł stanowi próbę refleksji nad tym zagadnieniem.

Czym jest kultura szkoły?

Każda organizacja – a jest nią także i szkoła – ma swoją kulturę, historię i podstawy utrwalonych założeń i oczekiwań, które ją kształtują. Według Jerome’a S. Brunera kultura jest nadorganiczna, co oznacza, że stanowiąc symboliczny system, podzielany przez członków danej wspólnoty, dostarcza im kategorii, które organizują, jak i konstruują poszczególne wymiary jej życia. Kultura szkoły wpływa na sposób, w jaki ludzie myślą, czują i działają. Co więcej, kultura podzielana przez wspólnotę jest także przez nią chroniona, rozwijana i przekazywana kolejnym pokoleniom, co sprzyja zachowaniu i podtrzymaniu tożsamości².

¹ Zob. I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Kraków 2019, s. 92-106; U. Dernowska, *Kultura szkoły – pojęcie, wymiary, modele*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4, s. 14–16; B. Adrian, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011, s. 50–51; M. Van Houtte, *Climate and Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research*, „School Effectiveness and School Improvement” 2005, nr 16, z. 1, s. 71–89.

² J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006 (wyd. II, 2010).

Za klasyczną definicję kultury organizacyjnej uchodzi dziś wyjaśnienie zaproponowane przez Edgara H. Scheina, które każe dostrzec w niej wzorzec podzielanych, podstawowych założeń, wypracowanych przez daną grupę w trakcie radzenia sobie z problemami organizacji związanymi z adaptacją do środowiska zewnętrznego, jak i z wewnętrzną integracją. Wzorzec ten jest przekazywany nowym członkom organizacji jako właściwy sposób postrzegania rzeczywistości³. Tak rozumiana kultura stanowi z jednej strony mechanizm jej przeżycia, z drugiej zaś – ramy dla rozwiązywania problemów. Kulturę szkoły można więc rozumieć jako system zasad, norm, zachowań, a także potrzeb i oczekiwań, podlegających zmianom pod wpływem zachodzących zewnętrznych i wewnętrznych zdarzeń, kwestii normatywno-prawnych, a także rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych „tworzących w swej istocie wewnętrzną obyczajowość opartą o obowiązujące kody komunikacyjne stanowiące o tożsamości jej jednostek i tożsamości organizacji, jaką jest szkoła”⁴.

Celem współczesnej szkoły zdaje się być dążenie do bycia coraz bardziej efektywną. Poznanie i kształtowanie kultury szkoły jest zatem kluczem do jej sukcesu. Oznacza namysł nad funkcjonowaniem poszczególnych elementów ją tworzących, a także dbałość o jej rozwój, a przede wszystkim jego umożliwienie. Pozytywna i profesjonalna kultura szkoły jest dynamizmem świadomie kreowanym, utożsamianym ze znaczącym rozwojem poprzez udane wprowadzanie zmian i umiejętne wykorzystywanie danych o procesie dydaktycznym. Tak pojmowana kultura szkoły ma pozytywny wpływ na proces kształcenia poprzez odpowiednie zdeterminowanie zachowań nauczycieli w procesie edukacyjnym. W przeciwieństwie do szkoły z negatywną lub toksyczną kulturą, która nie docenia jakości kształcenia, opiera się zmianom, a dewaluacja rozwoju kadry pedagogicznej utrudnia jakiegokolwiek powodzenie.

Odmiany kultury szkoły

Steve Gruenert i Todd Whitaker w swojej ostatniej pracy przedstawili ciekawą typologię kultur szkoły⁵. Nawiązali przy tym do typów wyróżnianych już wcześniej przez pionierskich badaczy tej problematyki, w tym między innymi przez Michaela Fullana i Andrew Hargreavesa czy Terrence’a Deala

³ E.H. Schein, *Organizational Culture*, „American Psychologist” 1990, nr 45, s. 109–119; zob. także: U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2015.

⁴ B. Dobrowolska, *Kultura szkoły a różnorodność kulturowa jej uczniów*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII, s. 128.

⁵ S. Gruenert, T. Whitaker, *School Culture Rewired. How to Define, Assess and Transform It*, Alexandria 2015.

i Allana Kennedy’ego. Wskazali oni sześć typów kultury: (1) kulturę współpracy, (2) kulturę wygody, (3) kulturę aranżowaną⁶, (4) kulturę zbałkanizowaną, (5) kulturę fragmentaryczną oraz (6) kulturę toksyczną. Oczywiście są to „tylko” pewne warianty, dla których charakterystyczne jest uproszczenie, tymczasem kultury szkoły mogą być wewnętrznie zróżnicowane. Niemniej, warto tej typologii przyjrzeć się bliżej.

Kultura współpracy

Jest to typ, do którego szkoły powinny dążyć, ze względu na jakość i największą efektywność organizacyjną i dydaktyczną. Kultura pełnej współpracy charakteryzuje się godnym zaufania przywództwem, procesami wspólnego podejmowania decyzji, silnymi i autentycznymi więziami międzyludzkimi, komunikacją nieformalną (otwartą), rzeczywistymi szansami na koleżeństwo pomiędzy przełożonymi a współpracownikami, wysokim poczuciem sprawstwa oraz własnej wartości, wspólnym namysłem nad procesem dydaktycznym oraz wspólnym jego planowaniem, wspólną kontrolą i podziałem środków, sprawiedliwymi procedurami nadzoru, ewaluacji i oceny pracy nauczycieli, wspólnym celebrowaniem sukcesów oraz analizowaniem porażek, a zatem szeroko rozpowszechnionym poczuciem własnych i zbiorowych osiągnięć⁷.

Kultura wygody

Wiele szkół uważa, że takiego typu jest właśnie ich kultura i wychodzi z założenia, że jest to najlepsza opcja z możliwych. W tego typu kulturze podkreśla się porozumienie, współpracę, bycie dla siebie miłym, jednakże bez podejmowania większych wysiłków związanych z dążeniem do podnoszenia jakości pracy szkoły. W praktyce kultura wygody sprowadza się do „niekomplikowania sobie nawzajem życia”. Bycie dla siebie miłym jest dobrą ideą, ale może zahamować potrzebę zapewnienia informacji zwrotnych z uwzględnieniem konstruktywnej krytyki czy alternatywnych punktów widzenia. W tego typu kulturze ważniejsze od efektywnego nauczania jest dogadanie się w większości spraw, by każdy mógł być zadowolony ze swojej pracy i by wszystko było zgodne z oczekiwaniami zewnętrznymi. W takiej szkole nauczyciele zazwyczaj mają świadomość tego, jak pracują ich koledzy,

⁶ W pracy Stevena Gruenerta i Todda Whitakera ten typ oryginalnie nazywa się *contrived-collegial*, niemniej biorąc pod uwagę istotę tego typu kultury, uznałam, że określenie „aranżowana” będzie najtrafniejsze. Zob. S. Gruenert, T. Whitaker, *School Culture Rewired. How to Define, Assess and Transform It*, op. cit., s. 54.

⁷ Zob. także: A. Tłuściak-Deliowska, U. Dernowska, *Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 40, s. 127–148; U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, op. cit., s. 70–71; Ch. Bezzina, J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo służebne: spojrzenie w przyszłość*, w: S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Warszawa 2014.

jednakże prowadzone konwersacje nie pogłębiają, nie odkrywają problemów, a zatem i możliwych dróg ich rozwiązania. Nie jest to zatem prawdziwa współpraca.

Kultura aranżowana

W tego typu kulturze lider (zwyczajowo dyrektor) ustala, jak powinni zachowywać się pracownicy i co należy zrobić, by podnieść jakość pracy szkoły, stąd też dyrektor może dążyć do przyspieszania tego procesu poprzez próbę narzucenia i egzekwowania współpracy między nauczycielami oraz kontrolowania sytuacji, które ją wspierają. Podejmowane przez wszystkich działania oznaczają zmianę i przekładają się na pewną świeżość w zakresie stosowanych rozwiązań metodycznych, choć może to mieć charakter tylko powierzchowny. Dyrektor oczekuje od nauczycieli, że nawiążą ze sobą współpracę, a zatem spotkają się, wymienia poglądami na temat osiągnięć uczniów, a następnie efekt ten stosownie udokumentują w raportach czy licznych sprawozdaniach. Oczywiście kreowanie kultury prawdziwej współpracy wymaga pewnego stopnia jej aranżacji, jednak chodzi w większym stopniu o stymulację, co nie oznacza jej zaprogramowania, uporządkowania i pełnego kontrolowania. To bowiem przełożyć się może na rywalizację między nauczycielami o to, kto w większym stopniu wypełnia polecenia szefa, oraz na stres związany z odczuwaniem natłoku i pilności spraw. W tego typu kulturze oczekuje się szybkich i widocznych efektów, tymczasem kultura instytucji ma to do siebie, że nie zmienia się w sposób rewolucyjny, lecz ewoluuje.

Kultura zbałkanizowana

Charakteryzuje się mnóstwem wewnętrznych podziałów i konfliktów. W tego typu kulturze współpraca występuje jedynie w obrębie klik. Nauczyciele, którzy odczuwają potrzebę rywalizacji, na przykład ze względu na osiągnięcia ich uczniów, zagrożoną pozycję, dostęp do pewnych źródeł, mogą sprzymierzyć się i połączyć z innymi w taką właśnie klikę. Co gorsza, jeśli istnieje konflikt na linii dyrekcja – klika, to ta ostatnia ma największą szansę, by go wygrać. Nauczyciele mogą także szukać wsparcia u wybranych rodziców, by tym sposobem przeforsować swoje zdanie. Członkowie klik ufają sobie, wspierają się wzajemnie i zabezpieczają swoje interesy. Pozostali pracownicy funkcjonujący w kulturze zbałkanizowanej ryzykują, dokonując wyborów przynależności do poszczególnych podgrup.

Kultura fragmentaryczna

W tego typu kulturze każdy wykonuje swoją pracę i obowiązki, nie przejmując się zbytnio innymi. Od czasu do czasu odbywają się wspólne spotkania, zebrania, narady (bo być muszą), ale przez większość czasu „każdy sobie rzepkę skrobie”. Typowy jest brak interakcji czysto zawodowych, które mogłyby wnieść nową jakość do działań dydaktyczno-wychowawczych. Tego typu kultura może być efektem wyzwań współczesności i nastawienia na niezależność oraz mody na sukces jednostki. Jaka-

kolwiek prośba o pomoc postrzegana jest jako przejaw słabości. Prowadzi to do znacznej rywalizacji między nauczycielami, ta zaś przekłada się na rywalizację między uczniami, stres i poczucie przeciążenia. Życie dyrektora i nauczycieli w takiej szkole przebiega bez większych perturbacji. O ile nie ma poważniejszych problemów z uczniami, którzy mają w miarę dobre stopnie i zdają egzaminy, o tyle i nauczyciel może spać spokojnie.

Kultura toksyczna

Jeśli przyjąć, że kultura współpracy jest tym modelem, do którego szkoły powinny dążyć, to modelu kultury toksycznej powinny za wszelką cenę unikać. Toksyczna kultura szkoły dla osób ją odwiedzających wcale nie musi być tak oczywista, bowiem łatwo wiele rzeczy ukryć za kurtyną pozoru. Ponadto, toksyczna kultura szkoły wcale nie musi oznaczać, że szkoła jest nieprzyjemnym miejscem. Co więcej, niektórzy mogą być z takiej szkoły zadowoleni i odczuwać satysfakcję z pracy. Nauczyciele mogą być bardzo pewni siebie i swoich kompetencji – zachowują się, wszakże, stosownie do miejsca. Komunikacja ma charakter dyrektywny i jednostronny. W tego typu kulturze nauczyciele mogą być otwarci na współpracę, jednak jest to podyktowane nie troską o dobro uczniów, lecz raczej ich własnym interesem. Tego typu postawy udzielają się uczniom. Przy czym nie oznacza to, że wszyscy tak postępują. Uczniowie, jak i nauczyciele odliczają dni do świąt, ferii czy wakacji – byle tylko wyrwać się z tego środowiska. Jeśli ktoś nie doświadczył innej kultury szkoły, może uznać, że jest to norma, że szkoła taka po prostu jest i być powinna, bo jest wszak miejscem specyficznym. Tego typu kultura bardzo broni się przed jakąkolwiek zmianą. Z czasem rośnie w siłę i staje się coraz bardziej homogeniczna. Szansa, że kultura naszej szkoły pasuje do więcej niż jednego z typów opisanych powyżej jest spora, jednak to jeden typ prawdopodobnie będzie dominował. Przegląd tej typologii powinien uruchomić potrzebę refleksji o kulturze własnej placówki oraz o tym, czy i co można byłoby w niej zmienić.

Jak świadomie kształtować kulturę szkoły?

Kształtowanie kultury szkoły często ma charakter pośredni, intuicyjny i nieświadomy. Podstawowym warunkiem świadomej kreacji kultury szkoły jest wiedza i orientacja w tym, czym kultura w ogóle jest, jaka jest i jaka może być, stąd też dążenie do jakiejkolwiek zmiany wymaga zagłębienia się w „psychikę” swojej organizacji, co pozwoli zrozumieć zakorzenienie poszczególnych postaw i działań. Podstawowe pytanie, które przesądzi o powodzeniu dalszych zabiegów, brzmi: czy kultura szkoły to jest coś, na co mamy wpływ i możemy dowolnie zmieniać, czy raczej to kultura szkoły zmienia nas? Proces kształtowania kultury szkoły zawiera w sobie szereg zabiegów, takich jak: zrozumienie

koncepcji kultury szkoły, poznanie i zrozumienie kultury swojej szkoły, kształtowanie (nowej) kultury szkoły⁸.

W celu zdiagnozowania kultury szkoły można wykorzystać dostępne narzędzia⁹, na przykład kwestionariusz OCAI (Organizational Culture Assessment Instrument) opracowany przez Roberta E. Quinna i Kima S. Camerona do diagnozy kultury organizacyjnej (z powodzeniem stosowany także w placówkach edukacyjnych)¹⁰ czy zaadaptowaną przeze mnie i Urszulę Dernowską polską wersję kwestionariusza SCS (School Culture Survey) autorstwa Steva Gruenerta, dedykowaną badaniu kultury szkoły¹¹. Oczywiście samo przeprowadzenie badań ankietowych jest niewystarczające dla uzyskania pełnego obrazu kultury szkoły, stąd też potrzebne są obserwacje, rozmowy czy analiza dokumentów i artefaktów kulturowych. Na tej podstawie można dokonać ogólnej charakterystyki kultury i poszczególnych jej elementów, dokonując przy tym ich oceny. Podstawowe pytania na tym etapie odnoszą się do rozstrzygnięcia, jakie aspekty kultury są pozytywne i powinny zostać wzmocnione, a które z nich są negatywne i mają szkodliwy wpływ na funkcjonowanie szkoły, a zatem powinny zostać zmienione. Należy rozważyć, czy zmiana jest w ogóle potrzebna – jeśli tak, to jaka? W którą stronę powinna zmierzać? Chodzi zatem o wypracowanie wizji tego, jaka szkoła być powinna. Spójne stanowisko zaś implikować powinno opracowanie prorozwojowych dróg realizacji założonych celów. W tym – opracowanie pewnych procedur działania, ale także pielęgnowanie wszelkich tradycji, rytuałów, ceremonii i symboli wzmacniających kulturę szkoły.

Znacząca zmiana kultury szkoły może dokonać się na różne sposoby, w tym między innymi poprzez utworzenie nowej jednostki organizacyjnej w jej obrębie, redefinicję misji szkoły i zmianę jej priorytetów czy wręcz wymianę pracowników. Przy czym zmiany mogą być też nieco subtelniejsze w swym charakterze. Rzeczą oczywistą jest, że zmiana kultury szkoły nie dokona się z dnia na dzień, bowiem powinna ona raczej ewoluować niż być rezultatem przewrotu – zmiana powinna być wypracowana, a nie narzucona. Efektywność (nowej) kultury zaś zależeć będzie od siły jednostek stojących za zmianą (kreacją kultury) i siły poprzedniego stanu kultury.

⁸ Źródło: S. Gruenert, T. Whitaker, *School Culture Rewired. How to Define, Assess and Transform It*, op. cit., s. 3.

⁹ Więcej informacji na temat sposobów pomiaru kultury szkoły w: U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, op. cit.

¹⁰ R.E. Quinn, K.S. Cameron, *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana*, przeł. B. Nawrot, Kraków 2006.

¹¹ Zob. A. Tłuściak-Deliowska, U. Dernowska, *Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych*, op. cit., s. 127–148.

Podsumowanie

Szkoły potrzebują zarówno wyraźnych struktur organizacyjnych, jak i silnych, profesjonalnych kultur, które sprzyjają kształceniu. Z dokonanego przeglądu typów kultur szkoły wynika, że każda szkoła i jej kultura mogą wspierać lub sabotować jakość profesjonalnego uczenia się. Świadome kształtowanie i podtrzymywanie pozytywnej kultury to zadanie wszystkich w szkole, a zatem nie może się to sprowadzać do jednostkowego wysiłku. Co więcej, nie ma opracowanych gotowych strategii, algorytmów zmiany gwarantujących powodzenie. Dlatego też kształtowanie kultury szkoły stanowi swoiste wyzwanie, którego jednak warto się podjąć, jeśli chcemy, by szkoła była miejscem osiągnięć i autentycznego rozwoju.

Aleksandra Tłuściak-Deliowska

Doktor habilitowana nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Profesor uczelni w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Dotychczasowe osiągnięcia naukowe są efektem działalności badawczej prowadzonej w dwóch obszarach tematycznych, jakimi są szkolne środowisko uczenia się oraz przemoc rówieśnicza w szkole. Jest autorką ponad 50 publikacji naukowych w języku polskim i angielskim.

Teoria aktora-sieci (ANT)

Krzysztof Jaworski

Pisanie o teorii aktora-sieci (ang. Actor Network Theory, ANT) nie jest łatwym zadaniem. Bruno Latour nie wyciąga pomocnej ręki do tych, którzy chcą poznać jego teorię. Sam twierdzi, że: „ani słowo »sieć«, ani słowo »aktor«, ani też »teoria« (a także myślnik) nie oddają dobrze zawartości owego paradygmatu”¹. Dorobek naukowy francuskiego filozofa zawiera mylne tropy i ślepe zaułki. Spotkać w nim można różne perspektywy i umykające spod nóg definicje głównych pojęć. Nie zawsze są one spójne i utrudniają stworzenie całościowego obrazu. Niezaprzeczalnie jednak warto podjąć wysiłek i przyjrzeć się bliżej koncepcji świata społecznego przedstawianej przez Latoura.

Ze względu na unikalną optykę ANT może wnieść nową i cenną wartość do rozważań dotyczących edukacji. Podejście ANT jest użyteczne ze względu na dynamikę i licznych uczestników tworzących świat współczesnej szkoły². W artykule przybliżę podstawowe koncepcje i pojęcia wywodzące się z tej teorii. Postaram się ukazać je poprzez praktyki i zmiany zachodzące w systemie edukacji. Tekst w związku z tym stanowi próbę przedstawienia wartości i świeżości, którą teoria aktora-sieci może wnieść do refleksji nad pracą nauczyciela oraz całego systemu oświaty.

Świat relacji i nowi aktorzy

W perspektywie ANT istotą rzeczywistości społecznej są relacje, a nie poszczególne byty. Poprzez akty wzajemnych oddziaływań podmioty i zbiorowości konstytuują swoje istnienie. To, co wydarza

¹ A.W. Nowak, *Podmiotowość. System. Nowoczesność*, Poznań 2011, s. 185.

² T. Fenwick, R. Edwards, *Actor-Network Theory in Education*, Londyn 2010.

się pomiędzy nimi, jest dynamicznym, zmiennym aktem świadczącym o ich egzystencji. „ANT konsekwentnie zastępuje każdy esencjalizm ontologią relacyjną. Byty posiadają tożsamość nie dzięki pewnym esencjonalnym cechom, ale poprzez relacje z innymi bytami”³. Nie ma więc czegoś takiego, jak grupa społeczna, a tym bardziej zespół klasowy, są jedynie relacje, które decydują o tym, że dana zbiorowość funkcjonuje bądź też nie. Charakter relacji decyduje też o jakości procesów w niej zachodzących. Nauczyciele, uczniowie, rodzice, urzędnicy, eksperci i wszystkie inne osoby związane z edukacją są uwiłkane w jej funkcjonowanie poprzez relacje. Dynamika i różnorodność charakteryzująca poszczególne relacje świadczy o istnieniu poszczególnych aktorów i ich znaczeniu dla danej zbiorowości.

Jednocześnie nietrudno zauważyć, że byty ludzkie nie są jedynymi uczestnikami wchodzącymi w relacje. Rzeczywistość coraz bardziej zależy od „uczestników nieludzkich”, takich jak nowoczesne rozwiązania technologiczne, wspomagające funkcjonowanie świata. Sale lekcyjne pełne są przedmiotów-atrybutów współczesnej szkoły. Dzienniki, tablice, ławki, plany lekcji, pomoce i poradniki dydaktyczne, ale też idee, koncepcje, metody – to wszystko aktorzy, którzy na stałe wkomponowali się w życie szkół. Teoria aktora-sieci oddaje należne im miejsce w świecie społecznym, odchodząc od asymetryczności podziału na ludzi i rzeczy. Symetryczności nie należy rozumieć tutaj jako równoliczności. Istotą jest dopuszczenie nowych podmiotów do głosu⁴. Ludzie i nie-ludzie stają się równoprawnymi uczestnikami zbiorowości. Powodem dopuszczenia nowych graczy jest uznanie, że podstawowe kompetencje społeczne, w schemacie ludzie – ludzie, stanowią tylko jeden rodzaj powiązań tworzących zbiorowość⁵.

To dopuszczenie nie-ludzi do zbiorowości społecznych świetnie obrazuje pomnik powielacza znajdujący się w Szczecinie⁶. Jest to niejako zmaterializowanie idei Latoura, w której rzecz została uznana jako znaczący podmiot. Zdaniem fundatorów bez powielacza nie udałoby się podjąć skutecznych działań umożliwiających osiągnięcie demokracji. Proszę przypomnieć sobie rozmowy przed lekcjami otwartymi, kiedy nauczyciel prowadzący zastanawiał się jak przygotować się na realizację zajęć w przypadku braku lub trudności z internetem. Wszystkie zasoby i sprzęt cyfrowy, które w coraz większym zakresie są stosowane w szkołach, nie powinny być pominięte w rozważaniach na temat edukacji. Ich dopuszczenie do kręgu zbiorowości szkoły pozwala na poszerzenie naszego spojrzenia.

³ K. Abriszewski, *Budowanie sieci*, w: P. Bytniewski, M. Chałubiński (red.), *Teoretyczne podstawy socjologii wiedzy*, Lublin 2011, s. 274.

⁴ B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, przeł. A. Derra, K. Abriszewski, Kraków 2010, s. 107.

⁵ Ibidem, s. 97.

⁶ G. Gibas, *Legendarny powielacz ma swój pomnik*, radioszczecin.pl, data dostępu: 20.01.2021.

Bardzo często doniesienia o zmianach w szkole łączą pojawienie się sprzętu w postaci laptopów lub tabletów z zaistnieniem w danej placówce nowoczesnej edukacji. Zdecydowanie przeciwstawiam się takiemu spojrzeniu. Teoria aktora-sieci pozwoli mi później wyjaśnić z jakiego powodu. Nowe technologie są przez nią traktowane jako aktorzy, którzy są przyłączani do danej zbiorowości i są jej uczestnikami dzięki działaniu.

Po pierwsze: dynamika i zmiana

Wiemy już, co kryje się pod pojęciem „aktor”, nadszedł czas na przyjrzenie się pojęciu „sieć”. „Nie istnieje inny sposób na zdefiniowanie aktora niż przez jego działania, a nie ma innego sposobu by zdefiniować działanie, niż pytając, jacy inni aktorzy zostają zmodyfikowani, przetransformowani, zaniepokojeni, czy stworzeni przez tego, który skupia naszą uwagę”⁷. Kluczowe dla funkcjonowania aktora staje się działanie, stąd już krok do próby zrozumienia, czym jest sieć.

Najpierw powinniśmy wyrzucić z głowy wszystko, co do tej pory wiemy o sieciach. Odrzućmy obrazy sieci tkanej przez pająka czy sieci internetowej. Sieć w rozumieniu obowiązującym w ANT nie określa rzeczy, która przyjmuje kształt połączonych ze sobą punktów⁸. „Nie jest zbudowana z nylonowych nici słów, ani jakiegokolwiek innej trwałej substancji, lecz stanowi jedynie ślad pozostawiony przez jakiś przemieszczający się czynnik”⁹. Sieć jest ciągłym i ustawicznym ruchem i zmianą wynikającą z oddziaływań pomiędzy aktorami, którzy również są uprawnieni dzięki ciągłej zmianie i działaniu. Zobaczmy, co to spojrzenie może wnieść do analizy elementarnej komórki każdej placówki, jaką jest klasa szkolna.

Posiadając pewien scenariusz zajęć i realizując go z tą samą klasą, nigdy nie wiemy, jaki będzie finał i ostateczny rezultat. Możemy zakładać pewne cele, wejść w relację z teorią, środkami dydaktycznymi, uczniami i jednego dnia wszystko może się udać, zaś drugiego – możemy przeżyć niepowodzenie. W zdynamizowanej zbiorowości nigdy nie mamy pewności, co do finalnego stanu. Zbyt wielu aktorów oddziałuje na dyspozycję poszczególnych uczniów, ich zdolności poznawcze, sposób i możliwości podejmowanych decyzji w czasie trwania zajęć. Mamy do czynienia z nieprzeniknionym splątaniem aktorów i ich oddziaływań. To kłębowisko kryje się pod pojęciem aktora-sieci.

⁷ K. Abriszewski, *Poznanie, zbiorowość, polityka*, Kraków 2012, s. 74.

⁸ B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne*, op. cit., s. 185.

⁹ Ibidem, s. 189.

Translacje, czyli jak powstaje aktor-sieci?

Kluczowym pojęciem związanym z powstawaniem sieci jest translacja. W języku ANT pojęcie to często zastępuje się synonimami, takimi jak: „negocjacja”, „relacja”, „wiązanie”, „delegacja” czy „łączenie”. „Translacja to wszystkie negocjacje, intrygi, kalkulacje, akty perswazji i przemocy, dzięki którym aktor czy też siła przyznają sobie lub powodują, że zostaje im nadana władza, by mówić lub działać w imieniu innego aktora lub siły”¹⁰. Translacja jest procesem, dzięki któremu powstają sieci. „Prowadzi ona do wiązania różnych aktorów oraz do przyłączania różnych sojuszników”¹¹. W jej procesie biorą udział mediatorzy i zapośredniczenia. „Zapośredniczenie to coś, co przenosi znaczenie lub siłę bez przekształceń: określenie jego danych na wejściu wystarcza do określenia jego danych na wyjściu”¹². Mediator to z kolei coś, co mediuje znaczenia, w związku z tym rezultaty jego działań nigdy nie są przesądzone. Kiedy spojrzymy na pracę z zespołem klasowym, możemy dostrzec, że więcej tam mediatorów niż zapośredniczeń. Tworzą się oni w relacjach pomiędzy uczniami, nauczycielem, wybranymi metodami, formami i narzędziami pracy. Obficie pozostawiają swoje ślady w zbiorowościach świata społecznego, politycznego i naturalnego. Z tego powodu raporty ANT zawsze pełne są opisów mediatorów. Są oni najbardziej widoczni, kiedy mamy do czynienia z innowacjami. Wprowadzając zmiany w procesie dydaktycznym lub kulturze zarządzania oświatą, zawsze napotkamy żywe kontrowersje; zawsze istnieje prawdopodobieństwo trudności, awarii, aktów oporu. Sytuacje te są doskonałą okazją do wychwytywania mediatorów i podążania ich śladami. ANT (z ang. „mrówka”) jako metoda badania lub przyglądania się zbiorowości staje się żmudnym podążeniem za działaniem po śladzie, który został pozostawiony w wyniku translacji. Ten wysiłek może być cenny, bo daje szansę na dostrzeżenie rzeczy, które w innej perspektywie mogłyby umknąć uwagi.

Niezależnie od tego, czy spojrzymy na najmniejszą komórkę systemu edukacji, jaką jest klasa szkolna, czy na cały system oświaty, możemy dostrzec pewną prawidłowość. W każdej z nich funkcjonują pewne rytuały, reguły, zasady i standardy. Wyznaczają one kierunek i sposób ich działania oraz gwarantują ich trwanie we w stabilnej formule. Każdy aktor-sieci dąży do tego, aby wzmacniać i poszerzać zasięg i trwałość swoich relacji. Niezbędnym czynnikiem pozwalającym na dominowanie i przyłączanie innych aktorów jest czarna skrzynka. „Kiedy w wyniku translacji aktorzy, mediatorzy,

¹⁰ A.W. Nowak, *Podmiotowość. System. Nowoczesność*, op. cit., s. 194.

¹¹ K. Abriszewski, *Budowanie sieci*, op. cit., s. 277.

¹² B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne*, op. cit., s. 56.

zapośredniczenia ustanowią połączenia silne, stabilne i trwałe, zmieniają się w czarną skrzynkę”¹³. Każda czarna skrzynka jest o wiele prostsza i wymaga mniejszych kosztów niż utrzymywanie niepewnych powiązań. W związku z tym każda sieć rośnie i rozwija się wtedy, kiedy w wyniku translacji zwiększa się liczba czarnych skrzynek¹⁴. Zawartość relacji skompresowanych w czarnych skrzynkach jest przyjmowana z dobrodziejstwem inwentarza. To one odpowiadają za charakter relacji obowiązujących w zbiorowościach szkolnych programach i zmianach oświatowych oraz całości systemu oświaty. Jednym z przykładów czarnych skrzynek są regulacje prawne, które określają ramy funkcjonowania uczniów, rodziców, nauczycieli i dyrektorów. Czarną skrzynką będą także wszystkie te relacje, które skupiają się wokół tradycji i rytuałów, które niezmiernie rzadko podaje się w wątpliwość. Na stałe zagościły one w szkolnej rzeczywistości i tkwią w niej, podtrzymując obowiązujący porządek, jednocześnie pozwalając na stabilność i dołączanie kolejnych aktorów.

Mała mrówka odkrywa niebezpieczne hybrydy

Posługując się przedstawioną perspektywą, spróbujmy przyrzeć się rzeczywistości szkolnej. Swoją podróż rozpoczniemy od nowych technologii i ich relacji z pozostałymi aktorami społeczności pojedynczej szkoły. Zaczniemy od miejsca, jakie jest im przyznawane w szkołach.

Bardzo często najwięcej nowych technologii znajduje się w salach komputerowych. Poza ich obszarem nie wchodzi one w relacje z uczniami. W większości szkół uczniowie nie mogą wykorzystywać sprzętu mobilnego. Spotykamy się z sytuacją, w której bardzo wyraźnie oddziela się świat szkoły od świata realnego, świat analogowy od świata cyfrowego. Koncepcja ANT bardzo dystansuje się od wszelkiego dualizmu. Przełamanie rozróżnienia na aktorów ludzkich i aktorów nie-ludzkich jest jedynie początkiem tej perspektywy. To podejście jest rozszerzane na politykę i naturę, makro i mikro, podmiot i przedmiot. W szkołach obowiązującym stanem, w zakresie nowoczesnych i mobilnych technologii, jest utrzymywanie rozdzielenia pomiędzy światem cyfrowym i światem realnym.

Zgodnie z Latourem takie rozdzielenie jest błędem. Jest złudną percepcją świata społecznego. Naturalnym stanem jest wzajemne przenikanie się tych światów. Uczniowie przynoszą smartfony, korzystają z mobilnego internetu, nawet wtedy, kiedy w regulaminie szkoły jest to zabronione. Kiedy nie uświadamiamy sobie bądź nie akceptujemy tego zjawiska, pozwalamy na to, aby w ukryciu

¹³ K. Abriszewski, *Poznanie. Zbiorowość. Polityka*, s. 232.

¹⁴ Ibidem, s. 245.

powstawały kłębowiska relacji zwane hybrydami. Są to relacje łączące świat realny i świat cyfrowy, które pozostają poza naszą percepcją. Przebywają i rozwijają się tam, ponieważ na terenie szkoły nie dopuszczamy ich do głosu, nie pozwalamy im na zaistnienie w naturalny i autentyczny sposób.

W związku z tym hybrydy, którym odbiera się prawo do pełnoprawności i jawności, bardzo często przyczyniają się do destabilizacji i powstawania sytuacji trudnych. Jeżeli w szkole nie modeluje się kultury korzystania z nowoczesnych narzędzi, to uczniowie pozostaną w mocniejszej relacji z nowymi technologiami w takim zakresie, na jaki pozwolą im inni aktorzy. Ukryte i niejawnie wykorzystanie nowych technologii częściej może prowadzić do problemów. Nie daje szansy na rozwój pozytywnych i wartościowych wzorów korzystania z nich. Jaką szkodę może przynosić rozłączenie tych światów, można zobaczyć, sięgając do książki *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*¹⁵. Nie da się ukryć, że wiele z tych zachowań wynika z nieudanej próby odseparowania obszarów, które w rzeczywistości są we wzajemnym splątaniu.

Czarna skrzynka jak czarna dziura

Powróćmy teraz do wspomnianej sytuacji pojawienia się nowego sprzętu w postaci tabletów lub laptopów w murach szkoły. Jak pamiętamy, aktorzy nigdy nie działają samodzielnie, tylko są funkcją działania innych. W związku z tym nowy sprzęt w zbiorowości szkolnej jest tylko aktorem, który zostanie natychmiast przechwycony przez aktora-sieci będącego kłębowiskiem praktyk, procedur, metod i form pracy w danej szkole. Jeżeli w szkole dominują czarne skrzynki zapewniające trwanie metod podających, które utrwalają dominującą rolę nauczycieli oraz bierną i podporządkowaną rolę uczniów, to sprzęt cyfrowy zostanie splątany z tymi rytuałami. Oddziaływanie czarnych skrzynek dobrze oddaje metafora czarnej dziury, która wciąga i ubezwłasnowolnia wszystko, co znajduje się w jej zasięgu. Utarte schematy dziewiętnastowiecznej szkoły mają się więc świetnie, ponieważ w czasie poszerzania swoich wpływów wygenerowały silne i głęboko zakorzenione czarne skrzynki.

Dla starego modelu szkoły nowe technologie stają się kolejnym narzędziem do utrwalania obowiązujących relacji. Ze względu na swoją siłę i zdolność do atrakcyjnego opakowywania i prezentowania treści, doskonale sprawdzają się jako utrwalacze zastanego porządku. Odejście od tego schematu wymaga wysiłku. Nie da się bowiem realizować nowoczesnej edukacji tylko przez udostępnienie

¹⁵ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012.

odpowiedniej infrastruktury i nowoczesnych zasobów sprzętowych. Stare nawyki natychmiast przechwycą nowych aktorów i podłączą ich pod relacje obowiązujące w danej szkole.

Z podobną sytuacją mamy do czynienia przy wprowadzaniu nowych rozwiązań systemowych. Przyjrzyjmy się na przykład sieciom współpracy nauczycieli jako nowej formie profesjonalnego rozwoju. Wprowadzenie mediatorów w postaci spotkań-sieci mających być przestrzenią współpracy nauczycieli, od samego początku zostało przechwycone przez siły, które dysponują mocą oddziaływania poprzez wieloletnie zasiedzenie. Pierwszą i sięgającą daleko poza zbiorowość szkoły jest deficyt zaufania społecznego. W związku z tym wszelkie działania i możliwości współpracy będą napotykać opór. Nie mamy do siebie zaufania, więc nie wierzymy, że wzajemne wsparcie i współpraca mogą przynieść nam i naszym szkołom jakąkolwiek korzyść.

Brak zaufania bardzo mocno wzmacnia kontrolny, hierarchiczny i nadzorczy charakter systemu oświaty. Na wszystko, więc także pozornie elastyczne i otwarte spotkanie sieci, nakłada się obowiązek monitoringu i rozliczania z aktywności nauczycieli. Dobrym przykładem świadczącym o braku zaufania jest rozpowszechniony list minister edukacji dotyczący zimowej przerwy świątecznej. Umożliwienie informowania o nieprawidłowościach przez specjalną infolinię jednoznacznie pokazuje niski poziom kultury zarządzania i zaufania i brak realizowania elementarnych zasad dialogu społecznego.

Dodatkowo najważniejszym aktorem systemu oświaty stają się dokumenty. To one uprawomocniają wszelkie działania i czynności podejmowane przez nauczycieli. Są aktorami, bez których dyrektor i nauczyciele stają się bezbronni, jedynie to, co pozostaje w relacji z dokumentami, postrzega się jako obowiązującą rzeczywistość. „Papiery” pozwalają na zmierzenie, udowodnienie czy uniknięcie restrykcji ze strony nadzorujących. Wszelkie zmiany wiążą się z obowiązującym trybem nakazu. Najczęściej bez możliwości wyboru i dobrowolności. Nieważne, czy mamy do czynienia z siecią wsparcia nauczycieli lub wprowadzeniem rządowego podręcznika. Decyzje zostają podjęte i przyjęte do realizacji, a zbiorowości szkolne mają przyjąć je do realizacji. Nie ma miejsca na otwartość, elastyczność, możliwość wyboru i zaufanie w potencjał dyrektorów, nauczycieli i społeczności szkolnych.

Podobny charakter ma obowiązek szkolny. Uczniowie muszą uczęszczać do szkoły do 18 roku życia, co podlega restrykcjom prawnym. Nie mamy wystarczającego zaufania ani do społeczeństwa – że rodzice zapewnią swoim dzieciom edukację, ani do instytucji – że szkoła może być na tyle atrakcyjnym miejscem, gdzie uczniowie będą uczęszczać z własnej potrzeby. Hierarchiczność, argumenty siły i przymusu są czarnymi skrzynkami, które stanowią sprawne spoiwo nauczania tradycyjnego i nieadekwatnej do współczesnego świata rzeczywistości szkolnej.

Nieformalna edukacja jako ucieczka od czarnej dziury

Myślę, że to dobry moment, aby spojrzeć z perspektywy ANT na relacje, które wzmacniają procesy prowadzące do odejścia od starych i ciągle dominujących czarnych skrzynek systemu oświaty. Przecież nie jest tak, że nasza oświata pogrąża się w zupełnych ciemnościach. Mamy sieci, które wypracowują swoje własne czarne skrzynki, jakościowo różne od dominujących standardów.

Moim zdaniem wielką nadzieją są wszelkie nieformalne inicjatywy na rzecz edukacji. Najczęściej są one podejmowane przez organizacje pozarządowe, instytucje związane z szeroko pojmowaną edukacją (biblioteki, centra edukacji, parki technologiczne) oraz coraz bardziej obecny w Polsce ruch edukacji domowej.

Zacznijmy od programów społecznych o charakterze edukacyjnym. Nawet ich częściowa niezależność od głównego nurtu oświaty pozwala na uniknięcie sytuacji natychmiastowego pochłonięcia i podłączenia zgodnie z zasadami czarnych skrzynek. Wprowadzając nieformalne działania edukacyjne, organizacje angażują nowych aktorów, aby wypracować swoje własne nawyki, standardy, akty kooperacji. Mogą stać się one zaczynem zmian, najczęściej oddolnych, pozwalających na poszerzanie wpływu swoich oddziaływań.

Wielkim i często niedocenianym aktorem w tych działaniach jest przestrzeń. Edukacja nieformalna i wszelkie jej przejawy zazwyczaj odbywają się w warunkach odbiegających od klasycznej sali lekcyjnej. Samo wejście do pomieszczenia, które oddalone jest od wzorców szkolnej przestrzeni, powoduje, że w człowieku uruchamiają się procesy przygotowujące do uczenia się na zupełnie innym poziomie. Wyposażenie sprzyjające współpracy w grupie (materace, pufy, wygodne fotele, mobilne ławki) zachęcają do swobody, naturalności, otwartości. Wszyscy aktorzy w przestrzeni uczenia się pracują na to, aby uczący się mógł poczuć się komfortowo. Od nauczycieli i edukatorów pracujących w takich miejscach często słyszy się, że kiedy wchodzi do tak zaaranżowanych przestrzeni, nabywają pewności, że w takich warunkach wszystko może się udać.

Edukacja nieformalna daje też prawo wyboru. To uczący się decyduje o tym, czy będzie uczestniczył w zajęciach, w jakim zakresie będzie zaangażowany i w jakim tempie jaką drogą będzie podążał. Staje się aktywnym podmiotem procesu. Jestem przekonany, że im szersza i bardziej stabilna będzie zbiorowość inicjatyw edukacyjnych o takim charakterze, tym większa szansa na ich ozdrowieńczy wpływ na rzeczywistość szkolną. Nauczyciele, rodzice i uczniowie, którzy doświadczą innej jakości w procesie nauczania-uczenia się, mogą próbować budować w swoich zbiorowościach nowe połączenia

i rytuały, jednak samotny nauczyciel, bez relacji z innymi aktorami sprzyjającymi jego wizji i realizacji nowych standardów, nie będzie mógł długo bronić się przed działaniem czarnych skrzynek systemu oświaty.

Przykładem takiej formy współpracy może być funkcjonująca i coraz bardziej znana w społeczności edukacyjnej nieformalna grupa Superbelfrzy RP¹⁶. Jest to przykład świadczący o tym, że oddolna, dobrowolna i wartościowa współpraca nauczycieli jest możliwa. Głównym aktorem spinającym jej funkcjonowanie jest narzędzie „zamkniętej grupy” na Facebooku. Dzięki niemu 150 nauczycieli, edukatorów i osób związanych z edukacją może wspólnie wspierać się w poszerzaniu kompetencji. Grupa została utworzona przez Jacka Ścibora jako przestrzeń do dzielenia się wiedzą i umiejętnościami prezentowanymi na konferencjach. Jednemu nauczycielowi trudno być wszędzie, jednak dzięki grupie można mieć dostęp do wydarzeń edukacyjnych odbywających się w wielu miejscach w kraju i na świecie. Grupa jest dynamiczna, ponieważ dołączają do niej kolejne osoby, a ci którzy są nieaktywni, przestają być jej członkami. Nieformalny charakter grupy daje bezpieczeństwo niezależności od wpływu tradycyjnego systemu. Jej członkowie, jak sami o sobie mówią, są oddolnymi „eduzmieniaczami”. Grupa wchodzi w relacje z innymi podmiotami i bierze udział w szeregu inicjatyw mających na celu pozytywne zmiany w polskiej oświacie. Trudno znaleźć konferencję dotyczącą polskiej szkoły, na której swojego wystąpienia lub warsztatu nie miałby przynajmniej jeden z superbelfrów. Istotnymi elementami/faktorami wpływającymi na sukces grupy są na pewno olbrzymi kredyt zaufania, wykorzystanie nowych technologii do szybkiej współpracy (24 godziny na dobę), otwartość na różnorodność i rozumienie tego, że sam sprzęt nie wystarczy do realizacji innowacyjnych zajęć i projektów.

Jeszcze jednym ważnym aktorem, mogącym wspierać pozytywne zmiany w oświacie, jest powszechny dostęp do platform edukacyjnych, takich jak Coursera¹⁷, Futurelearn¹⁸ i wiele innych. Są to kursy realizowane przez najlepsze ośrodki naukowe na całym świecie. Dzięki uczestnictwu w kursach MOOC¹⁹, możemy zdobywać wiedzę i poszerzać swoje kompetencje, podglądać innowacyjne rozwiązania z interesujących nas obszarów. Mamy też szansę na uniknięcie „marnotrawienia czasu i energii na wyważanie już otwartych drzwi. Używając języka ANT, możemy wejść w relacje z aktorami-sieciami; relacje, które mają swoją tradycję, które są ustabilizowane i z których zaplecza możemy korzy-

¹⁶ Źródło: www.superbelfrzy.pl, data dostępu: 20.01.2021.

¹⁷ Źródło: www.coursera.com, data dostępu: 20.01.2021.

¹⁸ Źródło: www.futurelearn.com, data dostępu: 20.01.2021.

¹⁹ M. Zaród, *Goniąc rewolucję. Narzędzia cyfrowe w edukacji wyższej*, obywatelenauki.pl, data dostępu: 20.01.2021.

stać. Trzeba jednak pamiętać, że uczestnictwo w darmowym kursie internetowym nie jest receptą na zmianę polskiej edukacji, ale na pewno może być znaczącym wsparciem dla działań nauczyciela lub zbiorowości szkolnej. Wszystko zależy od tego, jacy jeszcze aktorzy zostaną uruchomieni do wydostania się spod dominacji obowiązującego porządku.

Mistrzowie Kodowania, czyli korzystanie z zasobów silnego aktora-sieci

Wprowadzenie nowych relacji i zdemontowanie siły oddziaływania zastałych w oświacie czarnych skrzynek może wymagać oddziaływań równie silnego aktora-sieci. Przykład takiego procesu chcę przedstawić na przykładzie programu Mistrzowie Kodowania. Często jest tak, że zastate wpływy i rytuały są tak silne, że z łatwością radzą sobie z podporządkowywaniem sobie lub pozbawianiem twórczej i sprawczej siły tych działań, które mogą zagrozić obowiązującemu *status quo*.

Niezwykle interesujące z perspektywy ANT może być zaangażowanie się w działania, w obszarze uznanym za ustabilizowany, silnego aktora-sieci. Za taki przykład można uznać firmę Samsung i realizację, w ramach społecznej odpowiedzialności biznesu, programu Mistrzowie Kodowania²⁰. Potężny wpływ aktorów-sieci w postaci wielkich korporacji na naszą rzeczywistość jest niezaprzeczalny. Każda firma ma swoje własne czarne skrzynki, które też zawierają standardy i rytuały. Posiada też warunki sprawcze podejmowanych działań, takie jak zasoby ludzkie i nie-ludzkie (finansowe, sprzętowe, *know-how*).

W wrześniu 2014 roku Mistrzowie Kodowania rozpoczęli półtoraroczny pilotaż dla 34 szkół podstawowych, mający na celu upowszechnienie nauki programowania w polskich szkołach. Sukces programu pozwolił na kontynuację działań. W tym roku w programie bierze udział ponad 660 szkół i innych instytucji o charakterze edukacyjnym. Planowana jest kolejna edycja, do udziału w której liczba chętnych przekroczyła oczekiwania organizatorów już na dwa miesiące przed jej rozpoczęciem. W jaki sposób udało się osiągnąć tak nieprawdopodobny przyrost? Myślę, że nie będzie zaskoczeniem, kiedy znów na pierwszym miejscu wymienię zaufanie. Nauczyciele i edukatorzy przystępujący do programu otrzymują od jego organizatorów olbrzymi kredyt zaufania. Punktem wyjścia jest uznanie tego, że to właśnie nauczyciele najlepiej znają specyfikę społeczności szkolnych, w których pracują. W związku z tym wszystkie scenariusze, które są oferowane do realizacji, stanowią jedynie propozycję. Nie ma tutaj przymusu, jest dobrowolność w uczestnictwie i realizacji zadań. Organizatorzy programu, w zamian za uczestnictwo w szkoleniu z podstaw programowania oraz oferowane

²⁰ Źródło: www.mistrzowiekodowania.pl, data dostępu: 20.01.2021.

wsparcie merytoryczne i logistyczne, zapraszają nauczycieli do realizacji 16 godzin zegarowych zajęć. Rozwiązania funkcjonalne pozostają po stronie nauczyciela i szkoły. Mistrzowie Kodowania w maksymalnym stopniu ograniczyli obecność naczelnego aktora systemu oświaty jakim są dokumenty. Sprawozdawczość została ograniczona do minimum. Nie ma konieczności dokumentowania każdego modułu zajęć programowania zrealizowanego w szkole. O wiele więcej o tym, co dzieje się w szkole, mówią aktorzy w postaci zdjęcia lub projektu programistycznego stworzonego przez uczniów. Mówią w bardzo naturalny, bezpośredni sposób. O wiele szczerzej odkrywają jakość relacji powstałych w ramach programu, niż najlepiej skonstruowany formularz sprawozdawczy. Wystarczy tylko jak mrówka podążać za pojawiającymi się aktorami.

Pomimo że organizatorzy nie wymagają tego typu działań, w szkołach realizujących program powstają blogi, fanpage na Facebooku, na których można podejrzeć działania młodych adeptów kodowania. Ważnym elementem funkcjonowania programu są warsztaty prowadzone w oparciu autorską metodykę. Trudno liczyć na to, że nauczyciele w Polsce są przygotowani do prowadzenia zajęć z podstaw programowania. Dlatego szkolenia stały się koniecznością. Obecnie prowadzą je nauczyciele, którzy w większości są związani ze społecznością programu od początku. W atmosferze partnerstwa zapraszają innych nauczycieli do świata programowania. W czasie szkolenia odwołują się też do swoich doświadczeń, dzięki czemu są wiarygodni i autentyczni. Sam sposób prowadzenia ogranicza do minimum teorię, a opiera proces nabywania nowych kompetencji na praktyce. Dzięki temu, że większość z nauczycieli po raz pierwszy spotyka się ze środowiskiem programistycznym, wchodząc w relację z uczniami, w naturalny sposób wychodzą z roli ekspertów. Ponieważ sami uczą się nowego narzędzia wraz z uczniami, niejako stają się bardziej menadżerami procesu uczenia się uczniów, niż dostarczycielami gotowych rozwiązań.

Jedną z wartości nauki programowania jest też rozbicie czarnej skrzynki związanej z piętnowaniem błędów popełnianych przez uczniów. W procesie uczenia się programowania stają się one sprzymierzeńcem i nieodzownym elementem uczenia się. Stymulują, kierują ku współpracy, radzeniu sobie z trudnościami i zwiększają radość z osiągniętego sukcesu. W realizacji programu interesujące jest też partnerstwo trzech filarów funkcjonowania naszego społeczeństwa. Mamy do czynienia z kooperacją biznesu, polityki i organizacji pozarządowych. Poszczególne podmioty wnoszą do programu te elementy i cechy, które wspierają dominującą w realizacji programu filozofię. Mamy zatem do czynienia z sytuacją, w której to czarne skrzynki programu są podtrzymywane i wzmacniane przez innych aktorów. Zostają one splątani w taki sposób, aby wzajemne relacje mogły sprzyjać realizacji zadań i działań zgodnie z obowiązującymi w programie standardami. Ten przykład pokazuje, że moż-

liwe jest osłabienie niesprzyjających zmianom czarnych skrzynek, poprzez wkroczenie do gry standardów i praktyk reprezentowanych przez silnego aktora-sieci.

ANT nie ustaje w mrówczej pracy

Tak jak trudno pisać o ANT, tak też trudno podsumować coś, co ulega nieustannym przeobrażeniom. Mam nadzieję, że zaprezentowana perspektywa daje szansę na nowe spojrzenie na wiele zjawisk zachodzących we współczesnej szkole. Artykuł jest jedynie próbą przybliżenia tego, czym dla rozmów o edukacji teoria aktora-sieci może być. Na pewno warto pamiętać o tym, aby szukać sojuszników, którzy będą wspierać wartościowe przeobrażenia w edukacji. Warto ponieść wysiłek, aby wchodzić z nimi w relacje.

Krzysztof Jaworski

Stowarzyszenie Cyfrowy Dialog. Koordynator i trener edukacyjny w wielu programach edukacyjnych dotyczących edukacji cyfrowej.

Behawioryzm vs. konstruktywizm

Grzegorz Kowalczyk

Konstruktywizm jest ściśle związany z pedagogiką i ma w tym zakresie dwie główne odmiany: indywidualistyczną (paradygmat konstruktywistyczno-psychologiczny) i społeczną (paradygmat konstruktywistyczno-społeczny). Korzenie konstruktywizmu w pedagogice sięgają prac Ulrica Neissera – ojca psychologii poznawczej, zajmującej się problematyką poznawania przez człowieka rzeczywistości i tworzenia wiedzy o otoczeniu. Nurt ten rozwijali w swoich pracach, między innymi, John Dewey i Jean Piaget. Konstruktywizm – w największym skrócie – zakłada, że człowiek uczy się podczas interakcji z otoczeniem i konstruuje własną wiedzę.

Paradygmat (definicja)

Termin „paradygmat” wprowadził do nauki Thomas Kuhn w książce *Struktura rewolucji naukowych* (1962). Według autora, paradygmat to: „zbiór pojęć i teorii powstający w wyniku konsensusu społecznego i stanowiący dla nauki podstawy niekwestionowane tak długo, jak dany paradygmat jest owocny poznawczo”¹. To pojęcie inaczej definiuje Zbigniew Kwieciński, który rozumie je jako: „zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki”². Można zatem stwierdzić, że paradygmat to „spojrzenie” na edukację, określone podejście opierające się na zasobie wiedzy uznawanej przez społeczność naukową.

¹ L. Hurlo, D. Klus-Stańska i M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009, s. 62.

² Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, Warszawa – Toruń 1993, s. 18.

Istnieje wiele klasyfikacji paradygmatów. Wśród nich znajdziemy paradygmaty nauk społecznych, a dokładniej dydaktyki, zaproponowane przez Dorotę Klus-Stańską³. Autorka wyróżnia pięć paradygmatów: funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny (zwany też rozwojowym), konstruktywistyczno-społeczny i krytyczno-emancypacyjny. W edukacji matematycznej najwyraźniej zaznaczają się trzy spośród tych pięciu, które opiszę dokładniej i porównam.

Paradygmat funkcjonalistyczno-behawiorystyczny

Przedstawicielami tego kierunku są Talcott Parsons oraz Burrhus Frederic Skinner. Stanowi on swoiste połączenie inspiracji płynących z funkcjonalizmu i behawioryzmu.

Szkoła jest instytucją (publiczną) przeznaczoną do celów edukacyjnych społeczeństwa i działa zgodnie z systemem oświaty. Funkcjonalizm zakłada podleganie konkretnym organom kontrolującym wykonywaną pracę. Nad szkołami pieczę sprawują kuratorzy. Sprawdzają oni zakres, w jakim dana placówka realizuje powierzone jej działania opiekuńcze, dydaktyczne i wychowawcze. Na czele szkoły (nauczycieli, dzieci) stoi dyrektor.

Behawioryzm natomiast wytwarza określony model postępowania nauczyciela – rzemieślnika, który naucza według koncepcji bodźców i reakcji dziecka. Nauczyciel realizuje wyznaczony odgórnie program nauczania, trzyma się ustalonego wzorca – konspektu lekcji, wdraża reformę, nie wyobraża sobie nauczania bez właściwego podręcznika, przekazuje wiedzę (!). Wiedza w tym ujęciu ma być zapamiętana, nie podlega zmianom, nauczyciel weryfikuje ją przez pozytywne i negatywne wzmocnienia.

Za właściwą reakcję uczeń jest nagradzany – to wzmocnienie pozytywne. Nauczanie realizowane jest według haseł: „Bardzo dobrze rozwiązałeś zadanie!”; „Jak zrobisz 200 przykładów, to dostaniesz nagrodę, poza tym wyćwiczysz dane zagadnienie”; „Trening czyni mistrza”. Nagroda za dobrą reakcję ma ją podtrzymać i utrwalić. Za złą reakcję uczeń jest karany – to wzmocnienie negatywne, mające powstrzymać jednostkę przez powtórzeniem błędu: „Źle to zrobiłeś”; „Za mało ćwiczysz i masz braki”; „To nieprawda co zapisałeś – siadaj, jedynka!”. W relacji nauczyciel – uczeń zachodzi jednokierunkowe oddziaływanie. Uczące się dziecko jest jednostką bierną, siedzącą w ławce. Uczeń otrzymuje od nauczyciela gotową do zapamiętania treść, bez należytego rozumienia i bez umiejętności elastycznego stosowania jej w sytuacjach praktycznych (życiowych). Dominują zadania nieproblemowe, ćwiczenia

³ D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, op. cit., s. 67–71.

utrwalające postępowanie według wzoru – odtwórcze. Jak pisze Klus-Stańska, paradygmat ten jest najczęściej realizowany w praktyce szkolnej. Dzieje się tak dlatego, ponieważ szkoła dalej funkcjonuje według schematu Jana Amosa Komeńskiego⁴:

1. „Wszyscy tego samego” – jedna podstawa programowa dla wszystkich uczniów i jeden program nauczania wybrany przez nauczyciela, który dzieci muszą realizować. Oznacza to, że dzieci muszą przyswoić wiadomości i umiejętności zawarte w wybranym programie nauczania.
2. „Wszyscy tak samo” – nauczyciel do wybranego programu wybiera pakiet edukacyjny (podręcznik), w którym są te same zadania do rozwiązania dla wszystkich dzieci w danej klasie. Poza tym nauczyciel, prowadząc lekcje, mówi do dzieci w taki sam sposób. A zatem dzieci muszą uczyć się tak samo.
3. „Wszyscy w tym samym czasie” – tego wymaga organizacja toku nauczania. Nauczyciel ma niewiele czasu na czynności organizacyjne przed przystąpieniem do części właściwej lekcji. A przecież istnieją istotne różnice indywidualne w tempie rozwoju umysłowego dziecka.

Literatura pedagogiczna podaje, że różnica w tempie rozwoju dzieci przystępujących do szkoły wynosi 4 lata (badania według obliczeń prof. Lidii Wołoszynowej z 1977 roku)⁵. Oznacza to, że w każdej klasie pierwszej są dzieci, które są dojrzałe i sprawne intelektualnie i takie, które są słabe w kontaktach i niedojrzałe emocjonalnie w rozumowaniu.

Uczniowie/uczenice uczą się zatem w jednakowym tempie, z jednego podręcznika, opanowując jednocześnie te same treści. Co gorsza – do niedawna nadmierną rolę w szkołach pełniły zeszyty ćwiczeń i kserowane materiały, tzw. karty pracy. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska nazywa to „papierowym sposobem prowadzenia edukacji matematycznej”. Uczniowie uczą się przez oglądanie statycznych rysunków i uzupełnianie abstrakcyjnych schematów graficzno-symbolicznych (dobrze znanych nauczycielom jako „okienka i grafy”, w które mają wpisywać odpowiednie liczby we właściwe miejsca), przekreślać błędne zapisy, łączyć liniami elementy według podanej im reguły itp. Jak twierdzi Zbigniew Semadeni, zeszyty ćwiczeń mogą pomóc dzieciom, ale jedynie pod warunkiem, że będą uzupełnieniem aktywności „na konkretach”, że nie będą jej zastępować. Zadania z podręcznika lub zeszytu ćwiczeń powinny być kontynuacją czynności manipulacyjnych, stanowić przejście od ruchu do rysowania i pisanie, utrwalania i werbalizowania tego, co dziecko poznało w trakcie wcześniejszych aktywności z „konkretami”⁶.

⁴ Słowa Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej z wykładu *O zwyczajnych, nadmiernych i specyficznych trudnościach w uczeniu się matematyki* (IX Konferencja Naukowa Dydaktyków Matematyki, Pobierowo 2014).

⁵ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 1994, s. 48.

⁶ Z. Semadeni, *Podejście konstruktywistyczne do matematycznej edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2016, s. 17, www.ore.edu.pl, data dostępu: 20.03.2017.

Paradygmat konstruktywistyczno-psychologiczny (rozwojowy)

Konstruktywizm ma bogatą historię i niejako dwie ścieżki: orientację indywidualistyczną (paradygmat konstruktywistyczno-psychologiczny) i społeczną (paradygmat konstruktywistyczno-społeczny). Jego korzenie sięgają prac Ulrica Neissera – ojca psychologii poznawczej (kognitywizmu) – zajmującej się problematyką poznawania przez człowieka rzeczywistości i tworzenia wiedzy o otoczeniu. Następnie nurt ten rozwijali w swoich pracach John Dewey i Jean Piaget. Konstruktywizm poznawczy interesuje się tym, jak w umyśle uczącego powstaje wiedza własna⁷. Zakłada, że człowiek uczy się w interakcji z otoczeniem, konstruuje własną wiedzę, wykorzystując tę już posiadaną.

Zdaniem Piageta „poznanie jest zawsze związane z czynnościami, takimi jak: składanie, porządkowanie, przyporządkowywanie itp. Paradygmat ten był rozwijany w opozycji do teorii, w których człowiek traktowany był jako jednostka biernie odzwierciedlająca rzeczywistość w procesach uczenia się. Uczący się aktywnie konstruuja własną wiedzę, a nie przyswajają jej jako przekazanej przez nauczycieli, gdyż ludzie nie są rejestratorami informacji, ale „budowniczymi” struktur własnej wiedzy⁸. Tu nie dominuje nauczyciel, tylko uczeń, który uczy się w procesie samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Taki model jest znacznie efektywniejszy od opanowania wiedzy drogą podawczą – na przykład w postaci „pogadanki”.

Nauczyciel-konstruktywista ma za zadanie zaciekać ucznia, dać mu zadanie problemowe do rozwiązania. Jest organizatorem środowiska, w którym przebiega uczenie się. Zależy mu na uruchomieniu aktywności możliwie różnorodnej, wielorakiej i zindywidualizowanej (co oznacza też – nieprzewidywalnej, niezaplanowanej przed lekcją). Podczas samodzielnego myślenia, badania i odkrywania uczeń więc uczy się właśnie myślenia, badania i odkrywania⁹. Wiedza jest tworzona poprzez własną obserwację, praktykę, badania itd. Jest wytwarzana przez osobę samodzielnie – na skutek spontanicznych doświadczeń, przeżyć, badań, poznawania, oglądania, wsłuchiwanie się. Uczenie jest odkrywaniem. Uczeń dostaje do rozwiązania problem już na samym początku lekcji i sam poszukuje dróg, by go rozwikłać. Uruchamia zdobytą dotychczas wiedzę, szuka, odkrywa. W konstruktywizmie dowartościowany został także błąd: popełnianie błędów to ważny i naturalny element procesu badawczego (uczenia się)¹⁰.

⁷ J. Garbula-Orzechowska, *Perspektywa konstruktywistyczna w dydaktyce*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, op. cit., s. 183.

⁸ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, www.cen.uni.wroc.pl, data dostępu: 21.03.2017.

⁹ D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, op. cit., s. 69.

¹⁰ A. Łagodzka (red.), *Etyka nie tylko dla smyka. Poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2015, s. 20, www.wodn.lodz.pl, data dostępu: 20.03.2017.

Dziecko w tym paradygmacie chłonie wiedzę z otoczenia. Dlatego przykładem dla tego paradygmatu w edukacji matematycznej będzie wyjście ucznia z sali lekcyjnej w teren, po to, żeby przyswoić na przykład twierdzenie Talesa (wyznaczamy wysokość drzewa, mierząc cień, który rzuca drzewo, i cień ucznia, którego wzrost jest nam znany). Innym przykładem będzie wyjście z uczniami na wystawę, na przykład interaktywną, gdzie mechanicznie można udowodnić twierdzenie Pitagorasa, czy fotograficzną, gdzie obraz może być źródłem matematycznego zaciekawienia. Konstruktivistyczne nauczanie matematyki to także różnego rodzaju zadania otwarte oraz zadania-zagadki.

Paradygmat konstruktivistyczno-społeczny

Teorie rozwoju Jeana Piageta, teksty Lwa Wygotskiego i Jerome'a Brunera oraz najnowsze badania z zakresu neurologii i psychologii stanowią podstawę założeń konstrukttywizmu. Celem konstrukttywizmu społecznego jest poznanie, w jaki sposób ludzie uczą się rozumienia otaczającego ich świata i jak pojmują „rzeczywistość”. Konstruktyniści zakładają, że ludzie aktywnie angażują się w spostrzeganie świata i w ten sposób „konstruują” swój pogląd na świat, wspólnie decydują o tym, co jest złe, a co dobre, co jest właściwe, a co nie itp.¹¹

Wygotski sądził, że główną rolę w uczeniu się odgrywają: kultura, dostarczająca narzędzi do poznawania i rozumienia świata, oraz język, którym się posługujemy. Opisał koncepcję stref aktualnego i najbliższego rozwoju (SAR i SNR). „Zgodnie z nią dziecko znajduje się w strefie zadań, które może rozwiązać samodzielnie bez pomocy osoby dorosłej (aktualny rozwój), ale wpływ rozwojowy mają jedynie zadania z obszaru strefy najbliższego rozwoju, a więc takie, które dziecko może rozwiązać z niewielkim wsparciem eksperta. Zatem przejście z poziomu dostępnego dziecku na poziom następny odbywa się dzięki pomocowemu wsparciu nauczyciela w warunkach odpowiednio dobranych zadań”¹².

Zmiany rozwojowe następują w wyniku aktywności – w procesie społecznej interakcji z osobą dorosłą lub innym rówieśnikiem. „To, co dziecko robi dziś przy pomocy dorosłych, zrobi jutro samodzielnie” – twierdzi Wygotski¹³. Również Bruner podkreślał, że efektywne uczenie się zachodzi podczas wspólnego rozwiązywania zadań przez uczniów oraz z udziałem nauczyciela (wówczas dochodzi do rozstrzygania konfliktów, wymiany poglądów, przekonań, negocjowania znaczeń).

¹¹ J. Garbula-Orzechowska, *Perspektywa konstruktivistyczna w dydaktyce*, op. cit., s. 183.

¹² Sprawdź! – Jakie masz poglądy na edukację?, obliczadziecinstwa.blogspot.com, data dostępu: 20.03.2017.

¹³ L.S. Wygotski, *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, w: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1971, s. 542.

W konstruktywizmie nastąpiło paradygmatyczne przesunięcie od nauczania do uczenia się, od uczenia się tego, co zamierza nauczyciel, na rzecz tego, co chce dziecko, ale i czego oczekuje nauczyciel. Konstruktywistyczne podejście zakłada wolność planowania i przeprowadzania lekcji, rezygnację z systemu przedmiotowo-lekcyjnego oraz indywidualne podejście do dziecka i jego rozwoju. Temat lekcji staje się przedmiotem dociekań, a nie omawiania. „Lekcja jest czymś więcej niż zestawem treści nauczania”¹⁴. Polega „na tworzeniu warunków do interakcji i dyskusji”¹⁵. Proces uczenia się w podejściu konstruktywistycznym zaczyna się od wiedzy ucznia, od poszukiwania i wątpienia, które jest istotą nauki. Punktem wyjścia jest potoczne rozumienie i wiedza osobista danej osoby. Postuluje się poszukiwanie i docenianie uczniowskiego punktu widzenia w procesie kształcenia.

Nauczyciel nie jest źródłem wiedzy, ale stanowi tak zwane wsparcie dla jej samodzielnego tworzenia przez ucznia. Jest bardzo dobrym obserwatorem. Inspiruje i akceptuje autonomię uczniów oraz ich inicjatywę w uczeniu się. Stwarza klimat i inspiruje uczących się do stawiania przemyślanych, otwartych pytań i działań, które odpowiadałyby na te pytania. Pielęgnuje zatem naturalną ciekawość uczniów, czyli to, co najcenniejsze w samodzielności uczenia się. Nauczyciel jest bardziej kompetentny, aczkolwiek proces edukacji ma być realizowany na zasadzie współpracy ucznia z nauczycielem. Tym samym uznaje się za zasadną w dydaktyce dyskretną obecność nauczyciela, który doradza jako osoba „wiedząca lepiej”. Miejsce nauczyciela coraz częściej zajmuje rówieśnik, a podstawą nauki jest praca w małych zespołach, w których wzajemne działanie przyczynia się do pobudzania myślenia. Dobry uczeń może pełnić rolę asystenta. Ci najlepsi będą tutorami grup.

Podobnie jak w poprzednim, tak i w tym modelu uczeń jest aktywny w procesie uczenia się. Przed uczniem stawia się takie zadania, którym sprostą samodzielnie, oraz takie, które może rozwiązać w obecności nauczyciela. Tu uczeń współpracuje – z nauczycielem oraz z rówieśnikami. Dzieli się z nimi swoimi doświadczeniami i spostrzeżeniami przy zdobywaniu wiedzy. Przykładem szkolnym mogą być zajęcia w małych grupach uczniowskich, „praca metodą projektów”, warsztaty, w trakcie których jest moment na dyskusję między uczestnikami. Praca w grupach ma też inny walor. Uczniowie wspólnie rozwiązują zadania. Przewodniczy lider, czyli ten, kto odpowiada za grupę, rozdziela zadania. Innym przykładem jest bardzo modne ostatnio „ocenianie kształtujące, które przerzuciło odpowiedzialność za proces uczenia się z nauczyciela na ucznia. Uczeń otrzymuje informację zwrotną

¹⁴ B.D. Gołębnik, *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1, s. 19.

¹⁵ Ibidem, s. 18.

pomagającą mu się uczyć. Coraz częściej też w szkołach używa się urządzeń TIK, na przykład tablic interaktywnych wspomagających nauczanie. Stosuje się nowoczesne technologie, wykorzystując platformy e-learningowe – jak Moodle. Taka platforma daje możliwość uczenia się w każdej chwili oraz komunikacji online między samymi uczniami oraz nauczycielem – wystarczy tylko dostęp do internetu.

Behawioryzm czy konstruktywizm?

Omówione paradygmaty dla porównania przedstawia tabela 1. W pierwszym paradygmacie rola nauczyciela polega na przekazywaniu wiedzy. Nazwa drugiego bierze się stąd, że każda osoba ucząca się buduje (konstruuje) własną wiedzę. Nauczyciel nastawiony jest na rozwój poznawczy, własny i uczniów. A skoro uczenie się w szkole zachodzi pod kierunkiem nauczyciela, to jego zadaniem będzie rozwijanie i kształtowanie umysłu ucznia krytycznego i poszukującego. Innymi słowy – konstruktywizm niesie nadzieję na uczenie rozumowania.

Tabela 1. Behawiorystyczny i konstruktywistyczny model edukacji

behawioryzm	konstruktywizm
Dzieci przyswajają wiedzę przekazywaną przez nauczyciela (nauczanie podające).	Dzieci uczą się w interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruuja własną wiedzę, wykorzystując wiedzę już posiadaną.
Uczeń – biernie siedzący w ławce, posłuszny, nauczyciel – realizujący scenariusz lekcji.	Uczeń – aktywny i twórczy, nauczyciel – organizujący mu środowisko uczenia się.
Uczący się jako pasywny odbiorca, który jest napelniany wiedzą, a sprawdzany co chwilę poziom napelnienia jest w razie braków stosownie uzupełniany.	Nauczanie oparte na eksperymentowaniu, poszukiwaniach opartych na pomysłach uczniów, tworzeniu hipotez i modeli uczniowskich.
Poprawna odpowiedź ucznia – sukces edukacyjny ucznia i nauczyciela.	Stawianie problemów odpowiednich (zwłaszcza atrakcyjnych) dla uczniów.
Nauczyciel kieruje procesem uczenia się ucznia.	Uczący się mają wpływ na kierowanie procesem nauczania, zmianę strategii nauczania czy zmiany w doborze materiału nauczania.
Zadaniem nauczyciela jest wysyłanie określonych bodźców wywołujących określone reakcje uczniów.	Poszukiwanie i docenianie uczniowskiego punktu widzenia w procesie kształcenia (osobistych punktów widzenia i przekonań).
Umysł – hermetyczny, odtwórczy.	Umysł – krytyczny, poszukujący, wątpiący.

Grzegorz Kowalczyk

Nauczyciel matematyki w Szkole Podstawowej nr 8 im. Jana Pawła II z Oddziałami Dwujęzycznymi i Sportowymi w Policach.

Indywidualizm – psychologia – edukacja

Renata Nowakowska-Siuta

Lew Siemionowicz Wygotski (1896–1934), wybitny rosyjski psycholog, uważał, że prawdziwa edukacja nie polega na samym przyswajaniu określonej wiedzy, ale na rozwijaniu u dzieci umiejętności uczenia się. Zdolność do jasnego i kreatywnego myślenia, planowania, realizowania planów i komunikacji z innymi jest o wiele ważniejsza od stanu posiadanych zasobów wiadomości. Przyswajanie wiedzy i kompetencji jest nieporównywalnie łatwiejsze, jeśli wiemy, jak się uczyć. Zasadniczym zadaniem nauczyciela wychowawcy jest zatem konstrukcja „rusztowania”, na którym powstanie, samodzielnie budowany przez ucznia, pałac wiedzy o świecie.

Wprowadzenie

Edukacja szkolna była wielokrotnie w historii odległej, a także najnowszej, krytykowana między innymi za to, że nie przestrzega zasady kompletności. Istotą tej zasady po raz pierwszy sformułowanej przez Jana Henryka Pestalozziego było przekonanie, że dziecięce siły i zdolności poznawcze należy rozwijać w oparciu o fundament psychologicznych prawidłowości, posługując się materiałem dzielonym (dawkowanym) według logicznych kryteriów. I choć zasada budowania trwałych fundamentów może być uznana (i słusznie) za oczywistą, to jednak zadziwiające jest to, że tak wielu uczniów nadal ponosi porażkę szkolną dlatego, iż na wczesnych etapach kształcenia nie zapewniono im kompletności oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych.

„Nie mogę na ciebie czekać, nie jesteś w klasie sam” – jakże często nauczyciele wypowiadają to zdanie! A przecież zasada kompletności kształcenia wymaga, by iść dalej jedynie wtedy, gdy to, na czym opiera się zrozumienie treści wyższego rzędu, jest w pełni opanowane. Zasada kompletności obowiązuje

w trzech obszarach: intelektualnym, emocjonalno-moralnym i praktycznym, jedynie wtedy, gdy wszystko, co nowe, spaja się w trwałą fundament, kształcenie można nazwać zgodnym z zasadą kompletności.

Niestety współczesna szkoła bywa krytykowana właśnie z powodu palącego problemu braku szacunku dla kompletności pedagogicznej. Krytyce poddaje się fakt, że współczesna szkoła dostarcza sposobności posługiwania się językiem w oderwaniu od kontekstu nawet w wypadku, gdy jest to język mówiony – bo rzeczy, o których się mówi, przeważnie nie są obecne bezpośrednio.

Krytykę tę podejmował już w wieku XVII czeski pedagog Jan Amos Komeński, twórca metody poglądowej w dydaktyce, a następnie przedstawiciele progresywnego paradygmatu w edukacji (John Dewey i jego kontynuatorzy) oraz inni psychologowie i pedagodzy XX wieku zajmujący się rozwojem poznawczym dziecka i konstruktywistycznymi procesami uczenia się (Lew S. Wygotski, Jerome S. Bruner). Konstruktywizm, jako teoria wiedzy, składa się z wielu często zwalczających się nurtów – mających swoje źródła w różnych koncepcjach filozoficznych.

Jedno z najważniejszych twierdzeń, z jakimi polemizują konstruktywiści, dotyczy przekonania, że wiedza jest czymś, co mogą przekazać bezpośrednio książki, media i, naturalnie, również nauczyciele. W takim ujęciu wiedza jest czymś obiektywnym, istnieje na zewnątrz, poza człowiekiem, a jej poznanie polega na lustrzanej odwzorowaniu w umyśle określonych faktów, zasad i teorii. W myśl konstruktywizmu psychologicznego wiedza jest tworzona przez jednostkę. Człowiek nie rejestruje informacji, lecz buduje struktury wiedzy z dostępnych informacji.

Dorota Klus-Stańska uważa, że trudno mówić o bezpośrednim odzwierciedlaniu w umyśle poznawanej rzeczywistości czy też wiernej rejestracji lub kopiowaniu napływających danych. Każda czynność poznawcza prowadzi do swoistego przekształcania napływających informacji. Poznanie zatem ma zawsze naturę raczej czynną niż bierną. Nie są to nowe idee, ich powstanie zawdzięczamy przede wszystkim Deweyowi, Piagetowi i Wygotskiemu, rozwinięcie zaś między innymi Brunerowi.

John Dewey przeciwstawiał się praktyce przekazywania dzieciom gotowej wiedzy w atmosferze surowej dyscypliny. Był przekonany, że większą wartość ma wiedza zdobyta na drodze szukania i osiągania celów dzięki działaniu i osobistemu doświadczeniu. Jego zdaniem nie każda aktywność dziecka jest wartościowa z punktu widzenia jego rozwoju. Szczególne znaczenie przypisywał myśleniu problemowemu. Również wspomniani zwolennicy tego poglądu akcentowali znaczenie aktu odkrywczego, który decyduje o wartości zdobywanej przez jednostkę wiedzy: jeżeli doskonałość intelektualna jest najbardziej własnym dobrem człowieka, to także jego najbardziej osobistą wiedzą będzie ta, którą sam odkrył.

Dla Deweya działanie i doświadczenie były źródłem wiedzy dziecka. Żadne pojęcie – czy zaczerpnięte z arytmetyki, geografii czy gramatyki – jeśli się nie wiąże z tym, co rzeczywiście i głęboko zainte-

resowało dziecko, nie zajmie ważnego miejsca w jego umyśle. Nie jest bowiem samą rzeczywistością, ale tylko nazwą pewnej rzeczywistości, która mogłaby być przeżyta jako doświadczenie, gdyby były spełnione potrzebne po temu warunki. A te warunki nie mogą być spełnione, gdy się podaje dziecku wiadomości, które kto inny zdobył, i gdy się żąda od niego wysiłku, aby je w sposób bierny przyswoiło.

Pogląd głoszony przez Deweya został rozwinięty przez Wygotskiego w postaci tezy, iż dzieci konstruują swoją wiedzę o świecie samodzielnie, choć w integracji z otoczeniem, zaś schematy poznawcze dziecka są jego samodzielną konstrukcją wynikającą z nieustannej eksploracji: aby poznać obiekty, podmiot musi mieć z nimi aktywny kontakt, dzięki czemu może je przekształcać: musi je przedstawiać, korygować, łączyć, rozdzielać i składać od nowa, aż do najbardziej wyrafinowanych operacji intelektualnych, które są działaniem uwewnętrznionym, dokonywanym w umyśle (na przykład łączenie, porządkowanie, odkrywanie wzajemnych zależności). Wiedza nieustannie wiąże się z działaniem lub operacjami, czyli różnego rodzaju przekształceniami.

Prace Wygotskiego są dziś jednym z ważniejszych źródeł inspiracji dla współczesnej psychologii i pedagogiki. Świat odkrył na nowo Wygotskiego dopiero po śmierci Stalina. Aż do końca lat pięćdziesiątych rozpowszechnianie prac Wygotskiego było zakazane, a jego teorię określano jako „reakcyjną, burżuazyjną pseudo-naukę”. To z tego powodu najważniejsze prace Wygotskiego, takie jak *Mysł i język* (1932) czy *Psychologia pedagogiczna* (1926), musiały czekać na tłumaczenia i publikacje aż do drugiej połowy XX wieku. Wtedy też ogólnowsiatowe zainteresowanie Lwem Wygotskim na nowo zaczęło się rozwijać. Głębia i zakres jego wizji edukacyjnej zadziwiała kręgi akademickie na całym świecie. Amerykański naukowiec Stephen Toulmin nazwał go „Mozartem psychologii”, a Jerome Bruner napisał, że „teoria rozwoju Wygotskiego jest równocześnie teorią edukacji”.

Klucz do inteligencji

Wygotski uważał, że prawdziwa edukacja nie polega na samym przyswajaniu określonej wiedzy, ale na rozwijaniu u dzieci umiejętności uczenia się. Zdolność dziecka do jasnego i kreatywnego myślenia, planowania, realizowania planów i komunikacji z innymi jest o wiele ważniejsza od wiedzy jako takiej. Przyswajanie wiedzy jest nieporównywalnie łatwiejsze, jeśli wiemy, jak się uczyć. Wygotski uważał, że można to osiągnąć, oddając dzieciom do użytku „kulturowe narzędzia myślenia i tworzenia”¹. Cóż to takiego? Otóż kluczem do ludzkiej inteligencji jest zdolność do stosowania różnego rodzaju

¹ Por. L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, przeł. B. Grell, Warszawa 2006.

narzędzi. Wygotski twierdził, że stworzyliśmy nie tylko narzędzia wpływające na ułatwienie pracy fizycznej, ale również zestaw narzędzi rozwoju intelektualnego, które służą do poszerzania zdolności umysłowych. Narzędzia te to znaki, symbole i inne elementy kodu kulturowego, które wykorzystujemy do codziennego komunikowania się i analizowania rzeczywistości. Wygotski zalicza do tych narzędzi: wszelkie znaki, symbole, mapy, plany, liczby, zapis muzyczny, wykresy, modele, obrazy i, przede wszystkim, język.

Wygotski wierzył, że celem edukacji jest przedstawienie dzieciom pełnego zakresu narzędzi rozwoju intelektualnego i pokazanie im, jak je stosować do szybkiego i skutecznego analizowania rzeczywistości. Stosując je od najmłodszych lat, dzieci automatycznie rozwijają swoje umiejętności. Im lepiej dziecko potrafi przyswoić sobie ten charakterystyczny język wypracowany przez ludzkość w ciągu stuleci, tym większe są jego zdolności w danej dziedzinie. Dzieci zaczynają wtedy planować i organizować swoje działania, otwarcie przedstawiają swój punkt widzenia, znajdują niestandardowe rozwiązania problemów, wierzą w siebie i swoje umiejętności.

Klucz do zrozumienia świata

Głównym założeniem najsłynniejszej pracy Wygotskiego, zatytułowanej *Narzędzie i znak*, jest wzajemne powiązanie w procesie rozwoju człowieka myśli i języka. Myśl stanowi swoisty język wewnętrzny – im bogatszy jest język, którym się posługujemy, tym bogatsze są nasze myśli. I odwrotnie, ponieważ sprawność językowa przekłada się nie tylko na rozwój zasobów komunikacyjnych, ale również umiejętność interpretacji świata zewnętrznego, umiejętność dostosowania się do jego wymagań, giętkość i płynność myślenia, czyli na inteligencję człowieka. W trakcie zabawy małe dzieci na bieżąco komentują przecież rozwój akcji: „A teraz pociąg jedzie dookoła wieży i uderza w wieżę, och nie – wieża się rozpada”. Wygotski nazwał to monologiem zewnętrznym.

Z czasem monolog zewnętrzny staje się monologiem wewnętrznym, przybierającym formę myśli. Tym samym opanowana przez dziecko mowa staje się podstawową strukturą myślenia. Oznacza to, że rozwój myśli jest w dużym stopniu determinowany zdolnościami językowymi dziecka, zaś zasób słownictwa zależy w największej mierze od codziennych doświadczeń. Jedną z najważniejszych funkcji edukacji powinno być więc wspieranie rozwoju bogatego i efektywnego języka mówionego dziecka².

² Ibidem.

Nauczyciel

Wygotski twierdził, że nauczyciel odgrywa kluczową rolę w edukacji dziecka. Wychowawca powinien tak kierować zajęciami, by nakłaniać dziecko do podejmowania zadań przekraczających nieco jego obecne możliwości. Dzięki zdrowej inspiracji dzieci mogą wykonywać zadania wykraczające poza ich umiejętności, czego bez pomocy nauczyciela nie mogłyby dokonać. Nie można wychowywać i jednocześnie nie uczyć, można jednak całkiem sprawnie nauczać, nie wychowując. Można także uczyć się całe życie i pozostać niewychowanym. W szkole współczesnej musi się znaleźć miejsce nie tylko na rozwój dyspozycji intelektualnych młodego człowieka, ale także na kształtowanie jego cech osobowościowych i przygotowanie go do pełnienia określonej społecznej roli. Aby jednak szkoła działała w sposób odpowiedzialny, w odpowiedni sposób musi być przygotowany nauczyciel.

Obok wszystkich formalnych kryteriów określających profesjonalizm nauczycielski nie można pominąć rzeczy równie istotnej, a może jednej z ważniejszych. Instytucje kształcące powinny ukierunkować proces nauczania i uczenia się na emancypację rozumu, a wśród adeptów zawodu nauczycielskiego pielęgnować nie tylko dobre przygotowanie metodyczne, ale również gotowość wątplenia. W pracy z człowiekiem nie ma bowiem algorytmów działania ani recepty na wszystko, a rzeczywistość szkolna pokazuje, jak często intuicja i mądrość są ważniejsze niż wyuczone schematy działania.

W koncepcji Wygotskiego wiedza nie jest jedynie odbiciem rzeczywistości, lecz indywidualną konstrukcją człowieka. W prawidłowo prowadzonym procesie uczenia się – zmierzającym do trwałości efektów – uczący się nie przyswaja sobie pojęć naukowych mechanicznie, nie wykuwa ich na pamięć, lecz kształtuje je w doświadczeniu, z dużym nakładem wysiłku i aktywności intelektualnej, w interakcji ze światem zewnętrznym. Wygotski akcentował zatem społeczny charakter rozwoju człowieka. W jego przekonaniu rozwój można rozpatrywać jedynie w kontekście środowiska społecznego, instytucjonalnego i interpersonalnego, w jakim żyje jednostka. Twierdzenie, iż wiedza jest nie tylko osobistą konstrukcją człowieka, ale także jest tworzona społecznie, to jedno ze szczegółowych założeń teorii Wygotskiego. Rozwój umysłowy w bardzo dużym stopniu zależy, jego zdaniem, od oddziaływań płynących z zewnątrz, które wpływają na opanowywanie technik tkwiących w kulturze i przekazywanych poprzez uwarunkowane okolicznościami dialogi z osobami tę kulturę reprezentującymi. Zasadniczy rozwój umysłowy rozpoczyna się właściwie wtedy, gdy cofamy się po własnych śladach, by z pomocą dojrzałych nauczycieli zakodować w nowej formie to, co już zrobiliśmy i widzieliśmy, a następnie te na nowo zakodowane twory wykorzystujemy do dalszej organizacji rzeczywistości. Istotne

jest również myślenie interdyscyplinarne, a niekoniecznie – tak dzisiaj propagowane – wąskospecjalistyczne. Dziecko, tworząc własne struktury wiedzy, czerpie przecież z różnych dziedzin nauczania i kojarzy problemy z innymi, już wyuczonymi (przeżyтыми). Im więcej wiadomości wykorzystuje i łączy ze sobą, tym bardziej kreatywny staje się jego sposób myślenia. Dzięki temu może pozostawić za sobą to, co znane i pewne, i zacząć odkrywać nowe drogi.

Uczenie się przez zabawę stanowi wyzwanie, bowiem może wyzwolić potencjał twórczy: fantazję, intuicję, spontaniczność, humor, emocję i wiedzę. W swoim ostatnim wykładzie, *Zabawa i rozwój psychologiczny dziecka*, Wygotski podkreślał znaczenie zabawy w najmłodszym wieku: „Zabawa tworzy dziecko. To właśnie w trakcie zabawy dziecko zawsze zachowuje się ponad swój wiek, wychodzi poza swoje codzienne zachowania, jest twórcze i kreatywne. Można powiedzieć, że w zabawie przerasta siebie o głowę. Związek pomiędzy zabawą a rozwojem należy porównać do związku pomiędzy nauką a rozwojem”³. W teorii Wygotskiego zabawa odgrywa w procesie edukacji podstawową rolę, bowiem dzieci są podczas zabawy bardzo mocno zaangażowane w wyobrażone sytuacje, w których, z jednej strony, przyjmują określone role, z drugiej strony zaś same wyznaczają obowiązujące w niej zasady. Kiedy na przykład bawią się w rodzinę, wchodzą w role, które z góry determinują ich działania. Zabawa prowadzi zatem do większego poziomu samokontroli, gdyż wszystkie działania są określone przez zasady gry, które dzieci same stworzyły. Gdy angażują się w zabawę, ich skupienie i zaabsorbowanie wypełnieniem zadania jest znacznie większe niż wtedy, gdy przychodzi im wykonywanie działań o charakterze akademickim, czyli wymyślanych przez nauczyciela.

Opanowując narzędzia potrzebne do funkcjonowania w danej kulturze, człowiek nie tylko staje się użytkownikiem samych narzędzi, ale również istotą posługującą się nimi w relacji do innych. Zatem nie tylko umie czytać, pisać czy liczyć, ale potrafi za pomocą tych umiejętności rozwiązywać istotne dla siebie problemy. Bez opanowania czytania, pisania czy liczenia dzieci nie będą potrafiły się później uczyć innych, bardziej skomplikowanych treści, traktuje się je więc jako podstawę wszelkiej edukacji szkolnej. Ale ucząc się ich, dzieci muszą wchodzić w interakcje społeczne, sam proces przyswajania tych narzędzi intelektualnych jest zanurzony w systemie aktywnej współpracy z innymi. Uczestniczenie w interakcjach edukacyjnych rozwija dziecko nie tylko jako istotę płynnie czytającą, ale również jako istotę, która potrafi korzystać z sytuacji uczenia się, robić pożytek ze wskazówek nauczyciela, czy z wymiany doświadczeń między rówieśnikami. Dalej, dzięki temu procesowi, rozwija ono kompetencje w zakresie strategii nabywania wiedzy oraz refleksji nad tym procesem, w tym – nad własnym myśleniem.

³ L.S. Wygotski, *Psychologia rozwoju człowieka*, Moskwa 2003, s. 191–207.

Jak zatem, biorąc pod uwagę powyższe, sformułować swoiste credo filozofii wychowania opartej na założeniach konstruktywizmu? Odpowiedź brzmi: indywidualność zamiast konformizmu – spróbujmy w każdym dziecku odkryć jego zdolności i umiejętnie je wspierać. Pozwólmy mu zachowywać się tak jak może, a nie tak jak musi. Punktem wyjścia w uczeniu się powinien być realnie istniejący świat dziecka. Zwiększa to poczucie bezpieczeństwa w przechodzeniu od tego, co znane, do tego, co nieznanne. Wychodząc od teraźniejszości dziecka, zmniejszamy rozbieżność pomiędzy nabytą w przeszłości wiedzą a przyszłością, w której dziecko będzie rzeczywiście tej wiedzy potrzebować. Orientacja na przyszłość, a nie wyłącznie na przeszłość, umożliwia nadanie kierunku wiedzy dziecka za pomocą współczesnych wydarzeń naukowych, społecznych, obyczajowych etc. Wprawdzie nie umiemy uczyć przyszłości, ale potrafimy planować, odgadywać możliwe rozstrzygnięcia i w ten sposób niejako odgadywać przyszłość. Nie trzeba w tym celu tworzyć nowych programów nauczania, lecz jedynie skupić uwagę w istniejącym procesie kształcenia na pytania o to, jak postępować, co pozostaje do wyjaśnienia, do czego może doprowadzić nasze działanie?

Kreatywne stawianie pytań, *heureza*, której pierwszym pomysłodawcą był Sokrates, a której znaczenie podkreślał Wygotski, staje się dziś na nowo jedną z podstawowych czynności metodycznych nauczyciela. *Heurystyka* uczy skutecznego zadawania pytań, przy czym pytanie zastępuje nauczanie o faktach i podawanie gotowych odpowiedzi. Dzięki pytaniom wzbudzamy u dziecka ciekawość, zakorzenioną bardzo często – zwłaszcza w przypadku najmłodszych uczniów – w fantazji, wyobraźni, a nie w dostępnej umysłowi wiedzy i doświadczeniu. Istotne jest też, aby w procesie kształcenia nie eliminować przedwcześnie fantazji dziecka.

Zajęcia, w których główny nacisk kładziemy na rozwijanie wyobraźni dziecka, wymagają oczywiście odpowiednich zabiegów dydaktyczno-wychowawczych. Powodzenie zależy przede wszystkim od umiejętnego inspirowania, czyli pobudzania wyobraźni dziecka w różnych kierunkach. Pomysłowość nauczyciela, jego zdolność do przekazywania uczniom uczuć i nastrojów, a więc ekspresja mimiczna, muzyczna, ekspresja gestu, a szczególnie ekspresja słowna wpływają decydująco na jakość i przebieg twórczego myślenia ucznia.

Dla zachowania twórczości należy dziecku zapewnić swobodę indywidualnych sposobów wypowiedzania się, zostawić wolny wybór wszystkich możliwych środków ekspresji, pozwolić na własny, każdemu właściwy, styl pracy. Uczenie się powinno być procesem, który prowadzi – dzięki sile wyobraźni – do tworzenia i sprawdzania nowych hipotez. Ważną kwestią w budowaniu skutecznej pedagogii jest także radość z samego faktu uczenia się, a nie wyłącznie skupianie się na osiągnięciach. Radość z osiągnięć jest bowiem krótka, podczas gdy zadowolenie z ciągłego zdobywania wiedzy może być źródłem niewyczerpanym.

Podsumowanie

Rzeczywistość pedagogiczna polskiej szkoły obnaża niedoceniając rolę kulturowych doświadczeń w konstruowaniu indywidualnego rozwoju uczniów. Nie można wyobrazić sobie przecież celów, które nie byłyby współformułowane przez innych ludzi w sposób bezpośredni (w toczącym się dyskursie) lub pośredni (poprzez oddziaływanie wytworów kultury).

Ogromną rolę w rozwoju człowieka odgrywa język i społeczne wsparcie. Dziecko jest w stanie spełnić określone wymagania nie samo przecież, lecz z pomocą innych osób. Jak wyjaśniał Wygotski: „dobre uczenie się wyprzedza rozwój, ponieważ uruchamia różnorodne procesy rozwojowe, które nie mogłyby zachodzić bez bodźców dydaktycznych. Tak dzieje się przede wszystkim wtedy, gdy osoba ucząca się znajduje się w sytuacji społecznej, a więc takiej, w której inni są w stanie udzielić jej skutecznej pomocy”⁴.

Działalność wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela jest zatem wznoszeniem „rusztowania” – podpory. W miarę jak uczeń osiąga coraz lepsze rezultaty i doskonali własne umiejętności, pomoc i wsparcie nauczyciela powinno ulegać redukcji. Od poprawności metodycznej budowania rusztowania, jakości tworzywa, z jakiego zbudowane zostanie dzieło właściwe – wiedza i rozumienie, a także od umiejętności „budowniczego” zależeć będzie jakość i trwałość końcowego efektu – wychowania i kształcenia człowieka.

Renata Nowakowska-Siuta

Prof. dr hab. Dziekan Wydziału Nauk Społecznych Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, kierownik Katedry Dydaktyki i Pedagogiki Porównawczej. Profesor w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

⁴ L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, op. cit., Warszawa 2006.

Część III: Kompetencje

Profesjonalizm

Wanda Maria Drózka

Radykalne zmiany kontekstu kulturowego i cywilizacyjnego edukacji – między innymi rozwój społeczeństwa informacyjnego oraz ekonomii opartej na wiedzy – spowodowały wzrost oczekiwań społecznych wobec jakości kształcenia. Coraz bardziej poszerza się zakres zadań zawodowych nauczycieli, stąd wymóg nieustannego uczenia się, dokształcania i doskonalenia tej grupy zawodowej. Nowe wyzwania i zmiany wpływają na konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycieli do ustawicznego wzbogacania wiedzy i umiejętności. Wzrasta też znaczenie wartościowego wspierania uczących się nauczycieli poprzez rozwijanie różnych form doskonalenia zawodowego i dokształcania, w szkole i poza szkołą, w całym cyklu kariery zawodowej. W niniejszym tekście podjęłam próbę przybliżenia wizji profesjonalizacji otwartej w zawodzie i edukacji nauczycieli. Omawiam w zarysie takie kwestie, jak: problematyka kształcenia, rozwoju zawodowego i doskonalenia nauczycieli w Unii Europejskiej oraz wizja zawodu nauczycielskiego w perspektywie ustawicznego uczenia się i doskonalenia.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Unii Europejskiej

Edukacja nauczycieli, ich dokształcanie i doskonalenie stanowią kluczowy priorytet w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej¹. Jest to wynik głębokiego przeświadczenia, iż edukacja odgrywa dominującą rolę w utrzymywaniu społecznej i ekonomicznej spójności oraz stabilności wewnątrz Europy.

¹ Podjęty w niniejszym tekście temat był przeze mnie wielokrotnie analizowany i omawiany w różnych publikacjach, jak również przy okazji podejmowanych badań empirycznych i ich opracowań.

Najbardziej przemawiającą wizję edukacji przyszłości, w tym również rzutującą na politykę edukacyjną w Unii Europejskiej, zawiera raport Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji Dwudziestego Pierwszego Wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, przygotowany dla UNESCO². Wynika z niego, że w centrum problematyki dotyczącej edukacji XXI wieku znajduje się szereg wciąż nierozwiązanych bądź zupełnie nowych napięć i konfliktów, które stanowią wyzwanie dla polityki edukacyjnej w najbliższych latach. Są to napięcia (i towarzyszące im dylematy), które zachodzą między:

- a) tym, co globalne, a tym, co lokalne (jak stawać się obywatelem świata bez zatracania swojej tożsamości narodowej);
- b) tym, co uniwersalne, a tym, co jednostkowe (jak zachować własną niepowtarzalność i indywidualność w postępującym procesie globalizacji kultury);
- c) tradycją a nowoczesnością (jak panować nad postępem naukowym, korzystaniem z nowych technologii informacyjnych i jednocześnie nie wyrzekać się własnej tożsamości);
- d) działaniem perspektywicznym a działaniem doraźnym (jak w sytuacji, gdy nadmiar informacji i przelotnych emocji wymusza niejako koncentrowanie się na bieżących problemach, które trzeba natychmiast rozwiązać; jak zachować umiar, cierpliwość i dystans potrzebny do przeprowadzania poważnych reform);
- e) nieodzownym współzawodnictwem a troską o równość szans (jak pogodzić współzawodnictwo, rywalizację, które stymuluje współpracę, z pogłębiającą więzi solidarnością międzyludzką);
- f) niezwykłym rozwojem wiedzy a zdolnością przyswojenia jej przez człowieka (jak utrzymać równowagę między pokusą dołączania nowych dziedzin do programów szkolnych a dążeniem do zachowania głównych składników edukacji podstawowej, która uczy, jak lepiej żyć dzięki wiedzy, doświadczeniu i kształtowaniu kultury osobistej);
- g) duchowością a materialnością (jak w trosce o przetrwanie ludzkości zachować prawo człowieka do dbałości o rozwój ideałów i wartości moralnych, duchowych; jak ich nie zatracić w materializującym się świecie)³.

Od edukacji oczekuje się podjęcia wysiłku na rzecz przezwyciężania powyższych napięć, co wymaga dostrzeżenia ważnych i „przełomowych” zadań, które dotyczą: przygotowania ludzi (uczniów) do nowego typu uczenia się; rozwijania nowej wrażliwości etycznej, nowego etosu społeczeństwa uczącego się; kreowania szkoły (oraz innych instytucji kształcenia i edukacji w ogóle) jako przestrzeni demokratycznej zmiany społecznej⁴.

² J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Grabczuk, Warszawa 1998 (oryg. wyd. 1996).

³ Ibidem, s. 12–14.

⁴ Por. m.in. J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń 1994.

W rozważaniach nad edukacją najczęściej zwraca się uwagę na „społeczeństwo wiedzy” oraz „społeczeństwo uczące się”, „edukację całościową” i „samokształcenie”. Kategorie te dobitnie ukazują rangę zmian oraz uświadamiają konieczność poszukiwania i budowania nowego paradygmatu edukacyjnego, innej filozofii myślenia i działania w sferze oświaty oraz zawodu nauczyciela.

Na czoło wysuwają się tu zadania związane z:

- a) przekształcaniem społeczeństwa informacyjnego w społeczeństwo wiedzy, w którym to procesie szkoła musi przejść od nauczania wiedzy nabytej drogą akumulacji do wiedzy świadomej;
- b) przejściem od gromadzenia informacji do krytycznej ich analizy, selekcji, włączania do zasobów własnej wiedzy; przechodzeniem od społeczeństwa dystrybucji wiedzy do społeczeństwa uczącego się oraz edukacji dla wszystkich;
- c) przechodzeniem od edukacji szkolnej do edukacji całościowej, zgodnie z ideą kształcenia ustawicznego;
- d) przesunięciem akcentu z presji czynników zewnętrznych na potrzebę autonomicznego rozwoju jednostki jako podstawowej motywacji uczenia się;
- e) przechodzeniem od uczenia się jako zindywidualizowanego procesu, kierowanego motywacją zewnętrzną (kariera, dyplomy, postęp, zysk, ekonomia) do uczenia się jako przedsięwzięcia społecznego – dla mądrości i rozumienia, ale i dla społecznej (i globalnej) odpowiedzialności, solidarności, dla doskonalenia osobistego, samorealizacji, ale i dla wspólnoty;
- f) przesunięciem czasu i miejsca uczenia poza szkołę, w kierunku samoedukacji;
- g) akcentowaniem bardziej społecznego niż indywidualnego kontekstu uczenia się („społeczny indywidualizm”);
- h) przeniesieniem nacisku z adaptacyjnej funkcji uczenia się na traktowanie uczenia się jako czynnika emancypacji i zmiany.

Nowa, rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmacnianie potencjału twórczego. Oznacza to łagodzenie wizji edukacji instrumentalnej, postrzeganej jako droga do osiągnięcia określonych rezultatów materialnych i ekonomicznych⁵, w kierunku traktowania jej funkcji w sposób integralny, jako edukacji dla spełnienia jednostki, która uczy się, aby być, wiedzieć, działać, umieć żyć wspólnie⁶.

⁵ Wraz z rozwojem ekonomii neoliberalnej w wielu krajach, w tym również w Polsce, edukacja, podobnie jak służba zdrowia, została poddana regułom wolnego rynku, co w rezultacie prowadzi do dominacji instrumentalnej, utylitarnej i ekonomicznej funkcji edukacji nad jej tradycyjnymi funkcjami: humanistyczną, demokratyczną, społeczno-kulturową. Na ten temat szerzej piszę w książce *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce 2008.

⁶ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, op. cit., s. 86.

Zasady i kompetencje

Polityka edukacyjna Unii Europejskiej w znacznym stopniu wpisuje się w zarysowaną powyżej wizję edukacji przyszłości. W polityce tej edukacja jest rozumiana jako proces nie tyle wspierający, ale wręcz determinujący rozwój społeczny i gospodarczy Europy. Edukacja w Unii Europejskiej jest postrzegana jako niezwykle ważny komponent na wielu płaszczyznach rozwoju nowoczesnego społeczeństwa. Podkreśla się, iż edukacja stanowi inwestycję w kapitał ludzki, w budowanie społeczeństwa wiedzy oraz kształcenia przez całe życie, co wymaga podnoszenia standardów kształcenia i jego jakości oraz ścisłego powiązania z sektorem gospodarki. Akcentuje się też znaczącą rolę szkoły w procesach społecznej integracji od wczesnego dzieciństwa oraz w zapobieganiu społecznemu wykluczaniu młodzieży, w budowaniu spójności społecznej, w zapobieganiu dyskryminacji, marginalizacji, rasizmowi i ksenofobii, w szerzeniu zasad tolerancji i poszanowania praw człowieka jako podstawowych wartości podzielanych przez społeczeństwa europejskie⁷.

Przyjęte zostały wspólne zasady w zakresie kształcenia nauczycieli oraz ich całonocnej edukacji, które powinny przyczynić się do polepszenia jakości i skuteczności kształcenia w całej Unii. Brzmiały one następująco:

1. Zawód wysoko kwalifikowany. Dążenie do zapewnienia w Unii Europejskiej wysokiej jakości kształcenia wymaga, aby wszyscy nauczyciele mieli wyższe wykształcenie. Powinni mieć wysokie kwalifikacje w swojej dziedzinie oraz być jak najlepiej przygotowani od strony pedagogicznej.
2. Zawód ustawicznie doskonalony. Każdy nauczyciel powinien mieć możliwość kontynuowania studiów, ciągłego uczenia się, rozwoju zawodowego i awansowania w zawodzie. Powinno to skutkować rozległą wiedzą z danego przedmiotu, dobrą wiedzą pedagogiczną, wysokimi sprawnościami i kompetencjami wymaganymi, aby kierować i wspierać uczących się, a także rozumieniem społecznych i kulturowych aspektów kształcenia. Nauczyciele powinni być zachęceni do dokonywania samooceny swej praktyki, do innowacyjności i badań, aby dotrzymać kroku wciąż rozwijającemu się społeczeństwu wiedzy, zaś ich aktywność na tym polu powinna być nagradzana.
3. Zawód mobilny. Mobilność stanowi centralny składnik w początkowych i dalszych programach edukacyjnych nauczycieli, którzy powinni być zachęceni do uczestnictwa w europejskich projektach oraz pracy i studiowania w innych krajach w celu rozwoju zawodowego. Mobilność powinna

⁷ M. Mazińska, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Warszawa 2004, s. 10.

zachodzić między różnymi poziomami kształcenia oraz innymi zawodami wewnątrz danego sektora edukacyjnego.

4. Zawód oparty na partnerstwie. Instytucje kształcące nauczycieli (wyższe uczelnie) powinny organizować swoją pracę wspólnie, w partnerstwie ze szkołami, lokalnym środowiskiem i innymi instytucjami oraz udziałowcami w tej działalności. Uczelnie wyższe kształcące nauczycieli muszą dbać o to, aby nauczanie miało związek z wiedzą wypływającą z bieżącej praktyki edukacyjnej na różnych szczeblach kształcenia, w różnych typach szkół. W rezultacie partnerskiej współpracy przyszli nauczyciele muszą być wyposażeni w umiejętności praktyczne oraz akademickie i naukowe podstawy dające im kompetencje oraz zdolność do refleksji nad praktyką własną oraz innych nauczycieli, prowadzenia studiów, obserwacji i badań nad swym nauczaniem.

Jak powyższe zasady wcielić w życie? Otóż, aby funkcjonowały one w praktyce, potrzebne są ku temu odpowiednie kompetencje nauczycieli, określane jako kluczowe. Specyfika tych kompetencji wynika z przyjętego, nadrzędnego założenia, że nauczanie i kształcenie mają wpływ na ekonomiczne i kulturalne aspekty społeczeństwa wiedzy, a zatem powinny być nade wszystko postrzegane w ich społecznym kontekście. Zatem nauczyciele powinni umieć:

1. Pracować z innymi. Nauczyciele pracują w zawodzie, którego dwie cechy (funkcje) są istotne: opieranie się na wartościach inkluzji społecznej oraz wyzwianie potencjału, jaki tkwi w każdym uczącym się. Muszą oni zatem mieć wiedzę o procesie dojrzewania, rozwoju oraz wykazywać pewność siebie we współpracy z innymi. Muszą także umieć współpracować z uczącymi się jako indywidualnościami oraz wspierać ich w rozwoju do pełnego uczestnictwa i bycia aktywnymi członkami społeczeństwa. Powinni pracować w sposób, który zwiększa zbiorową inteligencję uczących się oraz współpracować z kolegami nad doskonaleniem własnego nauczania i uczenia się.
2. Pracować z wiedzą, technologią i informacją. Nauczyciele powinni pracować z różnymi rodzajami wiedzy. W trakcie przygotowania zawodowego oraz dalszego rozwoju powinni zostać wyposażeni w umiejętności: zdobywania wiedzy, analizy, dążenia do rzetelności, refleksji nad wiedzą oraz jej przekazywaniem, skutecznego korzystania z technologii tam, gdzie zachodzi ku temu potrzeba. Powinni oni umieć kierować i wspierać uczących się w sieciach, w których można znaleźć i tworzyć informacje.
3. Pracować w społeczeństwie. Nauczyciele mają duży udział w przygotowaniu uczących się do globalnej odpowiedzialności jako obywateli Unii Europejskiej. Powinni oni promować mobilność i współpracę w ramach Unii Europejskiej oraz zachęcać do międzykulturowego szacunku i zrozumienia. Powinni też rozumieć te czynniki, które tworzą spójność społeczną lub ekskludują ze społeczeństwa i być świadomymi etycznych wymiarów społeczeństwa wiedzy.

Przybliżone zasady oraz kompetencje kluczowe w kształceniu nauczycieli w Unii Europejskiej znajdują swego rodzaju uszczegółowienie w dokumencie ATEE, jaki został opracowany i przyjęty w 2006 roku na konferencji w Amsterdamie⁸. Dotyczy on jakości pracy nauczyciela w Unii Europejskiej oraz zaleceń na temat rozwijania wskaźników identyfikujących tę jakość.

Otwarta profesjonalizacja

Jakość pracy nauczyciela to ważny problem zarówno w narodowej, jak i europejskiej polityce. W zabezpieczaniu i zwiększaniu tej jakości znaczącą rolę odgrywa kształcenie nauczycieli. Znacznym ułatwieniem byłoby opracowanie standardów jakości pracy nauczyciela wspólnych dla całej Unii Europejskiej.

ATEE formułuje szereg zaleceń dotyczących rozwoju, kryteriów i użycia wskaźników jakości pracy nauczyciela. W opracowywanie powinni być zaangażowani nauczyciele z różnych krajów.

Wśród kryteriów zastosowania wskaźników jakości pracy nauczyciela wymienia się:

- a) wzięcie pod uwagę trosk i punktów widzenia różnych rządów, liderów szkolnych, nauczycieli, instytucji kształcenia nauczycieli, rodziców, uczniów – tylko wtedy wskaźniki mogą być użyte jako wspólny język;
- b) odzwierciedlenie tych cech i wartości, jakich dziś wymaga zawód nauczyciela, a więc: refleksyjnego myślenia, ciągłego profesjonalnego rozwoju, autonomii, odpowiedzialności, kreatywności, badań i własnych sądów;
- c) zwrócenie uwagi na rolę współpracy w profesji nauczania oraz zachowania przestrzeni dla elastyczności zawodowych profili oraz różnorodności osobistych stylów pracy;
- d) skupienie się nie tylko na samym procesie nauczania, lecz także na rozwoju treści nauczania, szkolnych innowacji oraz rozwoju wiedzy poprzez systematyczną refleksję i badania nauczycielskie.

Wskaźniki jakości nie są celem samym w sobie – powinny być one częścią systemu stymulacji nauczycielskiej jakości zgodnie ze wskaźnikami oraz tak, aby pobudzać nauczycielską osobowość.

Przedstawiciele ATEE uważają, iż należy dążyć do wyważonego stanowiska w tej kwestii, gdyż używanie wskaźników tylko do łatwego mierzenia tego, co ilościowe i obiektywne, może prowadzić do bardzo ograniczonej i jednostronnej perspektywy w kształceniu jakości nauczycieli⁹.

Nauczanie – twierdzą autorzy opracowania – jest wszakże zawodem złożonym i niemożliwe jest mierzenie „nauczycielskiej jakości” standaryzowanymi testami. Takie aspekty jakości, jak postawy, wartości i tożsamość, są trudne do zdefiniowania i mierzenia. Skoro te cechy są ważne w pracy na-

⁸ *Policy Paper, The Quality of Teachers, Recommendations on the Development of Indicators to Identify Teacher quality*, Association for Teacher Education in Europe (ATEE) 2006.

⁹ *Ibidem*, s. 7.

uczucielskiej, w nauczaniu, to należy zapobiec powstaniu sytuacji, w których wąskie podejście oraz uproszczone wskaźniki jakości staną się dominujące w ocenie tych cech osobowych nauczycieli.

Autorzy dokumentu wyrażają stanowisko silnego poparcia dla koncepcji uczenia się i nauczania jako profesji wymagającej myślenia refleksyjnego, ciągłego doskonalenia zawodowego, autonomii, odpowiedzialności, kreatywności, badań nad własną praktyką oraz posiadania osobistych przekonań. Wskaźniki, które identyfikują jakość pracy nauczyciela, powinny odzwierciedlać te wartości i atrybuty zawodu oraz osoby nauczyciela¹⁰.

Wizja zawodu nauczycielskiego

Na 35 Kongresie ATEE, który odbył się w 2010 roku w Budapeszcie pod hasłem: *Responsibility, Challenge and Support in Teachers' Life-long Professional Development*, została zarysowana wizja zawodu nauczycielskiego. Obrady kongresu podporządkowane były tezie głoszącej, że edukacja wstępna nauczycieli nie wystarcza już, by uznawać się za profesjonalistę przez kolejnych kilkadziesiąt lat. Oczekiwana wysoka jakość kształcenia uczniów w Europie i poza nią wymaga, aby nauczyciele podjęli wysiłek ciągłego, całościowego rozwoju zawodowego i doskonalenia.

Kategoria stawania się w odniesieniu do zawodu nauczyciela i pedagoga jest na stałe obecna w polskiej myśli pedagogicznej i pedeutologicznej. Píše na ten temat w swoich publikacjach między innymi Henryka Kwiatkowska¹¹, jak również Robert Kwaśnica, któremu zawdzięczamy wielostronne i holistyczne podejście do rozwoju zawodowego nauczycieli, w perspektywie twórczego stawania się na kolejnych etapach kariery¹².

O wysokiej randze problematyki rozwoju i doskonalenia zawodowego nauczycieli może świadczyć również to, że kwestie te stały się przedmiotem międzynarodowych badań dotyczących nauczania i uczenia się oraz zostały omówione w Raporcie OECD – TALIS. W badaniu TALIS przyjęto, że rozwój zawodowy to działania, które rozwijają indywidualne umiejętności, wiedzę, doświadczenie, a także inne cechy charakteryzujące nauczyciela¹³. W Raporcie tym podkreśla się, między innymi, że dla rozwoju zawodowego nauczycieli ważne są nie tylko wskaźniki ich wysokiego ilościowego udziału

¹⁰ Ibidem, s. 8.

¹¹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008.

¹² R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Zagadnienia pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, Warszawa 1995.

¹³ R. Piwowarski, M. Krawczyk (red.), *TALIS, Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Warszawa 2009, s. 18.

w różnych formach doskonalenia, jak to ma miejsce w przypadku Polski, lecz nade wszystko istotne jest znaczenie, jakie formy te mają znaczenie dla wzbogacania kompetencji zawodowych nauczycieli¹⁴. Badania te pokazują, że prawie jedna trzecia badanych nauczycieli gimnazjów chciałaby doskonalić się zawodowo, ale nie znajduje dla siebie odpowiedniej oferty szkoleń. 44% nauczycieli wskazało, że w zakresie doskonalenia zawodowego chciałoby osiągnąć więcej, zaś 29,4% deklaruje, że chcieliby się doskonalić w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w zakresie indywidualizacji nauczania oraz poradnictwa dla uczniów¹⁵.

Z badań TALIS wynika ponadto ważna przesłanka dla polityki edukacyjnej, aby programy, kursy kwalifikacyjne oraz inne formy szkoleń były bardziej dostępne dla nauczycieli, aby lepiej odpowiadały ich potrzebom, a także aby w staraniach o ich jakość podlegały one kontroli – tak ze strony nauczycieli, jak i władz oświatowych.

Szereg ważnych wniosków dla instytucji odpowiedzialnych za organizowanie różnych form rozwoju zawodowego i doskonalenia nauczycieli wynika z badań Instytutu Spraw Publicznych nad wsparciem rozwoju zawodowego nauczycieli. Autorzy badań twierdzą, że „konieczne jest podjęcie szerokiej debaty o szkole i rozwoju zawodowym nauczycieli”¹⁶, na wszystkich etapach kształcenia nauczycieli. Nade wszystko potrzebne jest ciągłe monitorowanie stosowanych rozwiązań i programów doskonalenia w różnych ośrodkach oraz trafne rozpoznawanie potrzeb nauczycieli w tym zakresie. Inne, nie mniej istotne, wnioski dotyczą: zadbania o należytą rangę teorii w doskonaleniu nauczycieli, której niedostatek powoduje brak określonej wizji rozwoju zawodowego nauczycieli oraz biurokratycznego rozbudowywania różnego typu ofert; rozważenia kwestii autonomii uczelni w ustalaniu programów kształcenia, co obecnie staje się widoczne w modelu tak zwanym kompetencyjnym oraz w związku z ustalaniem „efektów kształcenia”; zapewnienia wsparcia i doradztwa nauczycielom dopiero wchodzącym w rolę zawodową, nauczycielom o najdłuższym stażu w odnawianiu ich warsztatu oraz przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu, nauczycielom z małych miejscowości i z terenów wiejskich. W zakresie treści doskonalenia autorzy postulują między innymi rozbudowanie oferty o wsparcie nauczycieli w radzeniu sobie z problemami wychowawczymi, jakkolwiek nie należy – jak zauważają – lekceważyć potrzeb związanych z metodyką nauczania; zmodyfikowanie zasad awansu zawodowego; rozszerzenie szkoleń w zakresie wyboru programów i podręczników; podjęcie w dosko-

¹⁴ Ibidem, s. 19.

¹⁵ Ibidem, s. 21.

¹⁶ Por. B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Warszawa 2005, s. 160.

naleniu problematyki nierówności społecznych w edukacji i sposobów ich wyrównywania; pracy z uczniem zdolnym oraz ocenianie i przygotowanie do egzaminów¹⁷.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty stanowiło przedmiot szeroko zakrojonych badań zespołu pod moim kierunkiem w Zakładzie Pedeutologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego¹⁸. Wyniki tych badań okazały się w znacznej mierze zbieżne z tymi, jakie uzyskano we wspomnianych wcześniej badaniach.

Zagadnienie rozwoju zawodowego nauczycieli w nawiązaniu do modelu partycypacyjnego J.H. Vonka podjęto w Raporcie Edukacyjnym¹⁹. W tym ujęciu nauczyciele są postrzegani jako liderzy środowiska edukacyjnego, zdolni do przyjęcia odpowiedzialności za kształt swojego rozwoju zawodowego²⁰. Rozwój zawodowy jest w Raporcie „(...) rozpatrywany w dwóch kontekstach: węższym, jako zdobywanie wiedzy w powołanych do tego celu instytucjach – doksztalcanie, oraz szerszym, jako wiedza i umiejętności zdobywane w różnych kontekstach formalnych i nieformalnych – doskonalenie. To drugie znaczenie jest powszechniejsze i obejmuje: udział w konferencjach, seminariach, kursach, samokształcenie, wszelkie kontakty nieformalne, internet itp.”²¹.

Radykalne zmiany kontekstu kulturowego i cywilizacyjnego edukacji – między innymi rozwój społeczeństwa informacyjnego oraz ekonomii opartej na wiedzy – powodują wzrost oczekiwań społecznych wobec jakości kształcenia. Coraz bardziej poszerza się zakres zadań zawodowych nauczycieli, stąd wymóg nieustannego uczenia się, doksztalcania i doskonalenia tej grupy zawodowej. Nowe wyzwania i zmiany powodują konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycieli do ustawicznego wzbogacania swej wiedzy i umiejętności. Wzrasta też znaczenie wartościowego wspierania uczących się nauczycieli poprzez rozwijanie różnych form doskonalenia zawodowego i doksztalcania, w szkole i poza szkołą, w całym cyklu kariery zawodowej.

Z punktu widzenia podjętej problematyki należy zgodzić się z Christopherem Dayem, gdy pisze: „Doskonalenie zawodowe jest konieczną i bardzo znaczącą częścią ustawicznego rozwoju zawodowego nauczycieli”²² oraz stanowi w procesie uczenia się przez całe życie „element otwartego

¹⁷ Ibidem, s. 162–166.

¹⁸ W. Dróżka, J. Miko-Giedyk, R. Miszczuk (red.), *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty*, Kielce 2012.

¹⁹ M. Federowicz, M. Sitek (red.), *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011, s. 192.

²⁰ Za: B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, op. cit., s. 5–10.

²¹ M. Federowicz, M. Sitek (red.), *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy*, op. cit., s. 192.

²² C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przeł. J. Michalak, Gdańsk 2004, s. 217; zob. też: W. Dróżka, *Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli. Zarys problematyki*, w: A. Bogaj, W. Dróżka (red.), *Proces stawiania się nauczycielem. Teoria i praktyka*, Kielce 2010.

profesjonalizmu nauczyciela”²³. W swych rozważaniach Day podkreśla, że wciąż jednak do rzadkości należy szersza i głębsza refleksja nad celami i praktyką doskonalenia, a także nad rozpoznaniem ograniczeń i silnych stron tego procesu; wskazuje, że „zarówno dłuższe, formalnie uznawane programy, jak i krótkie kursy doskonalenia zawodowego mają duży wkład w rozwój intelektualnego i emocjonalnego potencjału nauczycieli i zapewnienie wysokiej jakości nauczania”²⁴. Dla rozwoju nauczycieli poprzez doskonalenie zawodowe ważne jest ponadto „formułowanie pewnych teorii zakorzenionych w praktyce oraz korzystanie z doświadczeń innych nauczycieli”²⁵.

Profesjonalizm otwarty jako perspektywa ustawicznej edukacji nauczycieli

Rozwojowi szerszego spojrzenia na nauczycielski profesjonalizm nie sprzyjają nowe, często wymuszone i sprzeczne wyzwania, wynikające ze zmian gospodarczych i społecznych oraz postępu technologii i rozwoju wiedzy. Powszechnie zauważa się erozję autonomii, która manifestuje się rosnącymi uprawnieniami rządów do określania ram programowych nauczania, przejściem odpowiedzialności za zarządzanie szkołą, różnego typu ocenianiem, wizytowaniem itp. Towarzysząca temu, rozrastająca się biurokratyczna kontrola prowadzi do „odprofesjonalniania” nauczycieli. W nowych realiach pluralizacji kultury, silnego zindywidualizowania społecznego, wielości i różnorodności stylów życia, źródeł informacji, idei i wiedzy, od nauczyciela oczekuje się podjęcia zadań związanych z krytyczną, acz konstruktywną interpretacją oraz mediacją zmian, jakie się dokonują, oraz nowości, jakie one wnoszą. Tak, aby edukacja, poprzez transformację intelektualną i moralną, stała się przestrzenią demokratycznej, wartościowej zmiany społecznej i kulturowej.

Istotną perspektywę dla rozważań nad rozwojem i doskonaleniem nauczycieli roztacza, propagowana w literaturze przedmiotu, wizja edukacji nauczycieli w ramach „profesjonalizmu otwartego”²⁶. Jedną z bardziej charakterystycznych cech tego podejścia jest dążenie do zastąpienia statycznych lub linearnych koncepcji edukacji nauczycielskiej przez holistyczne zrozumienie powiązania osobistego i zawodowego rozwoju nauczycieli z badaniami i rozwojem społecznym.

Twierdzi się, iż w tradycyjnych koncepcjach i podejściach do rozwoju zawodowego nie docenia się łączenia potrzeb jednostki i systemu, ponieważ nie są one oparte na zrozumieniu złożoności życia

²³ C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, op. cit., s. 285.

²⁴ Ibidem, s. 217.

²⁵ Ibidem.

²⁶ C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przeł. J. Michalak, Gdańsk 2004, s. 285.

nauczyciela i jego warunków pracy, ani też na pojęciu tego, jak nauczyciele uczą i dlaczego się zmieniają (lub nie zmieniają), jakie są szersze, niż tylko zawodowe konteksty ich zachowań: kulturowo-historyczne, społeczno-polityczne, ekonomiczne.

Wizja „profesjonalizmu otwartego” bierze pod uwagę zachodzące zmiany społeczne i kulturowe oraz ich wpływ na funkcjonowanie „szkół jutra”. Nowe cele szkoły jawią się przede wszystkim jako:

- pomaganie każdej jednostce w osiągnięciu dobrych wyników,
- dawanie podstawy w postaci wiedzy ogólnej, a nie tylko wąskiej specjalizacji,
- bycie częścią społeczeństwa, a nie separowanie się od niego²⁷.

Wobec wymogów zrodzonych przez nowoczesność, a zwłaszcza z uwagi na wpływ społeczeństwa informacyjnego (eksplozja technologii informacyjnej i komunikacyjnej), globalizację (erozja barier pomiędzy rynkami pracy), rozwój nauki i techniki, w pracy szkół będą musiały znaleźć odzwierciedlenie takie wartości, jak: otwartość na uczestnictwo, otwartość na różnorodność, otwartość na konflikt, otwartość na refleksję, otwartość na błędy.

Pośród wielu założeń profesjonalizmu otwartego warte szczególnego podkreślenia są następujące:

- a) inwestowanie w całego nauczyciela, a zwłaszcza w rozwój profesjonalnego „ja”, gdyż uczenie się tylko umiejętności i podążanie za wcześniej określonymi standardami jest niewystarczające; znacznie ogranicza potencjał rozwojowy nauczycieli oraz stawia pod znakiem zapytania podstawy nowego społeczeństwa „uczącego się”;
- b) korzystanie w kształceniu i rozwoju zawodowym z różnych rodzajów wiedzy i doświadczenia, w tym również płynących z indywidualnej biografii, z własnych emocji i przeżyć oraz przechodzenie z uczenia się powierzchniowego (elementy wiedzy lub fakty) na uczenie się głębokie, które łączy wiedzę ze zrozumieniem i uczy myślenia;
- c) partnerskie uczenie się przez całe życie w dialogu i współpracy, w szkole jako organizacji uczącej się²⁸.

W tak zarysowanej koncepcji profesjonalizmu otwartego centralną kwestią kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli staje się kategoria refleksyjności oraz koncepcja nauczyciela jako refleksyjnej praktyka. Podejście takie wynika z przekonania, iż nauczyciele – jeśli chcą uniknąć biurokratycznego i technicznego aspektu ich roli – jeżeli nie chcą czuć się „odprofesjonalniani” i sprowadzani do roli wykonawców tak zwanej nowej polityki edukacyjnej – nastawionej na wydajność, poprawę

²⁷ Ibidem, s. 277.

²⁸ Szerzej na ten temat w artykule: W. Dróżka, *Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się*, „Edukacja” 2004, nr 4, s. 32–38.

ekonomiczną oraz edukacyjną efektywność – muszą dążyć do zachowania szerokiego spojrzenia na swoją pracę, nie zaś tylko na samo nauczanie.

Niezbędne staje się określenie własnej pozycji poprzez krytyczne i ciągłe ocenianie celów, konsekwencji oraz społecznego kontekstu swej roli. Promowanie otwartej, refleksyjnej i krytycznej perspektywy zawodu stwarza szansę na to, iż kompetentny technicznie nauczyciel – dobry fachowiec, jaki dziś jest niewątpliwie potrzebny – nie będzie ograniczał się li tylko do „poszukiwania aktywnych rozwiązań”, lecz będzie się zastanawiał nad szerszymi wymiarami swej pracy, nad jej celami, wartościami, warunkami oraz społeczną odpowiedzialnością za podejmowane działania²⁹.

Zmiany, jakie tymczasem zaszły w ostatnich kilkudziesięciu latach, podważyły autonomię zawodową nauczycieli i uwypukliły problem ich profesjonalizmu. Christopher Day w swych rozważaniach nad tym, czy nauczyciele są profesjonalistami, czy nie, przytacza tradycyjne cechy „profesjonalisty”:

- a) posiadanie wyspecjalizowanej wiedzy zawodowej – kultury technicznej;
- b) stawianie sobie za główny cel zaspokajanie potrzeb uczących się – etyka służby;
- c) silne poczucie tożsamości zbiorowej – zaangażowanie zawodowe;
- d) koleżeńska, w przeciwieństwie do biurokratycznej, kontrola praktyki i standardów zawodowych – autonomia zawodowa.

Nauczyciele nie sprawują kontroli nad standardami zawodowymi w przeciwieństwie do, na przykład, lekarzy i prawników, zatem nauczanie jest pod tym względem – twierdzi Day – postrzegane jako tylko „częściowo wolny zawód”; w odniesieniu do nauczycieli od dawna stosuje się określenie „ograniczony profesjonalizm” (nauczyciel dobry, lecz zahamowany w swym rozwoju) i „profesjonalizm wzrastający” (nauczyciel, który jest zainteresowany teorią, bieżącym rozwojem dydaktyki, prowadzi pogłębione studia)³⁰.

Nauczyciele stają się bardziej technikami, których rola ogranicza się do wprowadzania w życie celów polityki edukacyjnej, a więc zwiększania wydajności i poprawy ekonomicznej. Ich wolność do podejmowania własnych decyzji – cecha charakterystyczna dla autonomicznego profesjonalisty – jest coraz bardziej ograniczana. Utrzymuje się chroniczne przeciążenie pracą, co w rezultacie prowadzi do zaniku niektórych umiejętności związanych z nauczaniem, a zwłaszcza umiejętności dobrego i refleksyjnego wykonywania zadań. Równocześnie gros zajęć, mających na celu formalny i profesjonalny rozwój nauczycieli, jest – ogólnie rzecz biorąc – dostosowywane do krótkoterminowego programu nauczania lub celów koncentrujących się wokół konkretnych, doraźnych problemów³¹.

²⁹ Por. C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, op. cit., s. 70.

³⁰ Ibidem, s. 22.

³¹ Ibidem, s. 24; 29.

Day zauważa, iż jakkolwiek obecnie obserwuje się delikatne oznaki odchodzenia od tego ograniczonego spojrzenia na zawód nauczyciela, na jego kształcenie jako proste dostarczanie wiedzy (szkolenie), na rzecz pojmowania kształcenia jako „moralnej praktyki”, która nie wyklucza technicznego wymiaru zawodu, lecz umieszcza go w szerszym kontekście wartości edukacyjnych, to jednak wciąż dominuje wąskie podejście techniczne i praktyczne³².

Z jednej strony w naszym kraju, w wyniku kolejnych reform systemu edukacji, stworzone zostały zaledwie pewne szanse, aby zawód nauczycielski mógł zyskiwać (czy odbudowywać) walory profesjonalne: zwiększona skala ocen i autorskie programy nauczania (z pewnością szersza autonomia dotyczy nauczycieli szkół średnich, zaś znacznie większa nauczycieli akademickich – profesorów uniwersytetów).

Z drugiej zaś strony szczególnie niepokoi poważne ograniczenie w praktyce szkolnej wychowawczej roli nauczyciela, jego wpływów formacyjnych. Nauczyciel obecnie występuje bardziej jako pragmatyczny „instrumentalista” pracujący „nad czymś”, niż „z kimś”. Ma to niewątpliwie negatywny wpływ na społeczny, kulturowy i humanistyczny autorytet nauczyciela oraz pozbawia go nimbu profesjonalisty³³.

W dalszych rozważaniach kwestii rozwoju nauczycieli oraz ich doskonalenia zawodowego warto przybliżyć interesujące spostrzeżenia i wnioski na ten temat, jakie zostały sformułowane przez Inettę Nowosad i Mirosława S. Szymańskiego. Podkreślają oni nade wszystko, że „(...) istnieje pilna potrzeba zredefiniowania profilu i roli nauczyciela w społeczeństwie wiedzy i w warunkach uczenia się przez całe życie (...) zaś nauczyciel musi przyjąć do wiadomości, zaakceptować i zdobyć umiejętności niezbędne do samokształcenia i uczestniczenia w procesie doskonalenia zawodowego”³⁴.

Autorzy zwracają uwagę, że doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce wymaga stworzenia efektywnego ogólnokrajowego systemu w tym zakresie. Jest to wysoce uzasadniony postulat, zważywszy, że w naszym kraju funkcjonują różne instytucje i firmy zajmujące się doskonaleniem nauczycieli³⁵ i innych pracowników oświaty. Należą do nich, jak wymienia Halina Dybek: centralne i wojewódzkie ośrodki doskonalenia nauczycieli, które organizują specjalne studia, kursy, seminaria i konferencje; uniwersytety i szkoły wyższe, prowadzące studia doktoranckie, studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne, seminaria i konferencje; doradcy metodyczni, organizujący różne formy samokształcenia

³² Ibidem, s. 24.

³³ Por. W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce 2008.

³⁴ I. Nowosad, M.S. Szymański, *Proces Boloński a priorytet jakości kształcenia nauczycieli w Polsce*, „Edukacja” 2010, nr 3, s. 18.

³⁵ Podobna sytuacja dotyczy kształcenia nauczycieli. Ibidem, s. 17. Por też: M.S. Szymański, *Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*, w: W. Horner i M.S. Szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, Warszawa 2005, s. 80–87.

kierowanego, szkolenia przy warsztacie pracy oraz instruktaż; dyrektorzy szkół we współpracy z radą pedagogiczną – samokształcenie kierowane, szkolenie praktyczne; ośrodki doskonalenia zawodowego innych resortów, różnorodne instytucje i organizacje, osoby prawne i fizyczne³⁶.

Współzależność i refleksyjność nauczyciela

Refleksyjność, w odniesieniu do zawodu nauczyciela, jest bodaj najważniejszym składnikiem nowoczesnego profesjonalizmu otwartego, jako stała gotowość do namysłu nad swymi intencjami, decyzjami, nad pracą, szkołą, ale i nad szerszym kontekstem społeczno-politycznym – nad systemem i jego krytycznym rozumieniem.

W obecnie rozwijającej się globalnej cywilizacji późnej nowoczesności, z różnymi jej wymiarami: kulturowym, społeczno-politycznym i ekonomicznym, z charakterystyczną dlań dialektyką globalności i lokalności, tego, co zewnętrzne, wewnętrzne, publiczne, społeczne, i tego, co indywidualne, osobiste, prywatne, nauczyciel zyskuje pozycję współzależną. Jego rola nie sprowadza się do przekazu odgórnie ustalonej i jakoby niezmiennej wersji kultury, ani też nie wystarczą już tylko jego osobiste, subiektywne doświadczenia, przekonania, odczucia, zainteresowania i pasje.

W nowych realiach pluralizacji kultury, silnego zindywidualizowania społecznego, wielości i różnorodności stylów życia, źródeł informacji, idei i wiedzy, od nauczyciela oczekuje się podjęcia zadań związanych z krytyczną, acz konstruktywną interpretacją oraz mediacją zmian, jakie się dokonują, oraz nowości, jakie one wnoszą. Tak, aby edukacja poprzez transformację intelektualną i moralną, stała się przestrzenią demokratycznej, wartościowej zmiany społecznej i kulturowej.

Nauczyciel współzależny to nauczyciel refleksyjny. Zdolność do refleksyjności to cecha wymagana od współczesnego człowieka, ale nade wszystko powinna ona charakteryzować nauczycieli. Refleksyjność to krytyczna, wątpiąca postawa wobec wiedzy; zarówno wobec teorii formalnej, wiedzy o zależnościach obiektywnych – której znaczenie, na powrót niejako, zdecydowanie wzrasta³⁷ – jak również wobec wiedzy i informacji płynących z innych źródeł. W tym również wobec własnej wiedzy,

³⁶ H. Dybek, *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Kraków 2000, s. 46–47.

³⁷ Po okresie większego przywiązywania wagi do znaczenia wiedzy potocznej, praktycznej oraz osobistych teorii pedagogicznych u nauczycieli, co szczególnie było widoczne na Zachodzie pod wpływem pedagogiki i psychologii humanistycznej od końca lat 60. XX wieku, a co dzisiaj jest równoważone dopominaniem się o wysoki poziom wykształcenia u zachodnich nauczycieli w zakresie teorii formalnej obejmującej wiedzę o zależnościach obiektywnych. W Polsce zaś jakby na odwrót, więcej było i jest nadal w kształceniu nauczycieli teorii formalnej, mniej zaś wiedzy praktycznej, płynącej z osobistych doświadczeń zawodowych nauczycieli oraz z badań jakościowych i badań w działaniu.

przeświadczeń, przekonań, osobistych teorii pedagogicznych, własnego często bezrefleksyjnego stylu pracy itd.

Od nauczyciela współzależnego wymagana jest refleksyjność dyskursywna. Jest to określony typ refleksji – sposób myślenia całościowego, otwartego, krytycznego, podającego w wątpliwość „myślenie nad myśleniem”. Refleksyjność dyskursywna wymaga rozległej i dogłębnej znajomości wiedzy teoretycznej oraz świadomości jej założeń i źródeł, znajomości wyników badań obiektywnych, ukazujących zawiłości świata nowoczesności samozwrotnej, jego struktury, tego, co zewnętrzne w nas samych, oraz jednocześnie, nieustannego konfrontowania tej wiedzy z własnymi intencjami, motywami i celami działania.

Potrzebny dziś nauczyciel współzależny to nauczyciel sieci, relacji, otwarcia na Innego, komunikacji i dialogu, w tym również solidarności społecznej, mediator zmiany, umiejący balansować pomiędzy sferą indywidualną a społeczną, jednostką a strukturą, potrafiący interpretować, rozumieć dokonujące się zmiany w warunkach *multi* i różnicy. Na innym poziomie, w innej rzeczywistości świata otwartego, świata sieci, w sytuacji niejednoznacznej kultury³⁸, gdy głód autorytetów zastępuje dostępna wiedza ekspercka.

„Dziś mamy wiele dowodów na to – pisze Henryka Kwiatkowska – że edukacja odpowiadająca tym wymaganiom nie może być dopasowana do uzgodnionej oferty socjalizacyjnej, wyznaczonej prymatem jednoznaczności, organizowanej jedynie z »nadania kulturowego«, z odgórnie narzuconym systemem wartości i ich preferencją. Będąc taką, pozbawia się ona istotnych znaczeń społecznych, staje się wyalienowana względem zaistniałych przemian i nowych potrzeb jednostki”³⁹.

Tak rozumiana współzależność nauczyciela stanowi ważny składnik jego profesjonalizmu otwartego, rozwijającego się, krytycznego, ujmującego nauczanie i wychowanie w szerszych kategoriach społeczno-kulturowych, politycznych i etycznych. Wobec globalnych zależności współczesnego życia nie wystarcza już posługiwanie się praktyczną i lokalną wiedzą osobistą. Niezbędna staje się świadomość istnienia złożonych relacji między wiedzą, władzą, ekonomią i polityką. Wizja nauczyciela współzależnego jest bardziej zbliżona do występującej na gruncie pedagogiki krytycznej koncepcji „transformatywnego intelektualisty”, posługującego się refleksją dyskursywną.

W tej perspektywie ważne jest, aby nauczyciele nauczycieli (*teacher educators*), instytucje kształcenia nauczycieli, politycy, władze oświatowe, szkolne, sami nauczyciele, badacze oraz inni współdziałający ze szkołami, rodzice uznali, potwierdzili i cenili to, że: profesja nauczania i edukacji jest: etycznie, kulturowo

³⁸ D. Klus-Stańska, *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka*, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, Warszawa 2003.

³⁹ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 7.

i językowo zróżnicowana. Od nauczyciela oczekuje się, aby umiał podjąć zadanie negocjacji pomiędzy potrzebami społecznymi a potrzebami uczniów i wychowanków, zatem ważna część jego rozwoju zawodowego ma dotyczyć rozumienia wartości „różnicy” i „zróżnicowania” oraz świadomego zaangażowania w polityczny dialog pomiędzy rodzicami i innymi podmiotami edukacji a agendami rządowymi.

W tym ujęciu, dla wartościowego rozwoju otwartego profesjonalizmu nauczyciela, ważne jest refleksyjne uczenie się poprzez praktykę, charakterystyczne dla lekarzy i prawników, oraz dochodzenie, na tej drodze, do własnych wniosków. Refleksyjna praktyka stanowi jeden z najważniejszych sposobów rozwoju zawodowego nauczycieli i pedagogów. W ten sposób nauczyciele nie tylko stają się użytkownikami (konsumentami) wiedzy, lecz także jej wytwórcami, poprzez refleksyjny wgląd we wnętrze swojej profesji w połączeniu z wiedzą i doświadczeniem.

Refleksyjny wgląd w swoją pracę wymaga głębokiej wiedzy i stawiania pytań, nie tylko o to, czego uczyć i jak uczyć, ale nade wszystko: dlaczego? Po co? Ponieważ uczniowie i studenci przyjmują wiedzę bezkrytycznie, jako pewien zbiór informacji, potrzebne jest zatem wzbudzenie w nich zainteresowania i motywacji. Głębsze, refleksyjne wejrzenie w istotę nauczania i wychowania sprzyja także nauczycielom w uzyskaniu przez nich poczucia sensu oraz tak potrzebnej satysfakcji.

Uwagi i refleksje końcowe

Aby uświadomić sobie, jak bardzo zmieniło się cywilizacyjne i społeczno-kulturowe usytuowanie zawodu nauczycielskiego, warto ukazać ewolucję tej problematyki w naukowym ujęciu na przestrzeni dziejów. Zasadnicze zmiany następowały na kontinuum:

- a) od dominacji kategorii osobowości i powołania, poprzez etap ważności kategorii wiedzy, kompetencji, kształcenia nauczycieli, do kategorii profesjonalizacji otwartej, nieustannego, ustawicznego rozwoju zawodowego (stawania się);
- b) od dominacji kategorii pewności i słuszności płynącej z teorii formalnej, poprzez etap ważności wiedzy osobistej, do kategorii niepewności i refleksyjności;
- c) od dominacji przekazu i przymusu (w wychowaniu), poprzez etap swobody, wolności wychowawczej, a nawet negacji wychowania, do kategorii komunikacji, dialogu, negocjacji, współdecydowania;
- d) od inteligencko-szlacheckiego etosu służby społecznej, misji i posłannictwa, poprzez kategorię zawodu i biurokratycznej standaryzacji, do kategorii profesji jako intelektualnego i moralnego zobowiązania, z uwagi na zajmowaną pozycję i status, bliskiej tradycyjnej roli społecznej i kulturowej;
- e) od nauczyciela „zależnego” – poprzez „niezależnego” – do „współzależnego”.

Warto ponadto wskazać na trzy następujące cechy współczesnej rzeczywistości, które wymuszają niejako zmiany w edukacji, w jej aksjologii oraz w stylu funkcjonowania nauczycieli:

- a) zmienność – objawiająca się płynnością, nietrwałością, rozproszeniem (wartości, zasad, stylów życia), fragmentaryzacją, epizodycznością; wymaga elastyczności, kreatywności, mobilności, zrozumienia, tolerancji;
- b) współzależność – jako skutek przewagi relacyjnych, nie zaś stałych, ustanowionych i niezmiennych, struktur społecznych; wymaga współpracy, zespołowego działania, dialogu, partycypacji, uzgadniania, negocjowania, podzielenia wizji, odpowiedzialności;
- c) refleksyjność – jako zasada metodologicznego wątpienia zarówno w wiedzę uogólnioną, jak i we własne zasoby poznawcze; wymaga ciągłego uczenia się, doskonalenia swej osobowości, znajomości teorii i badań empirycznych, praktyki, badań w działaniu, ciągłego namysłu, szerszej świadomości etycznej i politycznej.

Zmienność edukacji w niepewnym i płynnym kontekście społeczno-kulturowym dopomina się o refleksyjnych, podmiotowych i autonomicznych nauczycieli, posługujących się refleksyjnością dyskursywną, z analitycznym nastawieniem, respektujących wymóg współzależności. A to z kolei wymaga od nauczycieli przede wszystkim głębokiej wiedzy, gruntownego wykształcenia, wysokiej kultury oraz podmiotowych i przemyślanych zmian w ich kształceniu i doskonaleniu zawodowym.

Wanda Maria Dróżka

Profesor zw. dr hab. nauk społecznych w zakresie pedagogiki i pedeutologii. Kierowała Zakładem Pedeutologii, Pedagogiki Pracy i Kształcenia Ustawicznego na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach do 2020 roku. Opublikowała między innymi książki: *Pokolenia nauczycieli* (1993); *Nauczyciel – Autobiografia – Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze* (2002); *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli* (2005); *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich* (2008); *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat 1989/1999* (2017); *Ewolucja etosu i roli społecznej nauczyciela. Na kanwie pamiętników i autobiografii nauczycieli z lat 1992–1993; 2002–2004; 2014–2016* (2019). Była członkinią Prezydium Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP), wieloletnią przewodniczącą Oddziału PTP w Kielcach do 2020 roku. Jest członkinią Association for Teacher Education in Europe (ATEE). W roku 2006 otrzymała nagrodę indywidualną I stopnia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w uznaniu osiągnięć naukowych. Odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz Srebrnym Krzyżem Zasługi RP.

Odpowiedzialność

Lidia Marek

Przesłanek pedagogicznego zainteresowania problematyką odpowiedzialności można wskazać co najmniej kilka. Jednej z nich upatruję w lokowaniu odpowiedzialności wśród głównych problemów współczesnych refleksji humanistyczno-społecznych, nie tylko etycznych, ale także dotyczących aksjologicznych podstaw działalności ludzkiej. Jest ona szczególnie ważna w toku rozważań o podmiotowości i emancypacji jednostki/zbiorowości, które podejmowane są obecnie przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych – także na gruncie pedagogiki.

Istota podmiotowości tkwi w tym, że świadomie podejmujący dobrowolne działania podmiot powinien zarazem wziąć na siebie zobowiązania przyjmujące postać odpowiedzialności za swoje postępowanie. Kolejna przesłanka zainteresowania wskazanym przedmiotem rozważań tkwi w sygnalizowanym paradoksie wymagań i możliwości współczesnego człowieka, kiedy to w sytuacjach wyjątkowo wzywających do przyjmowania odpowiedzialnych postaw obserwujemy zjawiska odra-
czania odpowiedzialności, rozpraszania i przerzucania jej na innych, czy też braku umiejętności odpowiedzialnych zachowań. Wbrew oczekiwaniom współczesność wciąż nie jest „wiekiem mądrości” i przypomina raczej miniony „wiek nieodpowiedzialności”. Pojawiają się prace z zakresu humanistyki, których autorzy wskazują, iż nieczęsto spotyka się mądrość i odpowiedzialność we współczesnym świecie, a jednocześnie, paradoksalnie, bardzo tych wartości potrzebujemy. Najbardziej istotne są jednak przesłanki edukacyjne zainteresowania problematyką odpowiedzialności wpisujące się w dyskusję nad celami i warunkami edukacji we współczesnej szkole. Są one jedną z prób poszerzenia wiedzy i konstruowania praktycznego projektu aktualizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami szkół wszystkich szczebli kształcenia.

Pedagogiczne problematyzowanie odpowiedzialności

Podejmowanie pedagogicznej refleksji nad odpowiedzialnością skłania do podjęcia próby ustalenia kryteriów, zgodnie z którymi porządkowany jest jej obszar. Uwzględniając zadania i funkcje pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej, wskazać można następujące kategorie problemowe rozważań i badań nad zjawiskiem odpowiedzialności:

1. istota odpowiedzialności; czym jest jako właściwość osoby: cnotą (a więc podlega kształtowaniu) czy darem (czyli dyspozycją niewymagającą osobistego wysiłku)?
2. geneza odpowiedzialności; jakie czynniki kształtują postawę odpowiedzialności, w jakich warunkach rodzi się poczucie odpowiedzialności?
3. empiryczne wskaźniki odpowiedzialności; jakie zachowania świadczą o jej istnieniu, jaka jest postać podmiotu odpowiedzialności?

Każde z wymienionych zagadnień stanowi odrębny przedmiot namysłu pedagoga (teoretyka i praktyka) i pedagoga-badacza, jednocześnie razem tworząc holistyczny obraz interesującego nas zjawiska odpowiedzialności i jego związków z pedagogiką.

Rozważając pedagogiczne i edukacyjne konteksty odpowiedzialności, warto rozpocząć od objaśnienia tej centralnej kategorii, co wciąż jest zadaniem niełatwym z uwagi na pewnego rodzaju zniekształcenia jej sensu w przyzwyczajeniach językowych i w definicjach zawartych w źródłach leksykalnych, które wyraźnie określają jej znaczenie jako doświadczenia negatywnego z punktu widzenia podmiotu (ponoszenie odpowiedzialności jako kara za niechlubne czy też szkodliwe czyny; bycie odpowiedzialnym jako sprawowanie kontroli i ponoszenie kary za niewypełnianie tego obowiązku). Takie pojmowanie opisywanej kategorii pojęciowej wskazuje na deterministyczne traktowanie odpowiedzialności jako konieczności ponoszenia konsekwencji (kary) w następstwie negatywnych, niewłaściwych zachowań.

Pedagogiczne zainteresowania odpowiedzialnością, siłą rzeczy, wychodzą poza potoczne i jednoznacznie negatywne jej określanie. Odnosi się to do odpowiedzialności jako kategorii moralnej (będącej najczęściej przedmiotem rozważań w publikacjach z zakresu pedagogiki), ale także jako kategorii prawnej. I choć odpowiedzialność moralna w opinii Romana Ingardena jest tylko szczególnym przypadkiem odpowiedzialności, to właśnie ten jej rodzaj jest kluczową kategorią teleologiczną edukacji¹. Odpowiedzialność jest gotowością do

¹ Zob. m. in.: R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, przeł. A. Węgrzecki, w: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 71–169; R. Ingarden, *Ontyczne podstawy odpowiedzialności*, przeł. J. Filek, „Kwartalnik Filozoficzny” 2001, t. XXIX, z. 4, s. 88–95.

ponoszenia konsekwencji swoich wyborów; sprawia, że wybory traktowane są jako właściwość relacji podmiotu z materialnymi, intelektualnymi i moralnymi elementami jego świata, w tym także z nim samym.

Analiza istoty odpowiedzialności na gruncie pedagogiki i edukacji wskazuje, że można ją traktować jako dyspozycję psychiczną, specyficznie ludzką, podlegającą kształtowaniu (i samokształtowaniu) w ciągu życia, będącą immanentną cechą poczucia własnej wartości, poczucia sprawczości i świadomości podmiotowego istnienia i działania. Jest wyuczalną dyspozycją osoby, która kształtuje się pod wpływem intencjonalnych oddziaływań wychowawczych (kształcenia i wychowania), spontanicznych procesów społecznych i przyrodniczych zachodzących w otoczeniu człowieka, własnych wysiłków podejmowanych w celu doskonalenia siebie zgodnie z uznawanymi wartościami. Jej rozwój jest ściśle związany ze specyfiką warunków historycznych, cywilizacyjnych, społecznych, w jakich człowiek żyje.

Odpowiedzialność nie jest ofiarowanym nam darem, dyspozycją do bezpośredniego wykorzystania, niewymagającą podmiotowego wysiłku. Jest ona zadaniem, jest także cnotą, której, jak wskazywał Platon, można, a nawet należy się uczyć. Wymaga od nas zaangażowania w jej rozwój w wymiarze osobistym, ale i dbałości o jej kondycję społeczną. Odpowiedzialne „bycie w świecie”, konstruktywne działanie na rzecz jego poznania i zmiany oraz poznania siebie i autokreacja są wyzwaniem dla każdego podmiotu – drogą do realizacji pełni człowieczeństwa. Bo czymże jest życie człowieka bez podmiotowej odpowiedzialności? Może być jak poruszanie się pionka po polach szachownicy – trajektoria ruchu jest i tak od pionka niezależna (uprzedmiotowienie), czy też niewolniczym wypełnianiem rozkazów i ponoszeniem konsekwencji nie swoich decyzji (choroba kolonialna, zniewolenie), albo też bezrefleksyjnym leseferyzmem, wyrażanym w postaci syndromu „swawolnego Dyzia”². Żadna z przedstawionych dróg nie pozwala na w pełni podmiotowe „bycie w świecie”, na godne korzystanie z własnej wolności w toku myślenia i działania, czy też odważne ponoszenie konsekwencji owych wolnych decyzji i zachowań, bądź też na obronę przed odpowiadaniem „nieuzasadnionym”, kiedy brakuje w przedmiocie tej odpowiedzialności sprawczego udziału osoby do niej „pociąganej”.

Dorastanie do odpowiedzialności jest procesem nieustannego weryfikowania i gromadzenia doświadczeń w sytuacjach wymagających odpowiadania i reagowania na kondycję i potrzeby elementów tych sytuacji (ludzi, rzeczy, zjawisk). To odpowiadanie może mieć charakter reaktywny, aktywny albo antycypujący. Każdy z nich wiąże się z innym potencjałem intelektualnym, emocjonalnym i duchowym³.

² M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006, s. 130–131.

³ Por. M. Czerepaniak-Walczak, *Dyskurs odpowiedzialności w edukacji. Teleologiczne perspektywy kształtowania charakteru w „płaskim” świecie*, w: E. Kochan, P. Ziemiński (red.), *Oblicza kultury. Człowiek – poznanie – twórczość*, Szczecin 2008.

Odpowiedzialność jako wartość i cel edukacji

Poszukiwanie warunków kształtowania odpowiedzialności jako jednej z kluczowych dyspozycji podmiotu/ucznia pojawia się obecnie zarówno w koncepcjach teoretycznych, jak i w rozwiązaniach praktycznych. Edukacja określana jest w nich jako środek (instrument) oraz ośrodek (płaszczyzna, teren) kształtowania analizowanej dyspozycji w wielu jej wymiarach (szczególnie akcentowany jest wymiar prawny i moralny). Interesującego kontekstu do rozważań nad facylitacyjnym potencjałem edukacji w zakresie przyjmowania postawy odpowiedzialności dostarcza emancypacyjna teoria edukacji. Jest to ułożona w nurcie krytycznym koncepcja rozwoju i zmiany społecznej, upatrująca ważnego czynnika owej zmiany w procesie emancypacji poprzez edukację. Emancypacja rozumiana jest na jej gruncie jako „proces uczynienia się bycia niezależnym intelektualnie i emocjonalnie w sytuacjach sprzeczności i konfliktów oraz bycia odważnym w podejmowaniu krytycznych osądów i decyzji. Uwidacznia się ona w trzech wymiarach: intelektualnym (samodzielność i krytycyzm w myśleniu – emancypacja umysłu), emocjonalnym (odporność na pokusy) oraz w instrumentalnym (emancypacja działań)”⁴. W każdym z wyróżnionych wymiarów owego procesu obecna jest kategoria wolności, rozumiana jako cel i warunek aktywności podmiotowej człowieka, której kierunek wyznaczony jest osiąganiem dojrzałości poznawczej, emocjonalnej i moralnej. Wskazana obecność wolności ewokuje jednocześnie pojawienie się konieczności przyjmowania odpowiedzialności za własne wybory, decyzje i działania w każdej ze sfer rozwoju. Emancypacja, rozumiana jako świadome uwalnianie się od ograniczeń, osiąganie nowych obszarów wolności i praw, wymaga odpowiedzialnej postawy podmiotu tego procesu. Odpowiedzialność staje się w nim jednym z podstawowych warunków, obok wolności, odwagi, racjonalności emancypacyjnej czy innowacyjności⁵. Jest istotnym elementem kompetencji emancypacyjnych i czynnikiem/celem/zadaniem w ich kształtowaniu. Ujawnianie tej dyspozycji jest warunkiem emancypacyjnej aktywności podmiotu indywidualnego i zbiorowego.

W przedstawionych pedagogicznych rozważaniach i refleksjach kategoria odpowiedzialności jawi się jako dyspozycja osobowościowa, bynajmniej nie wrodzona, ale wymagająca systematycznego, długotrwałego kształtowania. Rozwój odpowiedzialności za siebie, podobnie jak ogólny rozwój moralności, odbywa się poprzez zdobywanie nowej wiedzy, postępujący rozwój wrażliwości, internalizację norm i w konsekwencji stawianie samemu sobie coraz wyższych wymagań.

⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika – studia i studenci; niektóre aspekty kształcenia na kierunku pedagogika*, „Forum Oświatowe” 2002, nr 1 (26), s. 14.

⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, op. cit., s. 131–133.

Proces ten zaczyna się już w dzieciństwie. Wraz z wiekiem zmienia się przedmiot odpowiedzialności. Młodsze dzieci czują się odpowiedzialne przede wszystkim za to, czego wymagają od nich rodzice i nauczyciele. Za swoje podstawowe obowiązki uważają więc posłuszeństwo wobec starszych oraz zaangażowanie w naukę, natomiast u młodzieży przedmiotem odpowiedzialności zaczynają stawać się sprawy związane z kontaktami z innymi ludźmi. W okresie młodzieńczym zwiększa się wyraźnie poziom poczucia odpowiedzialności za samego siebie. Zjawisku temu współtowarzyszy silne przejawianie się potrzeby samodzielności i niezależności, uczenie się pełnienia ról społecznych oraz poszukiwanie własnej tożsamości i drogi życiowej. Proces nabywania odpowiedzialności uwarunkowany jest wieloczynnikowo. Na zwiększanie poczucia odpowiedzialności młodzieży szczególnie wpływ mają, obok czynników osobowych, także rodzina, kształcenie szkolne, grupy rówieśnicze oraz wybrane elementy tzw. socjalizacji tercjajnej (socjalizacji poprzez media). Nie bez znaczenia jest również typ ładu społecznego jako swoistego mechanizmu regulującego życie jednostek i zbiorowości.

Odpowiedzialność wychowawcy

Jednym z kluczowych zagadnień w etycznej refleksji pedagogicznej jest odpowiedzialność podmiotu wychowującego za podmiot wychowywany (i wychowujący się) w realizowanym procesie wielowymiarowego rozwoju osobowości. W rozważaniach Hansa Jonasa odnajdujemy zróżnicowanie odpowiedzialności wychowawczej na jej nauczycielską i rodzicielską postać. Pierwsza z nich jest dobrowolnie przyjęta na podstawie umowy, zatem jest także „zbywalna” i kontraktowa, ściśle ograniczona zakresowo i czasowo, druga ma natomiast charakter naturalny, jest totalna i niezbywalna, nie daje alternatywy w postaci możliwości „nie do przyjęcia”, wygasa samoczynnie. Należy jednak dodać, aby obraz nie wydawał się nazbyt klarowny, że to różnicowanie odpowiedzialności nauczycielskiej i rodzicielskiej nie jest jednak tak ostre. Wyrażnie można zauważyć, że odpowiedzialność rodziców oprócz swojego naturalnego charakteru, ma również wszystkie cechy odpowiedzialności kontraktowej, co wynika ze społecznego wymiaru wychowania⁶.

Przesłanek inspirujących do refleksji nad odpowiedzialnością wychowawcy dostarcza współczesna myśl, ale i praktyka edukacyjna szukająca odpowiedzi na pytanie o zakres odpowiedzialności wychowawcy za wychowanka. Jeżeli sięgniemy do tekstów pisanych przez antypedagogów – odpowiedź na pytanie o konieczność odpowiedzialności wychowawcy za wychowanka będzie negatywna, ponieważ w ujęciu antypedagogiki odpowiedzialność dorosłych, szczególnie pedagogów, za wychowanka

⁶ H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka cywilizacji technologicznej*, Kraków 1996, s. 174–176.

jest oznaką przemocy, przejawem odbierania dziecku jego podstawowych praw, całkowitego braku zrozumienia jego potrzeb. W antypedagogice obowiązuje zasada: „(...) to Ty – dziecko – ponosisz odpowiedzialność samo za siebie od urodzenia, zdejmowanie jej z Ciebie nie tylko nie jest moim zadaniem – ja nawet nie mogę tego zrobić, gdyż samoodpowiedzialność należy nierozzerwalnie do naszej istoty; uznanie zdolności do samoodpowiedzialności już u dziecka oddziałuje nadzwyczaj korzystnie na stosunek dorosły – dziecko. Po stronie dorosłego kończy się panowanie, po stronie dziecka – uczucie, że nie jest się jeszcze człowiekiem”⁷.

Pozytywny wymiar przyjmowania odpowiedzialności za dziecko znajduje natomiast swoje uzasadnienie między innymi w chrześcijańskiej myśli personalistycznej o wychowaniu, w której odpowiedzialność za partnera interakcji jest podstawowym warunkiem prawdziwości relacji. Poczucie odpowiedzialności za drugą osobę bywa pełne troski, ale nigdy nie jest samo w sobie przykre czy bolesne. Dochodzi w nim bowiem do głosu nie „zacieśnienie” i zubożenie człowieka, ale właśnie jego wzbogacenie i „rozszerzenie”. Im więcej poczucia odpowiedzialności za drugą osobę, tym więcej prawdziwej miłości⁸.

Odpowiedzialne wychowanie we współczesnej myśli pedagogicznej często koresponduje z wychowaniem bez lęku, bez agresji, z poszanowaniem praw. Pedagogikę walczącą o prawa dziecka, a głównie o prawo do wolności, bycia sobą, nieskrępowanego rozwoju, do prywatności, tożsamości, proponuje założyciel wolnej szkoły Summerhill – Aleksander S. Neill. Szukając „złotego środka”, wyjścia z sytuacji przyjmowania lub nieprzyjmowania odpowiedzialności za wychowanka, Neill podkreśla, że: „dziecko powinno mieć tyle odpowiedzialności, ile tylko jest w stanie zaakceptować w swoim wieku. Ustalając granice odpowiedzialności, rodzic powinien zawsze przysłuchiwać się swojemu wewnętrznemu głosowi. Musi najpierw zbadać samego siebie. (...) Ogólnie mówiąc, rodzice powinni pozwalać dziecku na jak najwięcej odpowiedzialności, biorąc pod uwagę jego fizyczne bezpieczeństwo. Tylko w ten sposób rozwiną oni w dziecku pewność siebie”⁹. Przywołany autor wierzy, że właściwa przemiana rzeczywistości wychowawczej daje nadzieję na lepszą, społeczną przyszłość: „Przyszłość ludzkości zależy od nowych rodziców. Jeżeli zniszczą oni siłę życiową swoich dzieci przez arbitralny autorytet, to zbrodnie, wojny i nieszczęścia będą nadal trwały. Jeżeli pójdą śladami swoich żądających posłuchu rodziców, utracą miłość swoich dzieci. Ponieważ człowiek nie może kochać tego, czego się boi”¹⁰.

⁷ H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogów*, przeł. D. Sztobryn, Toruń 1991, s. 56.

⁸ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 116.

⁹ A.S. Neill, *Summerhill*, przeł. Barbara Białecka, Katowice 1991, s. 105.

¹⁰ Ibidem, s. 109.

Przywołane, pozornie skrajnie różne stanowiska dotyczące przyjmowania odpowiedzialności za wychowanka łączy jednak wyraźna, bardzo pozytywna, wrażliwość na wartość osoby wychowywanej. Wybór któregoś z tych stanowisk przez pedagogów poprzedzony powinien być głębszymi przemyśleniami, gdyż podjęcie właściwej w tej kwestii decyzji nie jest łatwe, a przy tym ma ogromne znaczenie dla rozwoju, nie tylko moralnego, wychowanka.

Podsumowanie

W pedagogicznej refleksji nad odpowiedzialnością akcentuje się przede wszystkim utylitarny charakter tej kategorii – „odpowiedzialne działanie przynosi korzyści zarówno jednostce, jak i społeczeństwu” – oraz autoteliczność odpowiedzialności jako wartości (celem wychowania jest kształtowanie postawy odpowiedzialności człowieka)¹¹.

W konkluzji przedstawionych rozważań można uznać odpowiedzialność za dyspozycję osobowościową, podlegającą różnorodnym oddziaływaniom edukacyjnym, wpływającym na podmiot. Jest dyspozycją o charakterze habitualnym krystalizującą się w wielowymiarowych procesach rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społeczno-moralnego.

Wyłoniony problem „edukowania do odpowiedzialności” można rozpatrywać wieloaspektowo, w tym także przez pryzmat elementów tworzących proces dydaktyczny i wychowawczy. Perspektywa ta wydaje się szczególnie istotna z uwagi na duży udział czynnika pedagogicznego w organizowaniu opisywanych sytuacji. Edukacja, realizowana na wszystkich poziomach, wydaje się w szczególności sposobem zobowiązana do troski o odpowiedzialność. Troska ta winna być przedmiotem namysłu teologicznego i praktycznego nad rozwiązaniami edukacyjnymi. Pytanie o możliwości, warunki jej urzeczywistniania wśród innych problemów edukacji szkolnej ma znaczenie kluczowe. Kreowanie warunków sprzyjających rozwojowi dyspozycji odpowiedzialności wymaga w dużym stopniu zmiany sposobu myślenia o edukacji, zmian jej treści i form realizacji. Refleksja nad edukacją powinna zmierzać ku łagodzeniu głównych źródeł swoistego zniewolenia uczestniczących w niej podmiotów (np. sygnalizowanej opresji mentalnej czy emocjonalnej). Prawo do rozwoju to prawo do poszerzania pól wolności, ale i obowiązek przyjmowania odpowiedzialnej postawy wobec jego wielowymiarowych (osobowych i społecznych) skutków. Tak rozumiany rozwój ucznia staje się celem i zadaniem współczesnej edukacji.

¹¹ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 1997, s. 21.

Pedagogiczne wykorzystanie problematyki odpowiedzialności pozostaje nadal otwartym obszarem refleksji. Wymagane jest bowiem gruntowne rozpatrzenie teoretyczne i określenie warunków konstrukcji programów edukacyjnych kształcenia do odpowiedzialności. Kreowanie sytuacji kształcących nasyconych treściami o charakterze moralnym, sprzyjających dialogicznemu (deliberacyjnemu) kontaktowi z kategoriami/problemami etycznymi może stać się okazją do krytycznego namysłu nad podmiotową i społeczną aktywnością własną oraz innych osób. Skłania do waloryzowania tych aktywności i poszukiwania konstruktywnych, odpowiedzialnych rozwiązań pojawiających się w toku rozstrzygania tych aporii. Jest istotnym elementem krystalizowania postkonwencjonalnej tożsamości podmiotów edukacji i ma szansę stać się impulsem, inspiracją do podejmowania autoedukacyjnych działań w tym zakresie.

Lidia Marek

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogiki, pedagog, nauczyciel akademicki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania naukowe: odpowiedzialność jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna, aktywność wolnoczasowa i jej aspekty pedagogiczne, promowanie działalności młodzieży w życiu publicznym, problematyka światowego obywatelstwa.

Zaangażowanie

Małgorzata Mikut

Zaangażowanie jest siłą napędową każdej działalności ludzkiej, także nauczycielskiej. Istotne jest zatem poznanie istoty tej postawy oraz warunków jej istnienia. Kiedy możemy powiedzieć o nauczycielu, że jest zaangażowany? Jakie są wymiary zaangażowania? Czym różni się zaangażowanie od pozorowania? To pytania, na które postaram się odpowiedzieć.

Wprowadzenie

W dobie dynamicznie dokonujących się transformacji różnych sfer życia społecznego i związanych z nimi zmian i ryzyka, kategoria zaangażowania nabiera szczególnego znaczenia. Życie w zmiennej rzeczywistości wymaga bowiem postaw zapewniających ciągłość, poczucie bezpieczeństwa oraz sens życia. Pojęcie to, pojawiające się w zakresie zainteresowań ekonomistów w kontekście zachowań organizacyjnych i zarządzania zasobami ludzkimi oraz socjologów w kontekście uczestnictwa społecznego, jest stosowane w języku nauki od niedawna. Na gruncie pedagogicznym problematyka zaangażowania jest istotna dla praktyków i teoretyków edukacji z racji tworzenia warunków do odkrywania przestrzeni osobistych/grupowych działań na rzecz samorealizacji i uczestnictwa w życiu społecznym. Moc edukacji w świetle tego fenomenu wyraża się poprzez kształtowanie aktywnych postaw młodego pokolenia wobec zjawisk dziejących się w ich bliskim i dalekim kręgu odniesienia. Dlatego ważne jest organizowanie rozwoju wychowanka/ucznia tak, aby mógł on znaleźć przestrzeń do osobistego działania w określonym polu w połączeniu z pasją i determinacją, stworzenie warunków do oddania się czemuś z pełnym zaangażowaniem. Warto w tym miejscu wyjaśnić – co to oznacza?

Zaangażowanie – specyfika oraz czynniki je wyzwalające

Pojęcie to, choć często stosowane w języku potocznym, rzadko jest precyzowane w źródłach leksykalnych. Zaangażowanie pochodzące od francuskiego *engager*, określane pierwotnie jako „zobowiązanie się słowem; zobowiązanie się do”¹, funkcjonuje w języku ekonomii i socjologii w znaczeniu „przyjmować do pracy, zatrudniać”²; „wiązać kogoś z czymś materialnie lub moralnie, wciągać w coś, wpłytywać”³. Pojęcie to stosowane jest zamiennie z takimi terminami, jak: absorbować, pochłaniać, wciągać, zajmować⁴. Dokonane pobieżne wyliczenie znaczeń leksykalnych wskazuje, jak wiele elementów składa się na istotę zaangażowania, a mianowicie: 1) zaangażowany jest ktoś, czyli osoba; 2) zaangażowanym jest się w określonej przestrzeni (np. zaangażowanie w życie szkoły, rodziny, życie społeczne); 3) zaangażowanym jest się na rzecz kogoś/czegoś, czyli oddanym jakiejś sprawie (czemuś osobiście istotnemu); 4) zaangażowanie jest postawą, na którą składa się określona wiedza i przekonania (świadomość pewnych zjawisk i przekonanie o własnym wpływie), emocje i uczucia (satysfakcja, radość, entuzjazm, pasja) oraz zachowania (wysiłek, determinacja, poświęcenie, wdrażanie pomysłów).

Wyróżnione elementy zaangażowania są obecne w określonych sytuacjach związanych z funkcjonowaniem osoby w danej przestrzeni społecznej (szkolnej, rodzinnej, zawodowej, etc). Na uwagę zasługuje w tym miejscu „osobiste zaangażowanie osoby”, które określane jest przez teoretyków organizacji jako: „korzystanie z siebie do realizacji ról organizacyjnych; w zaangażowaniu ludzie stosują i wyrażają siebie fizycznie, poznawczo i emocjonalnie podczas realizacji ról organizacyjnych”⁵. Tym samym oznacza to, że zaangażowanie może mieć różny wymiar ze względu na pełnione osobiście role. Osoba zaangażowana to osoba czująca satysfakcję z pracy, motywację do dalszego działania w określonej sferze, chętnie poświęca dodatkową energię na rzecz kogoś/czegoś, podchodzi z pasją do wykonywania realizowanych zadań, utożsamia sukces własny z sukcesem miejsca, w którym się realizuje. Zachowania osoby zaangażowanej bez względu na przestrzeń realizacji/działań są podobne⁶.

¹ B. Hamel (red.), *Doctionnaire francais-polonais*, Paris 1990 s. 162.

² I. Kamińska-Szmaj (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Wrocław 2005, s. 32.

³ D. Podlaska, M. Świątek-Brzezińska (red.), *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa – Bielsko-Biała 2011, s. 28.

⁴ M. Dobrowolski, *Słownik synonimów*, Katowice 2008, s. 15.

⁵ A. Rudawska, *Motywowanie do zaangażowania w organizację oraz życie społeczne i rodzinne*, „Master of Business Administration” 2011 nr 1, s. 76.

⁶ Ibidem, s. 78.

Pragnę podkreślić, że wspomniana postawa uwarunkowana jest określonymi czynnikami, do których można zaliczyć specyficzne warunki danego miejsca, takie jak: organizacja pracy (techniczne warunki pracy, dostępność do informacji, udział w wyborze metod działania oraz rozwiązywania problemów), możliwości rozwoju (aktywnego udziału w określonych zajęciach, rozwijania i doskonalenia kompetencji oraz poszerzania wiedzy, realizowanie własnych aspiracji), zaufanie, przyjazna atmosfera, otwarta i przejrzysta komunikacja (umiejętność słuchania i prowadzenia dialogu), relacje oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu, sprawiedliwe nagradzanie włożonego wysiłku (przejrzyste kryteria oceniania), ustalanie wspólnych celów⁷.

Wyliczenie cech osoby zaangażowanej oraz warunków zaistnienia takiej postawy to cenne wskazówki dla pracy nauczycielskiej. Każdy uczący chciałby mieć zaangażowanego ucznia, ale także uczniowie chcieliby mieć zaangażowanego w swoją pracę nauczyciela. Oznacza to w praktyce, że postawa ta jest efektem określonej relacji nauczyciel – uczeń. Zaangażowanie obu stron ma różny stopień zaawansowania i prezentuje się odmiennie w zależności od warunków rozwoju oraz światopoglądu uczestników. Z uwagi na wielość teorii pedagogicznych, skoncentruję się na prezentacji fenomenu zaangażowania przez pryzmat tych, które określają warunki rozwoju osoby.

Zaangażowanie w dominujących ideologiach edukacyjnych

Perspektywa ideologii romantycznej, inspirowana pracami Jeana Jacquesa Rousseau, obecna jest między innymi w pedagogice antyautorytarnej (Summerhill A.S. Neilla) oraz w pedagogice serca Marii Łopatkowej. To podejście mieści się w teoriach wychowania antyautorytarnego, niektóre radykalne podejścia pedagogiczne w ramach tej ideologii mogą mieścić się także w teoriach krytycznych.

Zaangażowanie nauczyciela sprawdza się do działań służących rozpoznaniu i realizowaniu potrzeb ucznia. Nie chodzi tu jednak o realizowanie klasycznego procesu kształcenia, ale o tworzenie warunków do dokonania wglądu w siebie samego, we własne możliwości i ograniczenia, co pomaga uzyskać odpowiedź w zakresie tego, co cenne dla ucznia. Jednym z takich działań nauczyciela jest zapewnienie dziecku/uczniowi bezpiecznego, zgodnego z naturą wielowymiarowego rozwoju (fizycznego, umysłowego i psychicznego), który odbywa się w bogatym w impulsy środowisku (wielość interesujących pomocy dydaktycznych, przedmiotów codziennego użytku, zajęcia warsztatowe, laboratoryjne, dominacja metod poszukujących nad podającymi, praca w środowisku wykraczającym poza mury szkolne).

⁷ Ibidem, s. 80–84.

Nauczyciel, aby mógł spełniać te warunki, angażuje się ustawicznie także we własny rozwój⁸. Jest pasjonatem w pełni oddanym takim praktykom edukacyjnym, a odnoszone sukcesy w pracy motywują go do jeszcze większego zaangażowania. Istotne jest, aby miał wsparcie ze strony grona pedagogicznego oraz rodziców uczniów, stosujących podobne praktyki. Uczeń zaś jest zaangażowany w poznawanie siebie poprzez różne formy uczestnictwa w życiu szkolnym i nie tylko oraz różnorodną, nieskrępowaną działalność, nienaruszającą jednak wolności i godności innych osób.

Uczeń mający pozytywne doświadczenia edukacyjne, którego rozwój jest swobodny, ma możliwość decydowania o kształcie i tempie swojego rozwoju, chętniej angażuje się w proces edukacji – uczestniczy w zajęciach szkolnych i pozaszkolnych, ale także w życiu społecznym dzięki praktykom samorządności i współpracy z pełnym poszanowaniem praw. Zdaniem Neilla: „nie można mówić o wolności, jeżeli dzieci nie mają pełnej swobody rządzenia swoim życiem. Tam, gdzie jest kierownik, nie ma prawdziwej wolności”⁹.

Dziecko najlepiej uczy się i angażuje w naukę, gdy widzi jej sens. Miarą skutecznej edukacji w tym zakresie są subiektywne odczucia ucznia składające się na jego poczucie szczęścia: „Neill uważał, że lepiej jest wychować szczęśliwego murarza niż nieszczęśliwego i znerwicowanego profesora”¹⁰. Nauczyciele i uczniowie są ze sobą w bliskich relacjach opartych na wzajemnym zaufaniu, odpowiedzialności i poszanowaniu godności. Dowodem na skuteczność takiego podejścia są liczne sukcesy edukacyjne szkoły Summerhill¹¹.

Odmienne w założeniach jest ideologia transmisji kulturowej, której istotą jest przekaz wiedzy, kultury, umiejętności, postaw (istotnych dla podtrzymania istniejącego porządku społecznego i ukształtowania ideału obywatela) oraz ich opanowania przez uczniów. Oznacza to przewagę strategii behawioralnego nauczania i uczenia się z dużą dozą konserwatywnych poglądów i zachowań nauczycieli, co wpisuje się głównie w zakres teorii wychowania autorytarnego. Rozwój ucznia odbywa się według odgórnie (zewnątrznie) narzuconych wzorów. Nauczyciel jest zaangażowany w to, co przynosi natychmiastowe, wymierne efekty, czyli w formułowanie standardów oczekiwań i przygotowaniem łatwych do kopiowania modeli, ponieważ w ten sposób może także udokumentować efektywność własnej pracy. Są one pewne i jednoznaczne dzięki opracowaniu metodyk, wytycznych według odgórnie

⁸ Doskonali swoje kompetencje i poszerza wiedzę, traktując to jako wartość samą w sobie.

⁹ A. S. Neill, *Summerhill*, przeł. B. Białecka, Katowice 1991, s. 41.

¹⁰ E. Januszewska, *Dojrzewanie do wolności w wychowaniu. Rzecz o A.S. Neillu*, Warszawa 2002, s. 52.

¹¹ A. S. Neill, *Nowa Summerhill*, przeł. M. Duch, Poznań 1994.

opracowanego klucza (gotowych odpowiedzi, zachowań, ustawowo i statutowo określonych efektów kształcenia). W praktyce oznacza to nauczanie o świecie, który jest rozpoznany, nazwany i niezmienny, co przekłada się na schematyczne, rutynowe często prowadzenie zajęć, relacje oparte na podporządkowaniu i hierarchii oraz egzekwowanie określonego zakresu wiedzy od ucznia. Najskuteczniejszym sposobem jest testowanie (testy) wiedzy ucznia, często bez dostrzegania jego indywidualnych potrzeb, możliwości i osobistego zaangażowania¹².

Nauczyciel angażuje się w rolę strażnika nienaruszalnych wartości (dyscyplina, doskonałość, tradycja), często wierząc, że to dla dobra ucznia, nie uświadamiając sobie niepowtarzalności każdej osoby. Takie podejście może przybrać postać fanatycznego zaangażowania. Uczeń szybko opanowuje przekaz ukrytego programu szkoły (za co faktycznie jest nagradzany, co mieści się w kanonie dopuszczalnych zachowań), niekoniecznie będąc tego świadomym, czyli stosuje strategie na przetrwanie (ściąga, kopiuje, uczy się do klucza, stosuje zasadę „3 x Z” – zakuć, zaliczyć, zapomnieć).

Uczeń, który na początku edukacji często jest rzeczywiście zaangażowany, gdy przekonuje się, że nie jest ważny on jako osoba, ale to, co opanuje, obniża swoje rzeczywiste zaangażowanie z każdym rokiem nauki. Może też pozorować zaangażowanie, poprzez stosowanie różnych strategii, dzięki którym uzyskuje satysfakcjonujące dla niego wyniki w nauce. Są też przypadki rzeczywistego zaangażowania uczniowskiego, oparte na przekonaniu o jednowymiarowości świata, wierze w słuszność takich praktyk oraz poczuciu doceniania wysiłku ucznia. Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy oddziaływania szkolne są zgodne z oddziaływaniami środowiskowymi. Uczeń nie ma okazji do dostrzeżenia i skonfrontowania odmiennych stylów życia, poglądów oraz wiedzy.

Zaangażowanie autentyczne obserwujemy także wtedy, gdy uczniowie i nauczyciele mają poczucie elitarności miejsca, w którym podtrzymuje się najwspanialsze (zdaniem organizatorów takiej edukacji) osiągnięcia kultury (szkoła dla dam, szkoła dla dżentelmenów, szkoła katolicka etc).

Wymownym zobrazowaniem ideologii transmisji kulturowej jest funkcjonowanie elitarnej szkoły średniej oraz poglądy jej dyrektora w Stowarzyszeniu umarłych poetów Nancy H. Kleinbaum oraz ekranizacji tego dzieła z 1989 roku pod tym samym tytułem. Reprezentantem ideologii romantycznej

¹² Ocenom nadaje się rangi, według których określa się końcową ocenę ucznia z danego przedmiotu. Na przykład niżej w randze ocen ucznia umieszcza się w niektórych szkołach: spontaniczną aktywność ucznia na lekcji związaną z zakresem przedmiotu (jest ona dokumentowana w postaci punktów, plusów, których musi być kilka, aby otrzymać ocenę najwyższą za aktywność), zadania domowe, kartkówki (czyli niezapowiedziane sprawdzanie wiedzy), prace prezentujące twórczy dorobek ucznia wykraczający poza uznane przez nauczyciela ramy przedmiotu. Najwyżej w randze ocen znajdują się testy i prace klasowe. Krytyczne myślenie (dostrzeganie błędów, nieszablonowe myślenie) mylone jest z brakiem podporządkowania bądź złym wychowaniem ucznia.

w tejże szkole jest ekscentryczny nauczyciel literatury John Keating. Jaskrawy obraz konsekwencji wychowania autorytarnego natomiast przedstawiony jest w zekranizowanej powieści Wojciecha Kuczoka *Gnój*, pod tytułem *Pręgi* w reżyserii Magdaleny Piekorz (2004).

Zaangażowanie ma jeszcze inny wymiar w ideologii progresywnej, której założeniem jest sta-
dialność rozwoju dzięki oddziaływaniu organizmu i środowiska. Pokonywanie określonych stadiów
rozwojowych możliwe jest dzięki stawianiu ucznia wobec konieczności dostrzegania i rozwiązywania
konfliktu poznawczego bądź społecznego. Sytuacje prowokujące ucznia do podjęcia takiej aktywno-
ści muszą wzbudzać w uczniach zainteresowanie, zaangażowanie oraz radość.

Szkoła staje się terenem walki o dopuszczalną i obowiązującą społecznie wersję rzeczywistości
(świat przecież dynamicznie się zmienia, pojawiają się nowe zjawiska, które należy poznać). Stwarza
się w niej sytuacje do konfrontowania umiejętności ucznia z różnorodną wiedzą, by sprowokować go
do zaciekawienia, zdziwienia, zaskoczenia, czyli wprowadzać w konflikt poznawczy inicjujący aktyw-
ność. Możliwe jest to dzięki posługiwaniu się wieloma źródłami w tworzeniu wiedzy (celem pozna-
nia różnych punktów widzenia), podręcznik nie jest niezbędnym jej źródłem. Uczniowie krytycznie
odnoszą się do poznawanych treści i faktów, rozpoznają źródła podmiotowych i społecznych ogra-
niczeń, nierówności, przemocy. Podejmują się także walki o prawa osób/grup zmarginalizowanych.
Są zaangażowani razem z nauczycielami w tworzenie rzetelnych podstaw wiedzy. Celem edukacji jest
dostarczanie uczącym się wiernego, głębokiego zrozumienia sytuacji historycznej. Uwalnianie się
od więzi społecznych oraz zniekształceń komunikacji możliwe jest dzięki refleksji nad kulturowymi
kontekstami i tradycjami, w których jednostki funkcjonują oraz artykułowaniu swoich uczuć i emocji.
Niezbędna jest także autorefleksja. Nauczyciele nierzadko są transformatywnymi intelektualistami
zaangażowanymi w kwestie społeczne, polityczne i etyczne. Są aktywni, krytyczni i wykazują cywilną
odwagę¹³. Kierują się w myśleniu i działaniu racjonalnością emancypacyjną. Jest to przykład teorii
krytycznej. Program szkolny to elastyczna forma programu demokratycznego. Ideologia ta realizowa-
na jest w autorskich koncepcjach edukacji, takich jak Wrocławska Szkoła Przyszłości¹⁴.

¹³ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2000, s. 48.

¹⁴ Zob. R. Łukasiewicz, K. Leksicka, *Z praktyki Wrocławskiej Szkoły Przyszłości*, w: B. Śliwerski (red.), *Jak skutecznie nauczać i wychowywać we współczesnej szkole?*, Kraków 1991; M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela – oblicza szkoły*, Toruń 2001.

Podsumowanie

Problematyka zaangażowania, syntetycznie przedstawiona na przykładzie wybranych ideologii wychowania, pozwala na krytyczne spojrzenie na warsztat pracy nauczyciela. Dzięki odnalezieniu podobieństw i różnic w charakteryzowanych przypadkach możliwe jest przeformułowanie osobistych celów edukacji. Stwarza okazję także do refleksji nad dotychczasowym zaangażowaniem w relacje z uczniami i we własną pracę. Nauczyciele, poznając poszczególne teorie w ramach studiów, niejednokrotnie opowiadają się za słusznością ideologii romantycznej, jednak w praktyce często realizują ideologię transmisji kulturowej. Kwestionują często zasadność teorii autorytarnych, jednak w obliczu własnej bezsilności, braku wsparcia ze strony otoczenia posługują się ich rozwiązaniami. Oznacza to, że u wielu istnieje potrzeba innego podejścia do ucznia, poznania odmiennych strategii działania, jednak pogoń za awansem, ustawiczne testowanie osiągnięć ucznia, natłok spraw organizacyjnych sprawia, że powracają do rutynowego zachowania. Taka sytuacja prowadzi w krótkiej perspektywie do wypalenia zawodowego. Są też nauczyciele z pasją, z poczuciem misji, którzy poszukują i chcą doskonalić własny warsztat pracy. Nawiązania do tych teorii, jako pewne ślady alternatyw edukacyjnych, mogą stać się impulsem do sztuki kształcenia. Przemysłany, nieszablonowy plan pracy z uczniami w połączeniu z zaangażowaniem przekłada się także na autentyczne zaangażowanie uczniów.

Małgorzata Mikut

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Starszy wykładowca w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych Uniwersytetu Szczecińskiego.

Wsparcie

Maksymilian Chutorański

W natłoku haseł o potrzebie całonocnego wspierania ludzkiego rozwoju, w trosce o dobrą edukację, warto pamiętać, że sam „rozwój”, w kontekście wielu jego teoretycznych ujęć, jest pojęciem wieloznacznym, ideologicznie podejrzanym, a jego wspieranie może oznaczać bardzo różne rzeczy. Nakaz wspierania ludzi w ich rozwoju, pomimo pozytywnych intencji, posiada swoje drugie, mniej widoczne, za to bardziej opresyjne oblicze. Dzięki naturalizacji potrzeby wspomagania rozwoju – także w sensie epistemologicznym – i rozciągnięciu jej realizacji na szereg aktywności, maskowane są relacje władzy.

Wprowadzenie

Na najbardziej podstawowym poziomie edukację, spośród innych oddziaływań o charakterze socjalizacyjnym, wyróżnia intencja, którą jest wspieranie ludzkiego rozwoju. Wobec niemal oczywistego postulatu dotyczącego potrzeby tworzenia odpowiednich warunków dla pomyślnego rozwijania się (poznawczego, emocjonalnego, społecznego, moralnego, fizycznego) w całym cyklu życia, warto postawić pytania podstawowe: czym jest rozwój i dlaczego należy go wspierać? Kto decyduje o tym, ku czemu zmierza rozwój ludzi, i kto wie, na podstawie jakich kryteriów należy podejmować określone decyzje? Dlaczego programy kształcenia uwzględniają konkretne treści, a pomijają inne? Dlaczego w interesie dziecka jest przyswojenie tej, a nie innej umiejętności? Dlaczego takie, a nie inne zachowania uczniów podczas lekcji uznajemy za normalne?

W ramach prezentowanych w niniejszym artykule rozważań chciałbym sproblematyzować tę podstawową dla edukacji kategorię i cel pedagogicznych oddziaływań. Zamierzam, odwołując się do psychologów krytycznych, wskazać nieoczywistość wypracowanych w ramach psychologii rozwojowej definicji rozwoju.

Ku czemu zmierza rozwój?

Wbrew intuicjom nauka nie dostarcza jednoznacznych, nieuwikłanych ideologicznie wskazówek praktycznych dotyczących tego, jak wspierać rozwój dzieci i dorosłych. Już na poziomie poszczególnych dyscyplin naukowych widoczne są spory co do definicji człowieka oraz istoty zmiany rozwojowej. „Na pytanie ku czemu rozwój zmierza – pisze Anna Brzezińska – można odpowiedzieć dwojako. Z perspektywy rozwijającej się jednostki rozwój zmierza ku temu, ku czemu zmierza ona sama, zgodnie z przyjmowanym przez siebie systemem wartości. Z perspektywy badacza pytanie to może nastroczać trudności, odpowiedź będzie bowiem zależała od zbioru przyjętych założeń wyjściowych”¹.

Rozwijając ten wątek, proponuję jak sądzę możliwe do logicznego utrzymania następujące, sprzeczne ze sobą (zarówno na płaszczyźnie teorii, jak i konsekwencji dla praktyki edukacyjnej) rozumowania, odwołujące się do metafor *tabula rasa* i „metafory organicznego wzrostu”².

Pierwsze z nich: dziecko, które przyszło właśnie na świat, pomimo wrodzonych zdolności, nic nie wie o historii swoich przodków, o muzyce klasycznej, nie zna wierszy Wisławy Szymborskiej, nie ma „zdania” na temat *Pana Tadeusza*, nie potrafi opowiedzieć się po którejś ze stron w sporze konserwatystów z liberałami, nie potrafi tworzyć stron www etc. W tym sensie jest ono niezapisaną (treściami kultury) tablicą. Tylko poprzez edukację – umożliwiającą nabywanie cenionych społecznie umiejętności, poznawanie zwyczajów, historii, kultury, zdobyczy nauki – dziecko staje się w pełni rozwiniętym (wartościowym) człowiekiem. Edukacja w takim rozumieniu polega na „napełnianiu pustego naczynia” – którym jest uczeń – na przykład przy pomocy metodycznego wykorzystania teoretycznych dokonań behawioryzmu.

Drugie: dziecko, które przyszło na świat, ma naturalną zdolność do nawiązywania kontaktu z innymi, ma wrodzoną skłonność do zadawania pytań. Natura każe mu nieustannie eksperymentować, poszukiwać nowych rozwiązań. Tę ciekawość należy zachować. Wychowawca powinien wspierać zainteresowania dziecka, zapewnić mu komfort psychiczny, wykazać zrozumienie dla jego nieudanych poszukiwań i nie narzucać mu bezwzględnie tempa rozwoju i treści, które sam uznaje za ważne. Projektując oddziaływania edukacyjne: „musimy przezwyciężyć fetysze alfabetu, tabliczki mnożenia i musimy zdać sobie sprawę z tego, że niewiele pokoleń temu przodkowie nas wszystkich byli anal-

¹ A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 63.

² L. Kolberg, R. Mayer, przeł. U. Zbroja-Maciejewska, *Rozwój jako cel wychowania*, w: Z. Kwieciński (red.), *Alternaty myślenia o/dla edukacji*, Warszawa 2000. Zob. też: M. Czerepaniak-Walczak, *Między teorią a praktyką. Funkcje koncepcji pedagogicznych w pracy nauczycieli i nauczycielek*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2014, nr 6, s. 10–14.

fabetami. Wielu jest takich, którzy nie powinni być wychowywani i których rozum, ciało i moralność byłyby w lepszym stanie, gdyby nie znali żadnej szkoły”³. Dlatego rolą edukacji jest nie tyle kształtowanie dziecka w oparciu o ustalone społecznie normy, co danie mu szans na rozwój indywidualności. Tylko dzięki temu dziecko może rozwinąć w sobie to, co pozwoli mu stać się szczęśliwym, samorealizującym się, w pełni wartościowym człowiekiem.

Jak sądzę, każde z tych dwóch uzasadnień daje się logicznie uspoźnić, jednak cały problem polega na tym, od czego w naszym rozumowaniu należy wyjść i jaki sposób argumentacji należy uznać za (wystarczająco) racjonalny. To z kolei wiąże się już z projektami moralnymi konkretnych osób i grup, z realizowanymi przez nie koncepcjami dobra i uznawanymi wartościami.

W stronę krytycznej psychologii rozwoju

Koncepcje rozwoju – w tym koncepcje psychologiczne, będące jednym z podstawowych odniesień dla projektowania oddziaływań edukacyjnych – pełne są rozstrzygnięć wartościujących o charakterze normatywnym/etycznym, które nie mogą wynikać bezpośrednio z danych empirycznych.

Behawioryzm, psychologia humanistyczna, psychologia poznawcza czy psychoanaliza, budowane na różnych przesłankach filozoficznych i antropologicznych, oferują nie tylko rozmaite metody wychowawczego wpływu, ale przede wszystkim odmienne definicje i sposoby rozumienia rzeczywistości pedagogicznej. Na przykład zachowanie dziecka, które przez pedagoga inspirowanego behawioryzmem uznane zostało za „problem wychowawczy”, dla pedagoga humanistycznego może oznaczać przejawy spontaniczności i rozwoju.

Psycholożki i psychologowie krytyczni, odwołując się do takich filozofów jak Michel Foucault, wskazują na powiązania między naukowymi badaniami prowadzonymi przez akademików a społecznymi i ekonomicznymi kontekstami. Podkreślają, że wypracowywane naukowo definicje zmiany rozwojowej są społecznymi konstrukcjami, a nie odkrytymi, obiektywnymi prawdami. Ich zdaniem, psychologia rozwojowa, korzystając z prestiżu naukowości, uprawomocnia i uniwersalizuje typowy dla rozwiniętego Zachodu sposób rozumienia dziecka i dzieciństwa, który wcale nie jest oczywisty w innych kontekstach kulturowych. Erica Burman⁴ i Valerie Walkerdine⁵, poddając krytyce wpływową

³ L. Kolberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, op. cit., s. 24.

⁴ E. Burman, *Deconstructing developmental psychology*, New York 2008; E. Burman: *Developments. Child, Image, Nation*, New York 2008.

⁵ V. Walkerdine, *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*, w: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przeł. M. Kościelniak, Kraków 2008.

koncepcję rozwoju poznawczego Jeana Piageta, argumentują, że uznane przez szwajcarskiego psychologa za końcowe stany rozwoju, które wyrażają się w postaci myślącej racjonalnie jednostki, nie są oczywiście same przez się, wiążą się natomiast z kulturowymi, społecznymi, ekonomicznymi definicjami „normalnego”, tj. racjonalnego podmiotu. Różnica pomiędzy kondycją tego podmiotu (jego myśleniem, emocjami, zachowaniem) a stanem dziecka uznawana jest za naturalną drogę, którą musi przebyć dziecko, by stać się kompetentnym poznawczo dorosłym.

Nakaz wspierania ludzi w ich rozwoju, pomimo pozytywnych intencji, posiada swoje drugie, mniej widoczne, za to bardziej opresyjne oblicze. Dzięki naturalizacji potrzeby wspomagania rozwoju – także w sensie epistemologicznym – i rozciągnięciu jej realizacji na szereg aktywności, maskowane są relacje władzy. Władza nad dziećmi, która oznacza wspieranie rozwoju, uznawana jest za władzę dobrą, potrzebną. Warto natomiast mieć świadomość, że wypracowywane w ramach psychologii rozwojowej definicje rozwijającego się dziecka tworzą różne obrazy „normalnej” i „normalnie rozwijającej się” jednostki, „normalnego” wychowania i kształcenia. Uruchamiają tym samym sieć praktyk naznaczających i dyscyplinujących „nienormalne” podmioty i wyznaczają wobec nich odpowiednie postępowanie „terapeutyczne”.

Bez względu na poziom zapadania decyzji, wybór spośród dostępnych na „naukowym rynku” tej, a nie innej teorii rozwojowej jako podstawy dla pisania programów kształcenia/wychowania, wybór tych, a nie innych celów edukacyjnych, takiej, a nie innej metodyki zawsze są wyborami o charakterze politycznym. Jak pisze Dorota Klus-Stańska: „(...) nie da się dłużej utrzymać tezy o dualizmie psychologii i polityki, a tym bardziej pedagogiki i polityki. Również nauczyciel (...), czy tego chce, czy nie, musi uznać polityczność swoich oddziaływań i ich ścisły związek z opresywnością i dominacją jednych grup społecznych nad innymi. Nawet jego starania tzw. wspierające, spolegliwe, liberalne są zawsze wpisane w ideologię określonych interesów i ideologii, gdyż reprezentują wartości i potrzeby jednych tylko »zainteresowanych«”⁶. Dlatego w codziennej praktyce edukacyjnej warto stawiać pytania przekraczające troskę o skuteczność metodyczną („jak to zrobić?”, jak sprawić, by uczeń zapamiętał „to i to?”, etc.), uwzględniające krytyczną refleksję nad podstawowymi kwestiami dotyczącymi celów edukacyjnych, które realizujemy, i wartości, które poprzez nie chcemy urzeczywistnić.

⁶ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 2009, s. 39.

Podsumowanie

W natłoku haseł o potrzebie całościowego wspierania ludzkiego rozwoju, w trosce o dobrą edukację, warto pamiętać, że sam „rozwój”, w kontekście wielu jego teoretycznych ujęć, jest pojęciem wieloznacznym, ideologicznie podejrzanym, a jego wspieranie może oznaczać bardzo różne rzeczy. W ramach prezentowanego tekstu starałem się sproblematyzować potrzebę wspierania rozwoju nie po to, by przekonywać, że edukacja jest złem, ale po to, by zwrócić uwagę na potrzebę ciągłej krytycznej refleksji nad własną praktyką pedagogiczną, która w czasach upadku „wielkich narracji” jest wpisana w rolę zawodową nauczycieli. Kończąc, chcę odwołać się do autorów książki *Poza dyskursem jakości*, którzy, dzieląc zaprezentowane wątpliwości, piszą: „Ocena rozwoju dzieci i ocena jakości prowadzą do wytwarzania abstrakcyjnych map, które upraszczają i normalizują, określając, jakie powinny być dzieci lub instytucje, jednocześnie odwracając naszą uwagę od prób stwierdzenia, jakie rzeczywiście są”⁷.

Maksymilian Chutorański

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.

⁷ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przeł. K. Gawlicz, Wrocław 2013, s. 168.

Samodzielność

(w koncepcjach doradztwa zawodowego)

Joanna Nawój-Połoczańska

Samodzielność jest pojęciem, które pojawia się w literaturze w kontekście wczesnych etapów rozwoju dziecka (dotyczy zazwyczaj czynności samoobsługowych), następnie na długo zanika, by na nowo zaistnieć w zgoła odmiennym znaczeniu: samodzielności młodzieży kończącej edukację i wchodzącej na rynek pracy. W niniejszym tekście chciałabym odnieść się do tego drugiego znaczenia samodzielności, mając jednak świadomość istotności jego funkcji na wszystkich etapach rozwoju człowieka.

Definicje doradztwa zawodowego

Doradztwo zawodowe to jeden z możliwych terminów określający szeroko rozumianą pomoc zewnętrzną w kontekście jednostkowych potrzeb edukacyjno-zawodowych. Historia samej refleksji nad wyborem zawodu sięga setek lat p.n.e.¹. Nie jest jednak moim zamiarem temporalna analiza zjawiska, ani tym bardziej wyczerpująca analiza wszystkich możliwych jego odmian. Szeroko definiowane doradztwo (doradztwo karier, doradztwo całonocowe, egzystencjalne, biograficzne, filozoficzne, *life designing* oraz odmiany doradztwa: *coaching* indywidualny, rodzinny, *coaching* w pracy socjalnej, w biznesie etc.) jest dynamicznie rozwijającą się gałęzią sektora usług edukacyjnych, nie sposób omówić je w krótkim opracowaniu. Chciałabym jedynie spojrzeć na zagadnienie doradztwa zawodowego z róż-

¹ A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu*, Warszawa 2003; A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Poznań 1995.

nych perspektyw teoretycznych, stanowiących podstawę jego realizacji. Świadomy wybór własnej postawy poprzedzony znajomością zaplecza teoretycznego może służyć pogłębieniu autorefleksji nad praktyką pedagogiczną i inicjować dalsze poszukiwania naukowe.

W dalszej części tekstu skupię się na pojęciu samodzielności, które będzie stanowić kategorię porządkującą rozważania o współczesnych koncepcjach doradztwa zawodowego. Ze względu na toczącą się między ośrodkami akademickimi dyskusję² nad obowiązującą w doradztwie terminologię, poniżej zdefiniuję pojęcia, których znaczenie jest kluczowe dla dalej podjętych rozważań.

Samodzielność rozumiana jest jako: „decydowanie samemu o sobie, radzenie sobie bez niczyjej pomocy, niepodleganie władzy innych, niezawisłość, niepodległość; nacechowanie własną osobowością, talentem, umiejętnościami; uniezależnienie od okoliczności, warunków, otoczenia (wszystkie podkr. J. N.P.)”³.

Samodzielny to taki, „który decyduje sam o sobie, radzi sobie bez niczyjej pomocy, nie podlega władzy innych ludzi i jest wolny od ich wpływów; powstaje bez pomocy innych, nie naśladuje nikogo ani niczego, jest świadectwem niezależności; stanowi osobną całość, który funkcjonuje oddzielnie, niezależnie”⁴.

Radzić, to znaczy „udzielać komuś wskazówek, proponować coś dobrego, korzystnego dla słuchacza; rozważać coś wspólnie, omawiać z kimś pewną sprawę; znajdować rozwiązanie w określonej sytuacji. Radzenie się to prośenie kogoś o wskazówkę, zasięgnięcie czyjejś opinii”⁵.

Doradztwo zaś to „udzielanie porady, wskazywanie sposobu postępowania w jakiejś sytuacji”⁶.

W definicjach podkreślone zostały te części członu definiującego, między którymi występuje sprzeczność. Przeciwnym znaczeniem terminu samodzielność jest zależność – decyzja o konsultacji z doradcą i przyjmowanie wskazówek jest rodzajem działania zakładającego podporządkowanie się woli innych. Nie można zachować niepodległości i autonomii, korzystając równocześnie z wypowiedzi stanowiących pewnego rodzaju nakłanianie do realizowania jednego z wzorców zachowań (doradztwo zawodowe opiera się wszak na typologiach i modelach). Sprzeczność interesów istnieje więc u samych podstaw procesu doradztwa: jest ono w pewnym stopniu oparte na zawłaszczeniu niezależności.

Czy istnieją rozwiązania, które (ła)godzą ów konflikt? Konieczne staje się prześledzenie różnych kierunków badań nad doradztwem: pozytywistycznego, interpretatywnego, emancypacyjno-krytycznego

² Por. B. Wojtasik (red.), *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Radom 2001; A. Kargulowa, *Poradnictwo jako wiedza i system działań: wstęp do poradownictwa*, Wrocław 1986.

³ H. Zgólkowa (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Poznań 2002, s. 426.

⁴ Ibidem, s. 427.

⁵ Ibidem, s. 198–199.

⁶ Ibidem, s. 145.

i postmodernistycznego⁷ (ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania pozwolę sobie na uproszczony opis poszczególnych kierunków, zachęcając do dalszej lektury źródeł). W dalszej części tekstu odwołuję się do założenia, iż nauczyciele ze względu na specyfikę pełnionego zawodu pełnią rolę osób posiadających wpływ na decyzje edukacyjno-zawodowe dzieci i młodzieży⁸. W systemie edukacji elementy działań o charakterze doradczym mają charakter formalny i zaplanowany, na przykład: lekcje zawodoznawcze, pogadanki o pracy, jak i działań sytuacyjnych opartych na spontanicznej aktywności. Trudno ocenić, która z tych form ma większą moc oddziaływania na decyzje podejmowane przez uczniów. W myśl zasady, iż język może być narzędziem wiedzy w rozumieniu nowożytnej epistemologii, przywołam opisy doświadczeń uczniów ze szkół z różnych szczebli edukacyjnych.

Kierunek pozytywistyczny: racjonalno-rozumiejący

Rzeczywistości społecznej przypisywane są prawa występujące w naukach przyrodniczych, a więc mechanicystyczno-przyczynowe. Stałe, obserwowalne cechy przedmiotów i zjawisk umożliwiają pomiar poprzez zastosowanie aparatury matematycznej. Człowiek postrzegany jest jako zbiór cech psychicznych i fizycznych, które można poznać empirycznie i zmierzyć za pomocą standaryzowanych narzędzi. Na gruncie tychże założeń rozwinęła się psychometria, czyli dział psychologii zajmujący się podstawami teoretycznymi zjawisk psychicznych, jak i instrumentami do ich badania. W takim sposobie myślenia tkwi założenie, iż doradca zawodowy, dysponujący narzędziami typu testy i kwestionariusze badań może postawić diagnozę i znaleźć dla jednostki właściwe miejsce w strukturze zawodowej społeczeństwa (Iwan Ilich nazwał tę postawę imperializmem diagnostycznym). Samodzielność jednostki może więc stanowić przeszkodę/utrudnienie w strukturyzowaniu poszczególnych warstw zawodowych i nisz zatrudnienia. Umiejętność podporządkowania się ułatwiała instytucjom zarządzanie kapitałem ludzkim.

Egzemplifikację działań hamujących rozwój samodzielności w podejmowanych przez jednostkę działaniach może stanowić jedno z podstawowych zadań, jakie zobowiązany jest wykonać klient pod okiem doradcy zatrudnionego w systemie urzędów pracy. Mowa tu o IPD – Indywidualnym Planie Działania – narzędziu wykorzystywanym w doradztwie indywidualnym. Skłania do zaplanowania czynności związanych z adaptacją na rynku pracy; równocześnie zapewnia doradcy stały nadzór nad

⁷ Podział ten stosuje Alicja Kargulowa. Zob. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004, s. 70–83.

⁸ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004; *Plany i preferencje zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w województwie zachodniopomorskim*, www.wup.pl, data dostępu: 31.07.2015.

podejmowanymi przez klienta działaniami. Jeszcze bardziej dyscyplinujące narzędzia pomyślane są dla osób o statusie bezrobotnych, na które nałożono obowiązek zgłaszania się do powiatowego urzędu pracy w wyznaczonych z góry terminach – niedopełnienie tej formalności grozi przewidzianymi w ustawie sankcjami.

W pewnym zakresie koncepcja ta jest realizowana w środowiskach szkolnych przez nauczycieli podczas zajęć lekcyjnych. Swoje doświadczenie opisuje 6-letni chłopiec, uczeń klasy pierwszej, w rozmowie z pedagogiem. Klasa przygotowywała prace na konkurs plastyczny. Nauczycielka przemieszczała się po sali, a dzieci pytały, czy dobrze rysują i czy praca będzie się podobać komisji. Poniżej przytaczam kilka zdań, jakimi podzieliła się wychowawczyni z uczniami: „– Tak, twoja się nadaje, ładnie to namalowałaś. – Ty nie masz szans w konkursie, zobacz jakie małe ludziki narysowałaś. – Brzydka jest twoja praca, nie starałaś się”.

Chłopiec przygotowujący pracę na konkurs uogólnił komunikat wyrażony w formie bezpośredniej opinii, odbierając go jako negatywną ocenę własnych umiejętności artystycznych (nie była to sytuacja epizodyczna). W rozmowie z mamą stwierdził, że na pewno nie zostanie malarzem. Rodzice chłopca, obserwując jego rosnące wycofanie z zajęć plastycznych, znaleźli pracownię malarską, która podjęła się organizacji „korepetycji”. Opisana sytuacja skłania do refleksji nad rolą nauczyciela/nauczycielki jako nieformalnego doradcy. Spędzając z dziećmi kilka godzin każdego dnia, staje się ważną postacią, a jego/jej opinie mają dla uczniów charakter wiążący. Każde z wypowiedzianych słów wyraża stosunek władzy nad poszukiwaniami zainteresowań czynionymi przez dzieci: można je (p)obudzić lub zgasić.

Kierunek interpretatywny (humanistyczny): rozumiejąco-adaptacyjny

Ten prąd myślowy przypisuje człowiekowi centralne miejsce w świecie, za jedno z głównych zadań przyjmując tworzenie warunków do rozwoju potencjału jednostki. Nadrzędną kategorią staje się poszukiwanie sensu ludzkich działań i lepsze ich rozumienie. Doradcy zawodowi inspirowani są dorobkiem egzystencjalistów (Søren Kierkegaard, Carl Jaspers), socjologów (Florian Znaniecki, George Mead), ale przede wszystkim freudowską psychoanalizą i koncepcją Carla Rogersa⁹. W perspektywie tej istotne staje się ludzkie życie jako całość. Zmiana w sposobie myślenia stwarza podstawę do rozwoju doradztwa biograficznego i egzystencjalnego jako form realizacji idei całościowego uczenia się. W relacji doradca i radzący zachodzi ekwiwalencja. Pojawia się refleksja nad osobą doradcy. Rogers,

⁹ C. Rogers, *O stawianiu się osobą*, przeł. Maciej Karpiński, Poznań 2014.

budując relacje z człowiekiem, zachęca do dialogu i uzgadniania znaczeń (stosuje technikę „rezonującej szafy” opartej na empatycznym słuchaniu i parafrazowaniu). Antycypowanie przyszłości staje się wędrówką przez subiektywne znaczenia, dzięki czemu rozmowa może pomóc oswoić indywidualne lęki. Decyzje podejmowane są samodzielnie przez radzącego się, który równocześnie ponosi odpowiedzialność za swoje działania/zaniechania. W paradygmacie humanistycznym dawanie rad traktowane jest jako godzące w etykę zawodową – stawia bowiem radzącego się w gorszej, niższej pozycji. Samodzielność wyłania się jako kategoria stanowiąca podstawę procesu doradczego.

Egzemplifikacją doradztwa w nurcie humanistycznym może być dialog nauczycielki z 9-letnim chłopcem. „– Słyszę, że lubisz zajęcia z panią Asią (taniec klasyczny). Bierzesz w nich chętnie udział. – Tak, lubię ćwiczyć szpagaty, ale moi koledzy nie. – Czasem jest tak, że mamy dar, którego innym brakuje. Jeśli lubisz gimnastykę i taniec, to jest ważne dla Ciebie. – Tak, zapisałem się też do takiej popołudniowej szkoły tańca i chodzę na zajęcia trzy razy w tygodniu. Niedługo będę miał występ w teatrze. – Jeśli mnie zaprosisz, to chętnie zobaczę Wasze przedstawienie”.

Nauczycielka przyjęła otwartą postawę. Uważnie słuchała, podążając za chłopcem i jego myślami. Nie dokonywała ocen i powstrzymała się od udzielania porad czy wskazówek. Nawiązała relację opartą na zaufaniu, które jest istotą procesów edukacyjnych i wychowawczych.

Kierunek emancypacyjno-krytyczny

W nurcie tym nierozzerwalne są związki nauki i praktyki społecznej. Z jednej strony badane są relacje świata społecznego, a w nim dyskursy władzy wytwarzane przez instytucje, z drugiej zaś relacje między jednostką a instytucjami. Emancypowanie zakłada poszerzanie świadomości¹⁰ o ograniczeniach, jakie nakładane są na jednostkę przez opresyjny system. Celem jest odkrycie linii dzielącej autoteliczne wartości rozwoju zawodowego od tych, które wytwarzane są przez system i „podpowiadane” jednostce. Badacze postrzegają doradztwo jako instytucjonalne zaplecze zapewniające realizację wzorców kariery wynikających z interesów kapitalistycznej gospodarki. W tym ujęciu doradztwo, choć pozornie nastawione na bezinteresowną pomoc, staje się symbolem manipulacji. Instytucje doradcze są wykonawcami odgórnie narzuconej polityki, której cele nie do końca są jawne (stąd mowa także o „ukrytym” programie szkolnym). Jedną z podstawowych funkcji doradztwa jest gromadzenie informacji zawodowej. W myśl Foucaultowskiej zasady, iż wiedza jest władzą, pozostaje otwarte ryzyko

¹⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006.

oparte na dystrybuowaniu tylko niektórych informacji lub zestawianie ich w sposób zgodny z celami instytucji, a uderzający w interes jednostek. Działania o charakterze psychometrycznym wspierane teoriami rozwoju zawodowego oraz różnego rodzaju raportami o zawodach nadwyżkowych i deficytowych sporządzanych według specyficznej metodologii¹¹ są wyrazem przemocy wobec jednostki. Uprawomocnione staje się opisywanie ludzi za pomocą etykiet zawodowych, następnie kierowanie nimi w wyznaczonych z góry kierunkach. Mechanizmy te widziane z szerszej perspektywy (od systemu edukacji aż po rynek pracy) stanowią elementy selekcji społecznej i reprodukcji kultury.

W Polsce badania nad doradztwem z perspektywy emancypacyjno-krytycznej nie mają długiej tradycji, dlatego też dla zilustrowania omawianego nurtu posłużę się przykładem z mojej własnej praktyki doradczej. Było to spotkanie matki i córki. Matka odrzucała aspiracje edukacyjne córki ze względu na całkowitą rozbieżność z własnymi oczekiwaniami. Rodzina od lat prowadziła firmę o profilu medycznym, oczekiwano więc, że po ukończeniu liceum córka podejmie stosowne studia i będzie mogła tym samym kontynuować tradycję. Nastolatka od dzieciństwa ujawniała jednak zainteresowania rysunkiem i malarstwem, projektowała także odzież i biżuterię. Po złożonym egzaminie dojrzałości planowała podjąć studia na Akademii Sztuk Pięknych. Jej wybory nie spotkały się z akceptacją rodziców. Przeciwnie, zaczęli szukać pomocy u specjalistów, którzy pomogliby naprowadzić nastolatkę na „właściwą” ścieżkę edukacyjną. Dysponowali racjonalnymi argumentami związanymi ze stabilizacją zawodową i finansową córki w rodzinnym przedsiębiorstwie. Pominęli jednak aspekt różnic osobowościowych, zainteresowań oraz potrzeb indywidualnych. Kolektywne myślenie utrudniło im wgląd w sytuację uprzedmiotowienia nastolatki i narzucania jej jarzma cudzych oczekiwań. Krytycznym doświadczeniem była dla mnie relacja między dwiema dorosłymi kobietami, które nie potrafiły się porozumieć.

Kierunek postmodernistyczny

Postmodernizm rozumiany jest jako rozbitcie oświeceniowych roszczeń do prawdziwości stawianych tez. Wielość i różnorodność sposobów postrzegania świata prowadzi do fragmentaryczności doświadczeń i rozbitcia głównych narracji historycznych. Mówi się o kryzysie państwa, kryzysie pracy i tożsamości. Zacierają się różnice między zawodami, człowiek staje się przenośnym zestawem umiejętności i kwalifikacji od projektu do projektu, życiorysy zawodowe zaczynają przypominać archipelagi złożone z wielu wysepek. Podstawową cechą człowieka pracy staje się „elastyczność”, która opiera

¹¹ J. Nawój-Połochańska, *Szaleciarz – zawodem przyszłości? Polski system prognozowania popytu na pracę*, „Forum Oświatowe” 2010, nr 1.

się na reaktywności – zmiana następuje w czasie i kierunku określonym przez potrzeby rynku pracy. Socjolodzy mówią o społeczeństwie ryzyka, rozbiciu rodziny (Ulrich Beck), wieszczą koniec pracy na rzecz automatyzacji zatrudnienia (Jeremy Rifkin), dostrzegają zmianę w obrębie linearności karier i kumulowania doświadczeń (Richard Sennett).

W zawiązku z niedostępnością badań nad doradztwem prowadzonym z postmodernistycznej perspektywy odwołam się do portugalskich doświadczeń, bowiem jest to przykład kraju, w którym przeprowadzono reformę systemu doradztwa zawodowego, kierując środki finansowe na zapewnienie nowoczesnej edukacji dla doradców. Uniknięto w ten sposób uprawiania sztuki doradztwa w dyskursach nieadekwatnych do realiów świata pracy warunkowanego globalnymi zmianami. Profesor Maria Eduarda Duarte¹² z Katedry Psychologii Uniwersytetu Lizbońskiego w czerwcu 2015 roku wygłosiła wykład na Uniwersytecie Wrocławskim; założenia konstruktywizmu w doradztwie omówię na podstawie referowanych treści.

Przyjętą perspektywą jest filozofia postmodernizmu z rosnącym znaczeniem nadawanym językowi, jego strukturze i dynamice. W nurt ten wpisuje się nowa koncepcja pracy doradczej określana jako *life designing*. W trakcie spotkań prowadzony jest dialog na temat/problem wskazany przez klienta. Jednorazowy kontrakt zakłada pracę nad jedną, wybraną kwestią. W trakcie uzgadniania znaczeń między stronami i wspólnych poszukiwań rozwiązania problemu buduje się relację, która ma charakter dynamiczny. Klient tworzy narracyjną opowieść, a doradca pomaga ją współkonstruować. Wypowiedź o przeszłości wzbogaca się o refleksyjny ogląd, pogłębia się samorozumienie. Jednostka staje się częścią indywidualnej czynności poprzez akty komunikacji.

W myśl założeń konstruktywizmu spotkania doradcze opierają się na relacjach i budowaniu refleksyjnej narracji – liczą się historie życia, a nie koncepcje, które miałyby nadawać strukturę owym spotkaniom. Pojęcie samodzielności nie ma z góry przypisanej wartości (byłoby to sprzeczne z samą istotą postmodernizmu). Wagi nabierają zdarzenia przypadkowe: rozmowa z kimś zupełnie obcym, artykuł w prasie, film z interesującymi wątkami etc. Zdarzeniom tym przypisuje się taką samą wagę, jak świadomym decyzjom opartym na zaplanowanych działaniach. Nie wszystko zależy bowiem od nas samych: jesteśmy uwikłani w zmienność i globalność, kariery nie są już linearne, świat uległ rozbiciu na jednostkowe wydarzenia. Kariery nie można antycypować, można jedynie myśleć o niej „na bieżąco” lub pozwolić, by życie toczyło się samo. W nurcie *life designing* samodzielność, choć staje się

¹² M. Savickas, L. Nota, J. Rossier, J-P. Dauwalder, M.E. Duarte, J. Guichard, S. Soresi, R. Van Esbroeck & A. Van Vianen, *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, „Journal of Vocational Behavior” 2009, 75 (3).

koniecznością, może też nie mieć kluczowego, dominującego znaczenia, jeśli kierunkiem życia człowieka w głównej mierze będzie rządził przypadek lub/i dążność do spełniania nieustannych wymogów bycia elastycznym (*flexibility*) na rynku pracy.

Podsumowanie

Współczesne doradztwo przybiera formy hybrydalne. Wszystkie jego odmiany realizowane są niekiedy w formach „czystych”, z reguły jednak doradcy dowolnie przeplatają metody pracy, czerpiąc z różnych nurtów doradztwa. W ten sposób rodzi się eklektyczny repertuar warsztatu pracy, zasady stają się niejasne, a klient zagubiony.

Świadomość podstawy teoretycznej we własnej pracy pozwala jasno definiować cele współpracy z młodzieżą. Przegląd koncepcji, stanowiąc pewnego rodzaju mapę, ułatwia poruszanie się po licznych propozycjach metodycznych. Rynek księgarski oferuje bogatą ofertę poradników z zakresu orientacji zawodowej i budowania kariery. Ich (za)wartość wymaga każdorazowo analizy i oceny – sam język może już stać się opresyjny. W ramach seminarium studenci prowadzący badania nad literaturą (książki adresowane do najmłodszych czytelników od trzeciego roku życia, aż po wiek emerytalny) poświęconą doradztwu i zawodoznawstwu wciąż odkrywają podziały dyskryminacyjne. Występują na przykład pod postacią „upłciowienia” zawodów i określania ich jako typowo kobiece lub męskie, lub wartościowania zawodów ze względu na poziom wymaganego wykształcenia. Do czytelnika – nauczyciela, wychowawcy czy pedagoga należy ich dobór i wykorzystanie w sposób zapewniający jednostce optymalny rozwój predyspozycji i talentów.

Joanna Nawój-Połochańska

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogiki, adiunkt na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Licencjonowana doradczyni zawodu. Autorka wielu artykułów naukowych oraz książek: *Ku czemu doradzać? O projektach uczniów szkół ponadgimnazjalnych* (2014), *Metoda projektu w doradztwie zawodowym* (2018), a także bloga poświęconego doradztwu www.przed-siebie.pl.

Część IV: Metody – środki – technologie

Pedagogika literatury

Jadwiga Szymaniak

Do napisania tych rozważań skłania mnie nie tylko pamięć o latach mojej pracy nauczycielskiej, ale i doświadczenia wiążące się z opieką nad własnymi dziećmi, a potem wnukami. Dorastały one już we współczesnej kulturze i choć niewiele różniły się wiekiem między sobą, dostrzegałam różnice. Może zawsze tak było, teraz jednak różnice zdają się pogłębiać. Jedne nadal czytały chętnie, inne szybko uzależniły się od komputera. Zaobserwować można było, jak stopniowo stawały się mniej zdolne do dojrzałej pracowitości lub stawały się pracowite, ale tylko w jednej, ulubionej dziedzinie. Psychologowie zwracają uwagę, że wiele dzieci dorasta w „próżni”, ich rodzice czy wychowawcy zafascynowani są tolerancją i demokracją, a tak naprawdę dzieciom trzeba miłości i prawdy, norm moralnych, odpowiedzialności i dyscypliny¹. Współczesnym rodzicom ponadto, jak wskazują teoretycy, towarzyszy czasem lęk przed wychowywaniem.

Zmierzch literatury?

Kiedy przed laty, pod koniec ubiegłego wieku, usiłowałam zbierać materiały służące porównaniu stosunków dwóch kolejnych pokoleń – które dane mi było uczyć – do szkolnej lektury, doszłam do wniosku, że literatura, w tym klasyka, przy odpowiednich zabiegach może nadal uczyć doświadczania dobra.

¹ Ks. M. Dziewiecki, *Sytuacja współczesnych wychowanków*, „Cywilizacja” 2014, nr 50, s. 37–44.

Zbliżać do rozumienia wartości, mimo że niektóre z nich obecnie są odbierane jako kontrowersyjne. Tym bardziej że lansowana przez media „otwartość na nowe” może zamykać na prawdy uniwersalne². Lektura, nie tylko obowiązkowa, ale i ta „do wyboru”, może dostarczyć poważnych tematów do rozmów i dyskusji, ukazać wzorce, mimo iż ostatnio wydają się one funkcjonować jako narzucone. „Dojrzałe wychowanie jest największym darem, jaki dorośli mogą ofiarować młodemu pokoleniu” – pisze słusznie psycholog ks. Marek Dziewiecki³.

Książka może wiele zdziałać w rękach nauczycieli, rodziców, bibliotekarzy. Nie sprawdziła się do końca teza współczesnych filozofów, szczególnie Neila Postmana, o końcu ery druku⁴, jednak troska, aby słowo nie zostało zastąpione czy wręcz wyparte przez potęgę obrazu – nadal istnieje. Wydaje się natomiast, że środki te mogą współistnieć i jak dotąd – próbować się uzupełniać. Są już zresztą książki bez słów, niektóre bardzo piękne, dotyczące na przykład znanych baśni czy mitów. Badacze podkreślają, że potrzebna jest w tym zakresie aktywna postawa rodziców i pedagogów, aby byli „na bieżąco” i starali się wybierać wytwory wartościowe, także artystycznie, bowiem takie też istnieją⁵. Znajomość tego, co czytają i w co grają dzieci, jest niezbędna – podkreśla pedagog Weronika Wojtanowska⁶. Ważne jest bowiem, żeby wiedzieć: kiedy zabronić, kiedy porozmawiać, a kiedy towarzyszyć.

Trzeba się zgodzić z hipotezą, że dzieci czytają dziś inaczej niż dawniej. Joanna Papuzińska, zasłużona badaczka czytelnictwa, podkreśla od lat, że rośnie dystans młodych czytelników do treści, ich poczucie fikcji, świadomość (lub jej brak), że to tylko „na niby”⁷. Do lat 70. ubiegłego wieku rozwój kontaktów dorastającej młodzieży z książką przebiegał według pewnych faz (na przykład powieści „indiańskie”, przygodowe, podróżnicze, historyczne). Zwyczaje te uległy zmianie wraz z pojawieniem się alternatywnych form rozrywki i spędzania czasu wolnego. Na pracę pedagogiczną z książką coraz silniej wpływała też idea zakładająca potrzebę ożywienia procesu dydaktycznego poprzez zabawę i zajęcia kreatywne (plastyczne, teatralne, ruchowe), gdzie książka jest równorzędnym partnerem – zwraca

² J. Szymaniak, *Młodzież. Szkoła. Wartości. Dwa pokolenia wobec lektury*, Koszalin 2005.

³ M. Dziewiecki, *Sytuacja współczesnych wychowanków*, op. cit., s. 42.

⁴ N. Postman, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, przeł. L. Niedzielski, Warszawa 2002. Cyt. za: W. Wojtanowska, *Dorastanie w popkulturze*, „Cywilizacja” 2014, nr 50, s. 73.

⁵ Na uwagę zasługują niektóre komiksy. Są takie, które oszałamiają precyzją rysunku, bogactwem koloru, intertekstualnym scenariuszem. Tak oceniono opowieść graficzną Sebastiana Skrobola *Quiet little Melody* (Mała cicha melodia, Warszawa 2014). Jest to jednak raczej, jak sądzę, bajka dla dorosłych, ze względu na nagromadzenie elementów grozy.

⁶ W. Wojtanowska, *Dorastanie w popkulturze*, op. cit., s. 78.

⁷ J. Papuzińska, *Biblioteki a czytanie*, w: *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XX wieku*, Warszawa 2008.

uwagę Papuzińska. Wciąż jednak, szczególnie w odniesieniu do młodszych dzieci, wykorzystywane są takie formy pracy, jak opowiadanie baśni, głośne czytanie, a ze starszymi dziećmi – rozmowy o treści. Uwzględniały to zresztą kolejne wersje zaleceń programowych dla języka polskiego. Zmienia się też sama postać książki – jej forma. Równocześnie rozkwita książka dziecięca, polecana dla „czytelników” już od pierwszych miesięcy życia.

Lata 80. przyniosły sukcesy literatury fantasy (J.R.R. Tolkien, C.S. Lewis). Uważa się – nie wiem, czy słusznie – że apogeum zainteresowania tym rodzajem literatury mamy już za sobą. Niektórzy twierdzą nawet, że sukces cyklu o Harrym Potterze był łąbędzim śpiewem tego rodzaju twórczości⁸.

Przeszkodę w pielęgnacji zainteresowań czytelniczych najmłodszych stanowić mogą bariery językowe, często na tle zaniedbań środowiskowych w rodzinach, ale także być może „mechanizmy identyfikacji z bohaterem nie działają tak jak dawniej”⁹. Może jest to fragment szerszych procesów – związanych nie tylko z literaturą.

Nadal formułuje się pewne pedagogiczne wymogi związane z literaturą dla młodzieży i dzieci – w utworach nie powinno być dyskryminacji czy indoktrynacji, psychologowie przestrzegają przed treściami mogącymi wywołać agresję.

Jaka więc jest rola dorosłych w „kontaktowaniu” dzieci z książką? Jedno ze stanowisk już starałam się ukazać – chodzi o przekaz uniwersalnych wartości, do których sami jesteśmy przywiązani. Ale istnieje też inne stanowisko – przez wielu uważane za ryzykowne – „należy pozwolić dzieciom na spontaniczne przeżywanie dzieciństwa, bez płatania ich w sprawy dorosłych, ufając, że naturalne prawa rozwoju pozwolą im w przyszłości na dokonanie samodzielnych ocen”¹⁰. Sprawom tym usiłuje sprostać pedagogika literatury.

Pedagogika literatury (teoria i praktyka)

Jest to dziedzina nowa. Ponieważ ukazał się podręcznik z tego zakresu, postaram się przekazać kilka najbardziej znamiennych propozycji¹¹. Autorka Stephanie Jentgens – germanistka i psycholog, zajmuje się też naukami politycznymi na Uniwersytecie w Kolonii i na Akademii w Remscheid – postanowiła się zmierzyć z trudną kwestią, a mianowicie odpowiedzieć na pytanie: jak sprawić, aby dzieci odzyskały

⁸ Ibidem, s. 167.

⁹ Ibidem, s. 168.

¹⁰ Ibidem, s. 169.

¹¹ S. Jentgens, *Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*, Weinheim-Basel 2016.

radość czytania. I zasugerowała konieczność powstania nowego zawodu – pedagoga literatury, zarysowując jego profil. W Polsce, jak wskazuje Wortal Publicznych Służb Zatrudnienia, zawód taki jeszcze nie istnieje. Funkcjonują: pedagog szkolny, pedagog mediów i pedagog specjalny.

W ujęciu autorki pedagog literatury pracować ma z literaturą i dla literatury. Przytoczę podaną w podręczniku definicję pedagogiki literatury: „Jest to wychowanie poprzez literaturę i dla literatury, szczególnie służyć ma umiejętności wyrażania się poprzez język”¹². Wychowanie dla/do literatury to kształcenie kompetencji związanych z uczeniem się czytania i słuchania, służących podtrzymywaniu zainteresowania czytaniem, tak aby budziło radość. Kompetencje w tym zakresie służą też poznawaniu piękna języka. Wchodzą w jej zakres więc pewne elementy wiedzy, na przykład z teorii literatury.

Wychowanie poprzez literaturę ma natomiast otwierać na myślenie, rozumienie świata i siebie, budzić kreatywność, empatię, pomóc wyrażać przekonania¹³. Przeplatają się więc w procesie pracy z literaturą doznania estetyczne i wymagania etyczne. Literatura ujmowana jest szeroko, obejmuje nie tylko tradycyjną epikę, lirykę i dramat, ale i formy medialne: nagrania, słuchowiska, scenariusze.

Pozaszkolna pedagogika literatury, a taką właśnie przede wszystkim zajmuje się Stephanie Jentgens, na pierwszy plan wysuwa przyjemność i radość z recepcji. Nie ma tu kontroli, sprawdzania efektów. Zaczyna się wcześniej (w perspektywie życia ludzkiego), na przykład od zabawy paluszkami w czasie opowiadania małemu dziecku, a kończy głośnym czytaniem ludziom starym i słabym. W młodości powinna przechodzić w proces samokształcenia. Nieodparcie przypominają się tu usiłowania naszych pedagogów społecznych, szczególnie Heleny Radlińskiej, propagujących taką formę samorozwoju już od okresu międzywojennego¹⁴.

W pedagogice wczesnoszkolnej używa się angielskiego pojęcia *literacy* (niem. *Literalität*). Rozumie się przez nie wielość kompetencji, które chce upowszechnić pedagogika literatury – nie tylko kompetencje czytania i pisanie, ale też umiejętność mówienia, opowiadania, słuchania, rozumienia. Kształcenie literackie ujmuje pedagogika literatury tylko jako część literacy.

Autorka drobiazgowo ukazuje nabywanie umiejętności językowych u dzieci młodszych (0–5 lat) i starszych (6–10 lat). Te najmłodsze powinny, na przykład, śledzić opowiadanie dorosłego, interesować się pisanem, opowiadać z radością. W swojej relacji skupię się jednak przede wszystkim na pracy z dziećmi starszymi, bo tego okresu rozwoju dotyczą moje doświadczenia zawodowe. Wtedy już wymagana jest interpretacja

¹² Ibidem, s. 16.

¹³ Ibidem, s. 17.

¹⁴ Należy wspomnieć między innymi o takich pracach Heleny Radlińskiej, jak: *Książka wśród ludzi* (1929), *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa* (1964), *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej* (1966).

tekstu, krytyczne czytanie – a więc dalsze myślenie o poznanym tekście, a także wspomniana już świadomość fikcji. Dochodzi też pisanie jako wyrażanie siebie, środek do odnajdywania tożsamości i ważny element dla rozwoju moralnego. Służą temu ćwiczenia doskonalące dyskusję, argumentowanie, zwłaszcza w dziedzinie systemu wartości. Młodzież powinna powoli zaczynać oceniać teksty w sposób pogłębiony¹⁵. Pedagogika literatury działa głównie na czterech polach: „mówienia i słuchania”, „opowiadania”, „czytania”, „pisanie”.

Mówienie/słuchanie

Mówienie i słuchanie to ważne kompetencje bazowe. Od końca lat 90. XX wieku rozwijały się nowe metody mające sprzyjać rozwijaniu umiejętności językowych u dzieci. Co trzy lata organizuje się też międzynarodowe badania piętnastolatków PISA (Programme for International Student Assessment), których celem jest mierzenie wiadomości i umiejętności uczniów, także w dziedzinie czytania ze zrozumieniem. W ostatniej edycji badania wzięło udział ponad 600 tysięcy uczniów aż z 79 krajów. Eksperti OECD podkreślili, że od ostatniego szczegółowego badania w roku 2009 znacząco zmienił się sposób, w jaki ludzie na całym świecie czytają, w coraz większym stopniu wykorzystując urządzenia elektroniczne. Uczniowie obecnie musieli się wykazać umiejętnościami związanymi z wyszukiwaniem informacji w wielu źródłach, składaniem ich w całość, wyciąganiem wniosków, ocenianiem wiarygodności. Polscy uczniowie w badaniach PISA wypadają coraz lepiej¹⁶. Wspieranie języka stało się kluczem do wyrównywania szans – już od przedszkola.

Autorka podręcznika *Pedagogika literatury* opowiada się za codziennym wspieraniem umiejętności językowych dzieci, za kulturą codzienności. Dużą rolę gra tu słuchanie ze zrozumieniem i późniejsze opowiadanie, kształci ono bowiem budowanie zdań (syntaktyka) i rozumienie znaczeń (semantyka).

Rola opowiadania

Okres przedszkolny odgrywa dużą rolę w rozwoju języka. W wieku około 6 lat w zasadzie kończy się zdobywanie czynnego języka, choć bogaci się on oczywiście dalej¹⁷. Na drodze socjalizacji literackiej nadal dużą rolę odgrywa kontakt z książką z obrazkami, szczególnie gdy towarzyszy temu bliskość opo-

¹⁵ S. Jentgens, *Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*, op. cit., s. 22.

¹⁶ Warto zwrócić uwagę na omówienia: *Godzina prawdy*, „Głos Nauczycielski” 2019, nr 46; L. Galarowicz, *Polscy uczniowie w czołowiec*, „Gazeta Polska Codziennie”, z dn. 6 XII 2019, s. 2; P. Skura, *Oto jest test prawdy*, „Głos Nauczycielski” 2019, nr 49, s. 4; P. Skura, *Polska na podium*, „Głos Nauczycielski” 2019, nr 50, s. 3; *Musimy to naprawić*, „Głos Nauczycielski” 2019, nr 50, s. 7.

¹⁷ S. Jentgens, *Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*, op. cit., s. 27.

wiadającej osoby, piosenki, wierszyki. Jest to podbudowa pod kulturę książki. Uczestniczymy wtedy w kreowaniu wspólnego świata, tworzymy wspólnotę ze słuchającym i stajemy się wspólnie częścią kulturowego dziedzictwa, a więc podzielanych wyobrażeń i postaw.

Dużą rolę odegrać może kontekst (pomieszczenie, czas), ale przede wszystkim sam opowiadający, jego język, ton, mimika. Wyraża on bowiem też siebie, chce od siebie coś o świecie opowiedzieć. Wiele znanych tekstów, udostępnianych dzieciom, porusza sprawy uniwersalne. Opowiadanie, słuchanie opowiadania i jego konstruowanie mogą się więc stać ważnym instrumentem tworzenia osobowości. Dzieci na ogół umieją powtórzyć zasłyszane opowiadanie. Chętnie opowiadają już dzieci czteroletnie. Znajdują nowe słowa, uczą się kolejnych zwrotów, odkrywają drogę do języka literackiego.

Czytanie

To jedna z centralnych metod w pedagogice literatury. Analiza danych z badań PISA (rok 2009) wykazała związek czytania głośnego we wczesnym dzieciństwie z kompetencjami w czytaniu w wieku lat 15¹⁸. Czytanie głośne, w otoczeniu bliskich, wzmacnia kompetencje społeczne. Badania psychologiczne również wskazują, że ludzie, którzy w dzieciństwie często czytali dobrą literaturę z różnymi interesującymi dla dziecka charakterami, wyróżniali się potem korzystnie w testach badających wrażliwość emocjonalną¹⁹. Czytanie, jak wynika z badań, wspiera bowiem inteligencję emocjonalną, wspomniane kompetencje społeczne, trenuje też połączenia mózgowe, ma wszechstronne znaczenie dla rozwoju. Bezsprzeczne jest więc jego znaczenie dla przebiegu kariery szkolnej.

Warto tu wspomnieć o Fundacji ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom. Jej dyrektor programowa, Elżbieta Olszewska, współautorka wraz z Ireną Koźmińską książek *Z dzieckiem w świat wartości* i *Wychowanie przez czytanie*, inicjatorka wielu akcji kulturalnych, zwraca uwagę na błędy, które popełniane są czasem we wczesnym okresie pracy z książką, także w szkole: „Czytelnika wychowuje się od początku jego życia. Jeśli czynność czytania kojarzona będzie zawsze z przyjemnością, dziecko nie przestanie czytać. Jeśli jednak będzie się ona wiązać ze stresem, stanie się odwrotnie...”²⁰.

Chodzi między innymi o to, aby nie zmuszać dzieci słabo czytających do czytania głośno na forum klasy. Zdaniem zwolenników akcji „Cała Polska czyta dzieciom” – czytanie głośne przez dorosłych nie powinno też ustawać z chwilą nabywania przez dzieci umiejętności czytania samodzielnego. Tworzy

¹⁸ Ibidem, s. 34–35.

¹⁹ Ibidem, s. 37.

²⁰ Narodowa sprawa. Z Elżbietą Olszewską rozmawia J. Wojciechowska-Narloch, „Głos Nauczycielski” 2019, nr 7, s. 14.

bowiem wspomnianą ceną bliskość – co jest niezwykle ważne zwłaszcza obecnie, współczesne dzieci są bowiem bardzo samotne. Czytanie pozostaje w dalszym ciągu kompetencją kluczową. Choć z biegiem czasu staje się bardziej wybiórcze i skrótowe. W literaturze fachowej i naukowej kierujemy się przede wszystkim słowami kluczowymi. Mówi się nawet o nowej jakości czytania, znacznie selektywniejszego. W pedagogice literatury chodzi jednak głównie o jego duchowy potencjał²¹.

Pisanie kreatywne

W pedagogice literatury wiele miejsca poświęca się pisaniu kreatywnemu. Pojęcie to przejęto z języka angielskiego (*creative writing*). W Niemczech stało się ono popularne w latach 70. XX wieku – miało uwalniać od myślowych schematów. Często praktykowano parodie bajek, tworzone kolaże tekstów (*Text collagen*). Dydaktyka niemiecka dużo zawdzięcza tu Kasparowi Spinnerowi²². Pisanie kreatywne to nie tylko wyrażanie siebie, ale też próba poznawania czegoś nowego, przyswajanie w fantazji nowych doświadczeń, na przykład wmyślanie się w innych ludzi i czasy²³. W toku rozwoju technicznego zaciera się granica między pisaniem publicznym i prywatnym. Wielu młodych prezentuje swoje poglądy, refleksje i dzieli się doświadczeniami na blogach i Facebooku. Z punktu widzenia pedagogiki literatury otwierają się tu nowe możliwości.

Autorzy zajmujący się kreatywnym pisaniem, Stephan Porombka z Uniwersytetu Sztuki w Berlinie i Sandra Zanetti, mówią o czterech elementarnych metodach prowadzących do kreatywnego pisania: „obserwowanie”, „szkicowanie”, „zbieranie” i „notowanie”. A więc najpierw notujemy pomysły, także idee, myśli, obserwacje – jeszcze bez korekty. Dopiero potem precyzujemy cel, porządkujemy zapiski pod kątem tematu czy hasła. Pomocne może być wyjście od jednego słowa w środku kartki, wokół którego notujemy asocjacje, zamieszczając je w kręgu.

Stymulacji pisania kreatywnego służyć mogą różne formy pracy:

- a) notowanie spostrzeżeń zmysłowych, na przykład przy opisie pokoju czy szerszego środowiska, w którym żyje bohater naszego tekstu;
- b) notowanie wrażeń słuchowych, zapachowych;
- c) kontynuowanie tekstu już napisanego (dodam, że już pedagog i pisarz Aleksander Kamiński zalecał

²¹ S. Jentgens, *Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*, op. cit., s. 38.

²² K. Spinner, *Kreatives Schreiben*, „Praxis Deutsch” 1993, nr 119, s. 17–23.

²³ S. Jentgens, *Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*, op. cit., s. 41.

wspólne pisanie „powieści klasowej”, w klasie podzielonej na grupy – każda grupa pisała jeden rozdział);
d) wybieranie tematów stwarzających pole do notowania obserwacji i różnorodnych wrażeń (dla dzieci młodszych może to być pora roku, na przykład „wiosna”).

Rola pedagoga literatury

Wymagania programowe precyzują różne formy wypowiedzi, które uczniowie powinni poznać w toku nauki w szkole podstawowej i doskonalić w toku dalszej nauki. Do bardziej złożonych należą: podanie, artykuł, referat, list, do łatwiejszych – podpis pod obrazkiem, opis ilustracji, tekst na kartkę pocztową.

Pedagodowie literatury mogą wspierać dzieci i młodzież przy realizowaniu tych zadań, na przykład w świetlicy, towarzyszyć przy uczeniu się czytania i przy odkrywaniu literatury – przez rozmowy i słuchanie. Mogą próbować interweniować, gdy występują kryzysy, lub gdy słabo rozwinięte umiejętności stają się hamulcem. Pedagogika literatury ma bowiem znaczenie emancypacyjne²⁴. Trudno tu o podanie szablonów, sukces nie jest mierzony na przykład liczbą wypożyczonych książek. Pedagog literatury może werbalnie dodawać otuchy, podzielać przeżywanie sukcesu, orientować dzieci na ich mocne strony w tym zakresie, a braki traktować jako czynnik do dalszego rozwoju. Ponieważ teksty pisane wiążą się często z utworami literackimi, ważna jest odpowiedzialność w zakresie sugerowanych pozycji. Mniej dotyczy to lektur z obowiązującego kanonu, bardziej wprowadzanych nowości.

Sugestie pedagoga w tym zakresie powinny być podporządkowane estetycznym i pedagogicznym miarom jakości i wartościom²⁵. Podkreślano to dobitnie w naszej myśli humanistycznej od lat. Profesor Stefania Skwarczyńska mówiła o „głębi ideowego przesłania utworu”²⁶. W czasach bardziej współczesnych zastanawiano się nad kryteriami wyboru tekstów dla młodych czytelników, mówiąc o „kontakcie ze światem ludzkich wartości, także z tradycją kultury”, kształceniu zbiorowej pamięci²⁷.

Zwracano jednocześnie uwagę na swoistą gotowość do konfrontowania się z sytuacjami częściowo nowymi, innymi słowy przyglądano się, czy młody czytelnik jest gotowy na arcydzieła. Wymagają one bowiem często trudu, rezygnacji ze swoich czytelnicznych przyzwyczajzeń. Lekturowa codzienność nastolatków odbiega przecież na ogół od zachowań wzorcowego czytelnika arcydzieł. Dzieci i młodzi ludzie

²⁴ Ibidem, s. 49.

²⁵ Ibidem, s. 50.

²⁶ S. Skwarczyńska, *Wstęp do nauki o literaturze*, t. III, Warszawa 1965, s. 162.

²⁷ J. Ługowska, *W poszukiwaniu arcydzieł*, w: D. Świerczyńska-Jelonek, G. Leszczyński, M. Zając, *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty*, Warszawa 2008, s. 33–42.

szukają bowiem „radości czytania”. W tym „przejściu” pomóc może obcowanie z poezją, na przykład ks. Jana Twardowskiego, jak również z prozą – także mniej znanych – pisarzy współczesnych²⁸.

Kwalifikacje pedagoga literatury

Europejskie Ramy Kwalifikacji z roku 2008 (EQR), odnoszące się do poszczególnych zawodów, uwzględniają wiedzę, umiejętności i kompetencje. Przełożenie tych wymagań na pracę w zakresie pedagogiki literatury znajdziemy w książce Stephanie Jentgens w postaci przejrzystych tabel²⁹. Przedstawię je w największym skrócie.

W zakresie wiedzy wymaga się przede wszystkim znajomości klasyków i współczesnych autorów literatury dla dzieci i młodzieży, ale także wiedzy z zakresu rozwoju języka i umiejętności czytania. Potrzebne jest pedagogom literatury zrozumienie niektórych, wspomnianych w pierwszej części artykułu, pojęć (na przykład *literacy*), a także pojęć z dziedziny nauki o literaturze. Niezbędna jest znajomość podstawowej literatury pedagogicznej i fachowej, ale także wiedzy z wybranej dziedziny sztuki (plastyki czy muzyki). Pożądane też jest, aby pedagog literatury sam potrafił badać niektóre aspekty pracy dzieci z książką, a więc posiadać powinien elementarną wiedzę z zakresu metodologii badań.

W zakresie umiejętności postuluje się dobrą znajomość języka ojczystego w mowie i w piśmie, zdolności komunikacyjne, ale też umiejętność estetycznego głośnego czytania i opowiadania w formie artystycznej. Zakłada się również opanowanie podstawowych umiejętności pedagogicznych („umie dzieciom dodać otuchy”), jak i umiejętność analizowania tekstu. Ważne jest przyswojenie niektórych specyficznych metod pracy, na przykład pisanie kreatywnego, organizowania sytuacji sprzyjających przeżyciom. Zakłada się też, że pedagog literatury potrafi pracować z różnymi mediami, prowadzić warsztaty i rozwijać i wprowadzać innowacje. W zasięgu jego działania pozostają podstawowe kategorie analizy i opisu języka poznawanych tekstów.

Wymaga się przejścia odpowiedzialności i samodzielności pedagoga w zakresie obcowania z ludźmi, pomocnej postawy, umiejętności wybrania odpowiednich tekstów dla osób dorastających, a także stosowania adekwatnych do ich potrzeb metod. Zakłada się tu więc refleksyjne podejście do własnej pracy, umiejętność recenzowania prac wykonanych przez podopiecznych, a nawet umiejętność szukania sponsorów, tworzenia wizji swojej pracy.

²⁸ Ciekawym zjawiskiem jest proza Anny Stryjewskiej, od wielu lat zawodowo związanej z Łodzią. W roku 2015 zdobyła wyróżnienie w konkursie „Książka Przyjazna Dziecku”. Jest autorką książki *Chłopiec z ulicy Wschodniej* (Katowice 2019), mówiącej o trudnym dorastaniu w rodzinie dotkniętej przemocą i alkoholizmem.

²⁹ S. Jentgens, *Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*, op. cit., s. 51–53.

Literatura dla dzieci i młodzieży

Za pozycje sztandarowe z tego zakresu w literaturze powojennej uznano *Pippi Langstrumpf* Astrid Lindgren (1907–2002), *Hobbita* i *Władcę pierścieni* Johna R.R. Tolkiena (1892–1973) oraz serię powieści o Harrym Potterze autorstwa Joanne K. Rowling (ur. 1965). Literaturę dla dzieci i młodzieży uważano po wojnie za ważne medium dla przekazania haseł pedagogiki emancypacyjnej, szczególnie w latach 70., kiedy zaznaczył się wpływ niedawnych ruchów studenckich roku 1968 – kwestionujących normy uważane za mieszczańskie i propagujące antyautorytaryzm. Szwedzkiej pisarce Astrid Lindgren udało się stworzyć nowy model bohaterki, idealnej towarzyszkii zabawy, o dużej kreatywności. Inną rolę odegrał Tolkien: jego fantastyka wywodzi się ze wczesnośredniowiecznych legend i germańskich mitów, a wymowa symboli – z chrześcijańskich poglądów na dobro i zło. Utwory te inspirowały powstanie szczególnego gatunku literatury popularnej – *fantasy*³⁰. Rolę tej literatury w świadomości młodzieży dyskutuje się również współcześnie.

Wydanie bestsellerowych tomów Rowling o Harrym Potterze zbiegło się z dyskusjami o złym wpływie gier komputerowych na dzieci. Bohater, który wypracował własny język, znany jest nie tylko z kolejnych części powieści, ale i z plakatów, stron internetowych, filmów, gadżetów. Dyskutuje się wymowę ideową serii o Harrym Potterze, jej rolę dla współczesnych zagrożeń duchowych, których młodzi czytelnicy – często także ich opiekunowie – są zupełnie nieświadomi. „Harry Potter to chłopiec, któremu czarnoksiężnik Voldemort zabił czarami rodziców. Rodzice Harry’ego też byli czarodziejami, tylko gorzej przeszkolonymi w magii od Voldemorta, więc zginęli w walce o życie. Harry przetrwał atak dzięki magicznej sile, jaką miał w sobie”. Mowa jest więc przede wszystkim o magii³¹. Sam Harry to postać nawet sympatyczna i „kolorowa”. Jest sierotą: „Jak Kopciuszek odepchnięty i źle traktowany przez rodzinę. Ale jest coś, co Harry’ego i Kopciuszka bardzo różni (...)” – pisze Małgorzata Nawrocka. W dobrej baśni człowiek nie posługuje się magią jako mocą Zła, ale zawsze wykorzystuje ją do szlachetnych celów. Harry Potter jest zaś współczesnym chłopcem z Londynu, który z magii korzysta jak z telefonu, kiedy chce, nawet dla kaprysu. Magii się uczy, ale i nią bawi – przestrzega przywoływana autorka.

Moda na określone tytuły, podobnie jak reklama, ma ogromny wpływ na fascynacje i wybory młodych ludzi. Bazują one na przekonaniu o potrzebie naśladownictwa rówieśników i przejmowania od nich symboli, gestów, sposobów działania. W pewnym momencie młody człowiek nie rozróżnia już racjonalnego

³⁰ Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, t. 6, Warszawa 1996, s. 405.

³¹ Warte poznania refleksje na temat serii o Harrym Potterze znajdują się w książce M. Nawrockiej, *Listy ze strychu, czyli jak rozmawiać z dzieckiem o Harrym Potterze*, Niepokalanów 2013.

i magicznego sposobu myślenia – podkreśla ks. prof. Andrzej Zwoliński³². Mimo zmian, jakie w ostatnich latach objęły szczególnie sam kształt książki, tradycyjna książka nadal ma się dobrze. I – co cieszy – nadal pojawiają się pozycje z przesłaniem. Rozwija się literatura fantastyczna czy poświęcona podróżom – o dobroku Anny Stryjewskiej wspomniałam wcześniej. Nie wiemy, które książki przetrwają próbę czasu. Pojawiają się formy pośrednie, na przykład komiksy, zacierają się rodzaje i gatunki. Dużą rolę w rozwoju dzieci młodszych odgrywają na przykład malowanki, ukazują się też malowanki dla nastolatków³³.

Od czytania naiwnego do profesjonalnego

Rodzice i pedagodzy powinni towarzyszyć dzieciom i młodzieży w procesie rozwoju kompetencji czytelniczych. Kategorie analizy nie zmieniają się tu właściwie od lat – postaci (na przykład zła macocha, czarownica, wróżka, rycerz), czas, miejsce (często las, czasem tylko głąz, na którym siedzi bohater), narrator (kto opowiada), temat (w literaturze dla młodzieży często jest to dziś samotność, rodzina, przemoc, miłość).

Mówiąc o języku, zwracamy uwagę na jego obrazowość, rytm, budowę zdań, komizm. Stephanie Jentgens dokonała podziału na kilka etapów rozwoju czytelniczego, wyodrębniając okresy (w latach): 0–3, 3–6, 6–10, 10–13, 13–16. Dzieci najmłodsze (0–3) potrzebują miłej atmosfery, rekwizytów (lalki, misie), aby na przykład kontynuować opowieść z książeczki, tym bardziej jeśli mamy tylko jeden jej egzemplarz, a dzieci jest więcej.

Mówiąc o przedstawionych postaciach – wychodzimy od ich opisu, w różnych pozach. Dzieci mogą włączyć się do rozmowy, zwracać uwagę na szczegóły, które je zainteresowały. Są to postaci na ogół znane dzieciom – zwierzątka, mama, członkowie rodziny. Czas określają proste wypowiedzi: „następnego ranka”, „pewnego razu”, „pewnego dnia”. Najważniejszymi środkami wyrazu na obrazkach są oczy i usta. One wyrażają uczucia. Po odczytaniu, partiami, i rozmowach o przedstawionej historii, dzieci mogą grać różne role.

Okres od 3 do 6 lat

Dziecko na tym etapie rozwoju dysponuje już zasobem około tysiąca słów. Bogaci się jego pamięć, wzrasta liczba osób znaczących, rodzą się pierwsze przyjaźnie. Rozwijają się też pierwsze umiejętno-

³² Ks. A. Zwoliński, *Nastolatek we współczesnym świecie*, Poznań 2016, s. 340.

³³ Dużej wiedzy historycznej wymaga na przykład kolorowanka: L. Kosek, *Wielcy Polacy*, Kraków 2019, prezentująca sylwetki postaci historycznych, pisarzy i artystów.

ści grafomotoryczne – malowanie, naśladowanie pisma. Od 5 roku życia, według Jeana Piageta, dzieci wkraczają w stadium konkretno-operacyjne, uczą się takich operacji, jak na przykład klasyfikacja, a myślenie jest coraz logiczniejsze. Członkowie rodziny, wychowawcy, bibliotekarze, logopedzi mogą stymulować literacką socjalizację przez głośne czytanie, zabawy, opowiadanie i próby pisania. Jak pisze Jentgens, na pierwszy plan wysuwa się jednak rozmowa na temat treści książek z obrazkami. Padają pytania: kto?, kiedy?, co?, gdzie?, jak?, dlaczego? Dużą rolę zaczynają odgrywać zabawy ruchowe (w przeciwieństwie do wcześniejszych zabaw palcami). Łatwiej je zaaranżować, gdy ilustracje dają się łatwo przełożyć na ruch (patrzmy na kołyskę, na krzywe drzewo, na które można wejść). Dzieci mogą powtarzać refreny w wierszykach, naśladować ruchy – ruch bowiem wspiera rozumienie znaczenia i przyswajanie języka.

W psychologii mówi się o zabawach symbolicznych – dzieci udają, że są w piaskownicy, piją z pustych miseczek dla lalek, stopniowo przechodzą do odtwarzania ról. Jentgens opisuje liczne sytuacje praktyczne – na przykład na chuście układa się przedmioty do danej historyjki, jak auto czy lalka, a dzieci stawiają hipotezy, co to będzie za historyjka. Jedną z takich metod jest „teatr na stoliku” (prowadzący przesuwając figurki na stole ustawionym na tle kotary). Stopniowo dzieci mogą mówić tekst postaci własnymi słowami. Ciekawą formą pracy jest też „kartonowy teatr” (nauczyciel przygotowuje duży karton, jego boczne części mogą być wykorzystane jako drzwiczki, zaś w przedniej części kartonu wycinamy okienko, w którym „starszaki” operują postaciami; dzieci młodsze stanowią publiczność).

Ciekawym rekwizytem jest kufer – wzbudzający duże zainteresowanie dzieci. Schowane w nim: chusta, poduszka i świeca z podstawką okazują się przydatne do wielu zabaw. Przez cały czas opowiadania pali się świeca, opowiadający siedzi na poduszce, na chuście rozkłada przedmioty, które będą ilustrować narrację. Nauczyciel może przynieść nową figurkę, na przykład pajacyka, a przy nim umieścić liścik ze słowami: „Jestem samotny. Przyszedłem do Was – czy możecie mi pomóc? Potrzebuję miejsca, gdzie mogę mieszkać, spać, bawić się. Proszę, pomóżcie mi!”. Po odczytaniu listu omawia się z dziećmi, jak można pomóc pajacykowi. Wszyscy zaczynają budować dla niego plac zabaw³⁴.

Dzieci w wieku 4 i 5 lat interesują się już literami, rozpoznają je w otoczeniu, naśladowują pisanie i chcą wiedzieć, jak pisze się ich imiona. Kiedy wiedzą, z jakich liter powstaje ich imię, mogą szukać ukrytych pod chustką drewnianych dużych liter (na przykład pierwszej litery swojego imienia). Dzieci mogą też układać wzory liter z klocków, założyć własną książkę z literkami – radzi Jentgens.

³⁴ S. Jentgens, op. cit., s. 126.

Okres od 6 do 10 lat

U większości dzieci w wieku lat 6 kończy się przyswajanie czynnego języka. Dzieci rozumieją wtedy (z reguły) ponad 20 tysięcy słów i operują aktywnym zasobem około 5 tysięcy wyrazów³⁵, choć oczywiście mogą wystąpić problemy w zakresie artykulacji i używania form gramatycznych. Korekta artykulacji wiąże się ze świadomością fonologiczną. Praca w tym zakresie jest podstawą do uczenia się czytania i pisanie. Największe braki dotyczą dzieci ze środowisk wykluczonych kulturowo.

Pedagogika szkolna jest raczej nastawiona na wzrost kognitywny, natomiast pedagogika literatury w kontekstach szkolnych i pozaszkolnych stawia na emocjonalne, społeczne i związane z przyjemnością aspekty zajęć z literaturą – centralne znaczenie ma tu wybór tekstów. Wiele dzieci, jak wiadomo, wzrasta dziś w domach bez książek. Także w szkołach, przede wszystkim podstawowych, nie jest oczywiste, że dzieci pracują w domach z podręcznikami. Często posługują się tylko zeszytami ćwiczeń. To odbiera im szanse na efektywną edukację. Ważne więc jest, aby otworzyć im inne możliwości dojścia do literatury, na przykład poprzez wizyty w bibliotece – wskazują pedagogowie literatury³⁶. Cieszą ostatnie polskie inicjatywy, jak na przykład „Zadbaj o książkowy rozwój dziecka”. „W ramach akcji »Mała książka – wielki człowiek« w całej Polsce są rozdawane wyprawki czytelnicze” – donosi prasa³⁷. Książki dla dzieci zaczynających czytać są ważnym medium. Mają umożliwić przeżycia oparte na tekście. Zdaniem znawców powinny spełniać kryterium prostoty, ale jednocześnie wymogi dotyczące estetyki języka i ilustracji, a treść powinna być ciekawa dla dzieci – aby mogły łączyć własne doświadczenia z akcją i postaciami. Nie tworzy się tu sztucznych stadiów dotyczących rozwoju czytelniczego, dzieci pod względem kompetencji czytelniczych nie rozwijają się bowiem równomiernie. Różnice mogą sięgać nawet czterech lat³⁸.

Na liście „hitów” wydawniczych widzieliśmy już opowieści o dinozaurach, rycerzach, superbohaterach, ale też o szkole i przyjaźni. Paleta ofert w oczach pedagogiki literatury jest tu jednak jeszcze dość skromna i powinna być dopełniana różnymi, atrakcyjnymi dla dzieci wydarzeniami, takimi jak: popołudnia poświęcone na głośne czytanie (na przykład w świetlicy), zajęcia czytelnicze w czasie ferii, festiwale literatury dla dzieci. Duże usługi jako medium oddaje wcześniej wspomniany kufer, w którym

³⁵ Ibidem, s. 137.

³⁶ Ibidem, s. 138.

³⁷ Informuje o tym „Gazeta Polska Codziennie”, z dn. 23–24 XI 2019, s. 5.

³⁸ S. Jentgens, op. cit., s. 140.

gromadzimy rekwizyty do opowieści oraz scenariusze pisanych tekstów. Kufer to w zasadzie środek dydaktyczny, jednak pracę z nim traktować już można jako metodę – proponuje Jentgens.

W czasie wolnym sprawdzić się mogą różne gry – mają one funkcję odprężającą po wysiłku związanym z czytaniem i pisanem. Jentgens proponuje bingo. Na podłodze rysuje się kredą kwadratowe pola, w nich wpisuje się słowa związane z tekstem, czyta się je, a czterej gracze, gdy usłyszą słowa, starają się wskoczyć w daną kratkę (muszą już umieć czytać). Wygrywa ten, kto zajął najwięcej pól.

Dzieci, na przykład zrzeszone w kole przyjaciół książki, mogą tworzyć karty, na których wpisuje się pojęcia związane z daną lekturą czy opowieścią. Najbardziej nadają się do tego dłuższe utwory. (Pamiętam, że po omówieniu *Ani z Zielonego Wzgórza* dzieci długo jeszcze wspominały podwieczorek u Ani i sok, który wtedy wypito). Grupa ma za zadanie odgadnąć, w ciągu na przykład 2 minut, z jakim tekstem wiąże się dane słowo. Kontynuowane być mogą stosowane już wcześniej formy pracy, jak „kartonowy teatr”. Sprawdza się on zwłaszcza na przykład w świetlicy, gdzie czasami łączy się opiekę nad dziećmi młodszymi i starszymi, już czytającymi. Mimo różnic wieku można tak rozdzielić zadania, aby każde dziecko miało zajęcie – jedne mogą głośno czytać innym, inne robić figurki, czy malować tło.

W dalszym ciągu warto wykorzystać walory opowiadania. Tkwi w nim potencjał przydatny zarówno w kształceniu literackim, jak i w ogólnym rozwoju dziecka. Jentgens jako zabawę ulubioną, związaną z opowiadaniem, przytacza „historię z talerzem” (*die Story-Teller*). W grze bierze udział kilkoro dzieci (4–10). Do zabawy potrzebne są jednorazowe talerze. Na każdym prowadzący pisze wyraźnie wybrane słowo, a następnie talerze się odwraca. Do tej gry najlepiej nadają się słowa, które wywołują wiele skojarzeń z omówionymi już tekstami – na przykład rycerz, żołnierz, matka, klucz. Niektóre pasują do wielu opowieści – wędrowka, noc, głód. Każdy z uczestników gry wyciąga jeden odwrócony talerz, odczytuje słowo i opowiada. Jeśli opowiadanie idzie słabo, można wspólnie uzupełniać narrację.

Inną propozycją jest „słuchowisko” (*Live Hörspiel*)³⁹. Może ono być nawet improwizowane. Tekst przekłada się na role, wprowadzając dla uatrakcyjnienia dźwięki. Ćwiczy się w ten sposób intensywnie umiejętność czytania, poza tym powstaje grupowe przeżycie, bowiem w nagrywaniu uczestniczą wszyscy uczniowie. W słuchowisku, które powstawało na kanwie opowiadanej bajki, opisanej przez cytowaną autorkę, uczestniczyło 24 uczniów. Niektórzy tylko komentowali wydarzenie – jak chór w greckiej tragedii. W scenach grozy rozlegało się na przykład zbiorowe: „Ooo!”. Źródłami dźwięków mogą być: garnek z pokrywką, miotła do śniegu, plastikowe torebki, zgniatany papier. Narratorzy mogą mieć szyld z napisem „Narrator”. Za dany dźwięk może odpowiadać na przykład dwóch uczestników. Potem rozdaje

³⁹ Ibidem, s. 165–166.

się „role” („Żaba, która ma najwięcej tekstu, będzie ten, kto chętnie czyta”). Całość może zakończyć rozmowa na temat, czy uczniowie czuli się dobrze w swoich rolach, jak oceniają cechy bohaterów, można też porównać książkę (tekst) i słuchowisko (nagranie). Warto dodać, że Jentgens, przy tego rodzaju przeróbce, zwraca uwagę na istniejące prawa autorskie, szczególnie w odniesieniu do tekstów nowych⁴⁰.

Okres od 10 do 13 lat

W wiek młodzieżowy dzieci wchodzi coraz wcześniej – teraz już około 11 roku życia, kiedyś tę granicę stanowił wiek lat 14. Grupa wiekowa 10–13-latków jest bardzo zróżnicowana. W interesującej nas dziedzinie zachodzą poważne zmiany. Mówi się o „pęknięciu”, zerwaniu u wielu dzieci kontaktów z książką (*Leseknick*). Dorastający raczej oddalają się od rodziny w stronę grup rówieśniczych i przyjaciół. 12–13-latkowie czytają mniej od 10–11-latków o około 10% (jak wskazują badania niemieckie z roku 2012). Jednocześnie stwierdzono, że 64% z nich należy do intensywnych użytkowników internetu. „Pęknięcie” kontaktów z książką silnie zaznacza się u chłopców – brak im wzorów czytania u dorosłych mężczyzn. Czasem pojawia się komiks, w którym obecni są atrakcyjni dla chłopców w tym wieku superbohaterowie. W pedagogice literatury podkreśla się, że trzeba obalić pewne stereotypy: czytanie nie powinno się kojarzyć tylko z wysiłkiem i zmęczeniem. Trzeba więc wyjąć z półki atrakcyjne książki i pozwolić im „działać”.

Proponuje się pewne metody, na przykład:

1. „Kartka zielona czy czerwona” – przedstawia się 5–10 książek w bibliotece. W pierwszej rundzie młodzież decyduje, które pozycje przejdą do drugiej rundy (na przykład czerwona kartka eliminuje pozycję). W drugiej i trzeciej rundzie uczniowie czytają głośno wybrane fragmenty z obwoluty czy okładki. W czwartej rundzie czyta się ulubione fragmenty.
2. „Book Casting” – jury stanowi młodzież i szersza publiczność. Przedstawia się maksymalnie 10 książek, informacje o nich czyta się przez około 2 minuty. Jury zajmuje stanowisko i stara się wywołać dyskusję. Publiczność może przez głosowanie dać 1 lub 0 punktów. Zwycięża książka, która zdobyła najwięcej punktów. Może się ona stać przedmiotem analizy w kole bibliotecznym czy w klasie.
3. „5 x 5” – metodę tę praktykowano w Akademii Remscheid, z którą związana jest Jentgens. To forma prezentacji dla bibliotek czy księgarni. Polega na powieszeniu obwolut książek razem z kartkami zawierającymi interesujące cytaty. Na pierwszym polu zapisujemy podstawowe informacje: autora, tytuł, gatunek literacki, zakres treści i ewentualnie cenę. W drugim polu uczestnicy notują 5 słów, które

⁴⁰ Aspekt prawny tworzonych przez nauczycieli materiałów dydaktycznych wyjaśnia dr Anna Franusz w artykule *Nauczyciel i prawo autorskie*, „Głos Nauczycielski” 2019, nr 1–2, s. 17.

kojarzą się im z książką, w trzecim 5 zdań zaczerpniętych z niej, w czwartym 5 przyczyn, dla których się książką zainteresowali (lub nie), w piątym przyznaje się od 1 do 5 gwiazdek.

Okres od 13 do 16 lat

W pedagogice literatury podkreśla się tu z jednej strony, że odczuwalne są braki w zakresie ciekawych rozwiązań metodycznych dla młodzieży, z drugiej – wskazuje się na konieczność prowadzenia dyskusji na trudne tematy związane – szczególnie w tym wieku – z uzależnieniami, przemocą, mobbingiem. Dorośli przyznają, że często nie mają odwagi, aby te niełatwe sprawy poruszać, stwierdzają swoją bezradność. „Lęki i niepewność należy zmniejszyć, w to miejsce odbudować kulturę udziału” – postuluje słusznie pedagoga literatury⁴¹. Potrzebne są książki pokazujące działanie na rzecz szeroko pojętego dobra. Aktualnie międzynarodową karierę robi powieść *Cudowny chłopak*, która zainicjowała kampanię społeczną „Wybierz dobro”. Zachęca się w niej do działań na rzecz życzliwości i akceptacji odmienności. Rachel Palacio, autorka książki, opisuje historię Auggia, dziesięciolatka o zdeformowanej od urodzenia twarzy, i jego losy w szkole. Chłopiec, po wielu niepowodzeniach, zdobył wreszcie przyjaciół, ale też odmienił swoją szkołę. Ta historia zapoczątkowała szeroką kampanię społeczną⁴².

Zadaniem pedagogiki literatury jest docieranie z książką tam, gdzie są młodzi – w szkole, w bibliotece – najlepiej z wykorzystaniem mediów, z ofertami przedstawianymi przez samych młodych. Zaleca się na przykład omawianie książek w formie krótkiej, maksymalnie trzyminutowej prezentacji przed publicznością. Po każdej przedstawionej książce publiczność (lub jury) daje werdykt – jak w mistrzostwach jazdy na łyżwach, od 1 do 10 punktów. Na końcu robi się wystawkę wszystkich prezentowanych tytułów, aby książki można wziąć do ręki i przejrzeć. Metodę sprawdzono w praktyce we wspomnianej już Akademii w Remscheid. Wymaga ona co prawda przygotowań, ale nie jest zbyt obciążająca, jeśli w jej organizację zaangażuje się więcej osób. Ważne, aby mieć dostęp do różnych gatunkowo pozycji, aby dogodzić różnym gustom – na przykład podręczniki, tomiki poetyckie, powieści. Metoda ta wymaga też, co słusznie zaznacza Jentgens, odporności psychicznej przedstawiających. (Prezentacja, mimo wysiłków, może otrzymać tylko 1 punkt.) W sumie, jak wykazała praktyka, nie powinno się prezentować więcej niż 7–10 książek. Należy przy wyborze sposobu prezentacji uwzględnić nie tylko treść, ale i swoje

⁴¹ S. Jentgens, op. cit., s. 186.

⁴² R.J. Palacio, *Cudowny chłopak*, przeł. M. Olejniczak-Skarsgård, Warszawa 2014. Książka została opublikowana w 45 krajach. W Polsce Centrum Edukacji Obywatelskiej przygotowało scenariusz zajęć do wykorzystania przez wychowawców klas szkół podstawowych. Zob. *Najważniejszy wybór*, K. Kazimierska rozmawia z R.J. Palacio, „Sens” 2019 (wrzesień), s. 21–23.

predyspozycje, jak umiejętność grania ról, artystycznego czytania, opracowania muzycznego czy dobór rekwizytów. Niektórzy pracują nawet z teatrem cieni! Niezbędne są tablica do zapisu punktów i stoper. Książka, która zwycięża, może na przykład zostać komuś подарowana.

Od dawna znaną formą jest klub czytelniczy. Jego zaletą jest to, że można stosować w tej pracy nowe pomysły. Ostatnio pojawiły się na przykład nocne czytania. Uczniowie mogą też zapraszać autorów, sporządzać własne listy najlepszych książek, pisać recenzje czy blogi, uczęszczać na targi książki, pisać kreatywnie (na przykład słuchowiska, scenariusze). Może to być praktykowane w szkole, szczególnie w toku zajęć pozalekcyjnych, w bibliotece, ale także w niektórych wspólnotach, jak kluby osiedlowe. Takie uczestnictwo buduje tożsamość, koncepcję siebie, bo jest to forma pracy dłużej trwająca i tym samym może mieć długofalowy wpływ. Uczestnicy mogą też stanowić jury dla innych sposobów działalności – jak prezentacje czy konkursy.

Sztuka ulicy i poezja

Liryka rzadko towarzyszy nam w codziennym życiu. Czasem jesteśmy świadkami ulicznych akcji, które mają zwrócić uwagę na poezję, zlikwidować bariery. Przestrzega się, że chcąc prezentować poezję lub inne sztuki w jakimś miejscu, trzeba wcześniej skontaktować się z właścicielem lub zarządcą terenu. Najlepiej wybrać place czy ulice uczęszczane przez młodych. Jentgens wspomina, jak wykorzystano to, że pod dachem dawnego dworca kolejowego w Wuppertal spotykali się chłopcy i dziewczęta z dzielnicy. Dawny dworzec okazał się idealnym miejscem, aby skonfrontować młodzież z interesującą literaturą czy innymi formami sztuki⁴³.

Teksty mogą być też pisane samodzielnie przez uczestników spotkań. Istnieje specjalne określenie – *poetry slam* (słowo *slam* oznacza huk, trzask). Wywodzi się z dokonywanych w Ameryce w latach 80. prób kontaktów poetów z publicznością, szczególnie w Chicago. Do klubów zapraszano publiczność, aby przez głośny aplauz wyłoniła najlepszego autora. Przedstawiano jedynie własne teksty, nie używano kostiumów, rekwizytów, nie grano muzyki. Nie były to więc klasyczne wieczory autorskie. Wyrażały natomiast nowe rozumienie literatury – spontaniczność, bliskość codzienności, bo nie pomijano żartów językowych – podaje Jentgens. Istnieje nadal przekonanie, że spotkania takie odgrywają większą rolę, niż kierowanie do publiczności eksperckiej prób artystycznych. Spotkania spontaniczne „ściągają literaturę z fotela”, dostrzega się więc w nich duży potencjał i szansę na zainteresowanie młodzieży litera-

⁴³ S. Jentgens, op. cit., s. 196.

turą. Podobne tendencje od paru lat zauważalne są też w dydaktyce literatury – można odwiedzać takie miejsca lub samemu je kształtować⁴⁴.

Chciałabym w tym miejscu przytoczyć przykład pracy z prozą. Będzie ona dotyczyła powieści *iBoy* angielskiego autora Kevina Brooksa; powieść została przetłumaczona na język polski⁴⁵. Utwór jest mieszaniną elementów powieści o tematyce społeczno-obyczajowej, thrillera z domieszką *science fiction* i romansu. Są w nim zawarte cytaty z komiksów i filmów o superbohaterach (*SpiderMan*, *Batman*, *Superman*). Bohater, 16-letni Tom, żyje w jednej z najuboższych dzielnic Londynu o wysokiej zabudowie. Tom nie zna swojego ojca, po śmierci mamy wychowuje go babcia. Jest zwykłym nastolatkiem, przeżył jednak wypadek – na głowę spadł mu, z najwyższego piętra budynku, fragment iPhone'a. Małe części telefonu pozostały w jego głowie, w wyniku czego Tom stopniowo przeobraża się w superbohatera. Rozpoczyna walkę, głównie poprzez internet i SMS-y, z handlarzami narkotyków i gwałcicielami w dzielnicy. Mści się w ten sposób za gwałt dokonany na przyjaciółce Lucy. Chłopak niejednokrotnie staje przed koniecznością dokonania wyborów natury etycznej. Kevin Brooks w powieści *iBoy* postawił całą listę pytań egzystencjalnych, filozoficznych, etycznych, życiowych, takich jak: co to jest wina? Czy wolno kłamać? Czy dopuszczalna jest zemsta? Co jest w życiu ważne? Jakim wartościom podlegamy w życiu? Jakie możliwości dają media cyfrowe w walce z przemocą? Kevin Brooks te trudne problemy powiązał ze sobą napiętą akcją.

Ważną postacią w powieści jest Lucy – koleżanka z wieżowca. Tom kocha się w niej potajemnie. Sytuacja w domu Lucy i jej brata jest trudna – matka jest alkoholiką, ponadto jej brat przystąpił do jednego z gangów. Całość opowiadana jest z perspektywy Toma, z jego punktu widzenia oceniane są postaci. Bohater, przywiązany do uczciwej babci, często odczuwa konflikty sumienia, natomiast członkowie gangów, antagoniści Toma, zgubili moralne odczuwanie – ze strachu, z chęci bycia postrzeganym przez pryzmat siły fizycznej. Jentgens zwraca dużą uwagę na rolę języka: młodzi z gangów popełniają wiele błędów gramatycznych, Tomowi czasem brak słów. Na przykład w scenie, gdy komentuje on nagraną w telefonie scenę gwałtu na Lucy: „To, co widziałem, było tak straszne, że nie mogę tego opisać słowami. Nie ma słów, które by były tak chore”.

Pedagogów, nie tylko z zakresu literatury, cieszyć mogą zawarte w tekście sentencje, na przykład: „Nie ma porządnego życia w fałszu”, „W zakłamaniu nie można żyć porządnie”. Ich autorem jest zresztą postmodernista Theodor Adorno⁴⁶. Tom dochodzi do tych stwierdzeń po zdobyciu umiejętności superbohatera.

⁴⁴ Ibidem, s. 198.

⁴⁵ K. Brooks, *iBoy*, tłumaczenie na język niemiecki U.-M. Gutzschahn (2011), tłumaczenie na język polski M. Rulski-Bożek (2019).

⁴⁶ T. Adorno, *Minima Moralia*, Frankfurt a.M 1987, s. 42.

Wie, że nie należy krać, szerzyć plotek, kłamać, uciekać się do przemocy, ale jednak sięga do tych środków. Mimo uzyskanych, nadludzkich mocy, chce być znowu sobą, a nie dziwnym iBoym. Dystansuje się wyraźnie od moralnego relatywizmu, który umożliwia stawianie się ponad prawem. Jentgens relacjonuje między innymi pracę z tą powieścią w jednej z klas w Wupertall. Książkę prezentowano obok siedmiu innych. Nacisk w prezentacji położono na przemiany Toma w iBoya – odczytano z obwoluty: „Co uczynisz, gdy posiadasz moce całego świata? Gdy będziesz wszystko wiedział i umiał? Czy spróbujesz wtedy uchronić świat przed złem? Czy będziesz chciał uratować tylko tych, których kochasz?”⁴⁷.

Autorka *Pedagogiki literatury* pokazuje też inne formy pracy z tą powieścią. Na przykład warsztaty pisanie listów – do Toma, do jego lekarza, do babci chłopca czy Lucy. Wymowne jest zastanawianie się nad możliwością poruszenia w listach tego, co przeżyła zgwałcona Lucy. Wnioski z perspektywy pedagogiki literatury są tu ważne: „Łatwo wtedy przekroczyć granice. Czy powinno się na ten temat zorganizować warsztaty – wie tylko ten, kto grupę dobrze zna. Towarzyszenie ofiarom gwałtu przekracza bowiem kompetencje pedagoga literatury”⁴⁸. Projekty z zakresu pedagogiki literatury Oczywiście, chcąc stworzyć taki projekt, należy rozpocząć od planowania. Dużą rolę grają tu różne aspekty: grupa (dla kogo), uczestnicy (ich wiek, liczba osób), kryterium wyboru tekstu i tematu. Należy dokładnie określić:

- a) cel – kształcenie literackie, często też ogólniejsze cele wychowawcze, jak rozwijanie empatii, zdolności do kooperacji, public relations;
- b) przestrzeń – od niej zależą możliwości metodyczne (jak na przykład z klasy zrobić miejsce opowieści, jak zainscenizować literaturę w naturze);
- c) koszty, które należy uwzględnić w każdym projekcie (jak środki do majsterkowania, różnorodne materiały, koszty wyjazdów).

Realizacja projektu wiąże się z już posiadaną wiedzą (szczególnie ważne jest to w klasach wyższych), z wyborem dominującej formy pracy (przedstawienie sceniczne, wystawa, wycieczka), ewaluacją, oceną, analizą skutków (aby poprawić praktykę, dokonać samorefleksji).

Charakterystyczne jest, że w rozważaniach poświęconych projektom z zakresu pedagogiki literatury, ewaluacji poświęcono szczególną uwagę. Służy jej akronim S.M.A.R.T., pochodzących z psychologii celów – *Specific, Measurable, Attractive, Realistic, Terminated*, czyli: specyfiki, mierzalności, akceptacji, realizmu, terminowości⁴⁹. Trudno bowiem w kształceniu kulturowym ocenić efekty kreatywnych proce-

⁴⁷ Ten i inne fragmenty z tej książki podaję we własnym przekładzie.

⁴⁸ S. Jentgens, op. cit., s. 214.

⁴⁹ Ibidem.

sów, a jednak jest to potrzebne. Mierzalne są na przykład: w bibliotece liczba wypożyczeń w szkole, przy głośnym czytaniu – liczba uczestniczących dzieci; przy pracy z pojedynczym dzieckiem – poświęcony mu czas. Za walory metody projektu uważa się dobrowolność uczestnictwa, duże prawdopodobieństwo pozytywnej atmosfery, a przede wszystkim wspólne przeżycia, zwłaszcza doświadczanie zmysłami i odczucie sukcesu. W polskiej literaturze pedagogicznej konstruktywne uwagi na temat posługiwania się projektem jako metodą badań poczyniła Jolanta Kruk⁵⁰. Chciałabym przedstawić jeszcze jedną ciekawą aktualną propozycję z tego zakresu – autor nazywa ją eksperymentem. Uczy on języka niemieckiego i religii w prywatnym gimnazjum⁵¹. Autor postanowił się ustosunkować do zarzutów, także rodziców uczniów, że lektura jest przestarzała, zbyt trudna, a odkrywanie wartości zbyt uciążliwe. Stwierdził, że uczniowie oczywiście muszą przez nią przejść, uznając ją za fundament. Postanowił dla odmiany popracować z książką kryminalną, która dotyczyła budowy nowej filharmonii w Hamburgu. W celu większego zaangażowania młodzieży, wybrał się tam z klasą na kilka dni. Połączenie kryminalnej fikcji z realiami miasta okazało się owocne. Uczniowie podzieleni na grupy, mając do dyspozycji mapy miasta, rekonstruowali drogi bohaterów. Posługiwali się także przewodnikami i Wikipedią. Poznali port, filharmonię i historię tego hanzeatyckiego miasta. Pisali referaty, przygotowali spacer po mieście, zgłębiali specyfikę dzielnic. Niektóre poznane miejsca wywołały kulturowy szok. Dobrze się sprawdziły krótkie referaty, uczniowie wyszukiwali fragmenty z powieści i konfrontowali je z rzeczywistością. Ponieważ zakończenie powieści jest „otwarte” – podjęli próbę samodzielnego napisania finału.

Na uwagę zasługuje duży dorobek piśmiennictwa poświęconego pracy bibliotek. Stanowi to materiał na odrębną publikację. Tu wspomnę tylko o propozycjach poświęconych pewnym palącym problemom, jak obsługa osób z niepełnosprawnościami czy obcokrajowców⁵². Cenne jest odnotowywanie, choćby w postaci kroniki, różnych form pracy bibliotek, często w małych ośrodkach, takich jak dyskusyjne kluby książki, wystawy ekslibrisów, teatry przy stoliku, kluby Zaczytanego Malucha i wielu innych inicjatyw, służących pedagogice literatury.

⁵⁰ J. Kruk, *Badania projektujące i prognostyczne w pedagogice*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, s. 281–294.

⁵¹ Ch. Pulfrich, *Interesse für Literatur wecken*, „Pädagogik” 2019, nr 2, s. 14–18.

⁵² D. Budek, U. Ganakowska, *Dostosowanie bibliotek zachodniopomorskich do obsługi różnych grup czytelniczych na przykładzie studentów obcokrajowców i osób niepełnosprawnych*, „Bibliotekarz Zachodniopomorski” 2017, Rocznik LVIII, nr 1 (55), s. 19–27.

Podsumowanie

Jestem przekonana, że pedagogika literatury, dziś już mająca podstawy teoretyczne, może bardzo wspomóc nauczycieli, ale też wychowawców, pedagogów pracujących w świetlicach czy bibliotekarzy. Otwiera pole dla kreatywności pedagogów, ale i wychowanków – w odmiennych obszarach, szczególnie zaś służyć ma umiejętności wyrażania się poprzez język. Wychowanie poprzez literaturę to nadal fascynujące zadanie.

Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka wielu publikacji w czasopismach naukowych i książek poświęconych zagadnieniom pedagogicznym – między innymi *Pedagogiki szkolnej* (2013).

Edukacja (do) twórczości

Dorota Nawrat-Wyras

Głównym zadaniem szkoły jest optymalne przygotowanie uczniów do życia i pracy zawodowej. Przed edukacją w XXI wieku stoi w związku z tym wiele nowych zadań – jednym z nich jest wyposażenie ucznia w takie kompetencje, które pomogą mu sprostać obecnym i przyszłym wyzwaniom, również związanym z planowaniem kariery zawodowej. Pomimo że przyszłość większości dziedzin jest trudna do określenia, badacze i analitycy starają się prognozować zmiany w oparciu o aktualne tendencje i zjawiska. Szybkie tempo rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego, globalizacja i transkulturowość, chaos aksjologiczny, przeładowanie informacją i różnorodność, dematerializacja pracy i zmiany dotyczące warunków oraz sposobów jej wykonywania, a także orientacja na rozwój i innowacje w każdej dziedzinie życia – to tylko niektóre zjawiska charakteryzujące współczesność.

Wprowadzenie

Jak zauważył Zygmunt Bauman, współczesny rynek pracy przypomina „ruchome piaski”¹, których przemierzanie wymaga od jednostki tak odwagi, jak i kreatywności. Dlatego edukacja „do przyszłości” polega na wyposażaniu ucznia w zasoby niezbędne do rozwiązywania niestandardowych problemów i radzenia sobie w zmiennym i nieprzewidywalnym otoczeniu oraz przekazywaniu kompetencji niezbędnych do tworzenia i wdrażania innowacji. Z takiej perspektywy edukacja zorientowana na rozwijanie

¹ S. Sierakowski, wywiad z prof. Zygmuntem Baumanem, *Gdyby nie było terrorystów, trzeba by ich było wymyślić*, wp.pl., data dostępu: 20.01.2019.

kreatywności uczniów może stanowić istotny kierunek strategii edukacyjnych. Ta orientacja obejmować powinna poszczególne elementy procesu edukacji, w tym: treści, formy, metody i techniki kształcenia. Kluczową rolę w tym procesie odgrywają kompetencje nauczycieli oraz gotowość władz szkolnych i oświatowych do realizacji takiej misji szkoły. Pedagogika twórczości odgrywa w tym procesie ważną rolę, dostarcza bowiem podmiotom procesu edukacyjnego – szczególnie nauczycielom – wiedzę, podstawy metodyczne pracy i narzędzia pomocne w rozwijaniu kreatywności uczniów oraz wskazówki dotyczące tworzenia środowiska wspomagającego ów rozwój. W niniejszym artykule omawiam wybrane konteksty dotyczące rozwijania kompetencji twórczych uczniów, odnosząc je do wyzwań życia społecznego i zmieniającego się środowiska pracy.

Pedagogika twórczości i do twórczości

Pedagogika twórczości jest dynamicznie rozwijającą się subdyscypliną, obejmującą swoim zakresem badania poświęcone różnym formom i kontekstom oddziaływań edukacyjnych, związanych z twórczym rozwojem człowieka – w perspektywie całościowej. Zajmuje się badaniem głównych wymiarów twórczości: osobą twórcy, procesem tworzenia, wytworami owego procesu oraz czynnikami, które go warunkują². Według Krzysztofa J. Szmidta, zadaniem pedagogiki twórczości jest „generowanie wiedzy z zakresu pomocy jednostkom i grupom w tworzeniu i rozwijaniu postawy twórczej”³. Do szczegółowych obszarów tej subdyscypliny autor zalicza:

- a) rozwijanie i weryfikowanie teorii opisujących, wyjaśniających i oceniających przejawy aktywności twórczej człowieka oraz poszukiwanie prawidłowości odnoszących się do tej aktywności;
- b) konstruowanie, wdrażanie i weryfikację metod i technik diagnozowania zdolności i postaw twórczych;
- c) tworzenie, wdrażanie oraz rozpowszechnianie metod i technik dydaktycznych zorientowanych na rozwijanie zdolności i dyspozycji twórczych;
- d) badanie i ocenę wartości różnorodnych innowacji pedagogicznych⁴.

Z tak przyjętego punktu widzenia pedagogika twórczości dąży do:

- a) formułowania celów i wartości wychowania do twórczości w odniesieniu do różnych kontekstów i perspektyw teoretycznych (filozoficznej, psychologicznej, społecznej);

² K.J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością*, Łódź 2009, s. 14.

³ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości – jeszcze jeden nieobecny dyskurs polskiej pedagogiki akademickiej*, w: E. Smak, E. Włoch (red.), *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, Opole 2010, s. 37–38.

⁴ Ibidem, s. 38.

b) dostarczania podstaw teoretycznych i empirycznych, służących do konstruowania strategii i kierunków oddziaływań pedagogicznych skierowanych na kształtowanie osobowości twórczej, oraz opisywania (definiowania, klasyfikowania) metod i technik stymulowania aktywności twórczej i czynników środowiskowych determinujących ową aktywność⁵.

Pedagogika do twórczości (*teaching for creativity*) obejmuje natomiast takie oddziaływania pedagogiczne, które skierowane są na rozwijanie kreatywności i zdolności uczniów oraz stymulowanie ich do twórczego myślenia i działania⁶. Szmidt wskazuje na następujące formy działań podejmowanych w ramach edukacji do twórczości:

- ośmielanie, zachęcanie do twórczości,
- usuwanie barier hamujących twórczą aktywność,
- pomoc uczniom w rozpoznawaniu własnych zdolności twórczych,
- wspieranie i stymulowanie twórczości uczniów⁷.

Pedagogika do twórczości, rozumiana szeroko jako praktyka edukacyjna zorientowana na twórczy rozwój ucznia, transferuje osiągnięcia z zakresu badań nad twórczością, ale także czerpie z wielu źródeł tak teoretycznych, jak i praktycznych, w tym z bogatego dorobku dyscyplin pokrewnych pedagogice oraz sztuk pięknych i nauk ścisłych.

Pedagogika twórczości dostarcza więc wiedzę i narzędzia nauczycielom i wychowawcom, stanowiąc swoisty przewodnik w praktycznym stosowaniu strategii, metod i technik diagnozowania, wspierania i przede wszystkim stymulowania twórczej aktywności uczniów.

Warto wspomnieć, co podkreśla Szmidt, że pedagogika do twórczości, stosowana w praktyce szkolnej, powinna się opierać na podstawach naukowych i badaniach empirycznych⁸, jednakże rozwijanie kreatywności uczniów i tworzenie okazji do działań twórczych jest na tyle szerokim obszarem oddziaływań, że może się odbywać w różnorodny sposób, bez konieczności odwoływania się do jednego tylko paradygmatu czy dyscypliny. Dotyczy to zarówno formułowania strategii i celów edukacyjnych, jak i sposobów ich realizowania. Oznacza to, że dobrze przygotowany nauczyciel⁹ może czerpać zarówno z bogatego dorobku naukowego pedagogiki czy psychologii twórczości, jak i rozwiązań proponowanych

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem, s. 35.

⁷ Ibidem, s. 36–39.

⁸ Zob. K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, Warszawa 2010; B. Kunat, *Rozwijanie twórczego potencjału ucznia z perspektywy pedagogiki twórczości*, Warszawa 2014.

⁹ Zob. D. Nawrat, *Rola przedmiotów rozwijających dyspozycje twórcze w kształceniu akademickim*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2002, nr 19.

i stosowanych przez praktyków czy artystów zajmujących się edukacją do twórczości¹⁰. Ponadto może się opierać na własnych doświadczeniach, obserwacjach i propozycjach (innowacjach) pedagogicznych.

Przyjmując, że twórczość wymyka się z góry narzuconym zasadom, schematom i stereotypom, istotne jest zachęcanie wszystkich podmiotów: uczniów, nauczycieli, władz szkolnych i oświatowych, a także rodziców do dostrzegania wartości edukacji do twórczości i praktycznego działania w tym zakresie. Twórczy, aktywnie działający, wrażliwy na przejawy twórczości uczniowskiej nauczyciel stanowi główne ogniwo w tym procesie i warunkuje jego efektywność.

Twórczość i jej znaczenie

Wartość twórczości we współczesnym świecie stale rośnie. Związane jest to zarówno z wcześniej sygnalizowanymi przeobrażeniami środowiska życia i pracy, jak również ze zmieniającą się sytuacją jednostki w społeczeństwie – w kontekście rozwoju cywilizacyjnego. Od pracownika wymaga się nie tylko coraz wyższych kompetencji, umiejętności uczenia się, gotowości do rozwoju i tworzenia innowacji, ale także odpowiedzialności za własny rozwój, a także planowania i zarządzania własną karierą zawodową¹¹. Człowiek w coraz większym stopniu staje się „autokreatorem” – twórcą samego siebie¹². Kompetencje twórcze są niezbędne zarówno w pracy i rozwiązywaniu problemów, jak i w kreowaniu własnego życia oraz kariery. Sformułowane niemal 20 lat temu spostrzeżenie Stanisława Popka, że „twórczość jest najwyższą formą ludzkiego działania, dlatego jej zakres wiąże się ze wszystkimi możliwymi rodzajami aktywności człowieka, wyrażającymi się w formie przedmiotu bądź idei”¹³, nabiera coraz większego znaczenia i znajduje potwierdzenie w wielu kontekstach życia.

Twórczość jest kategorią bardzo szeroką i definiowaną w wieloraki sposób – w zależności od domeny, podejścia, dyscypliny, obiektu (twórca, dzieło, proces, dorobek) lub specyficznych kryteriów wartościowania. Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat pojawiło się wiele definicji samego pojęcia „twórczość”, jak również typologii cech charakteryzujących osoby twórcze, które niekiedy są ze sobą sprzeczne¹⁴.

¹⁰ Zob. na przykład działalność Stowarzyszenia InSEA: inseapoland.pl, www.biennaledladziecka.pl, www.festiwalsttukimalegodziecka.pl.

¹¹ M.L. Savickas, *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, „Journal of Employment Counselling” 2011, nr 48, s. 179–181.

¹² K. Obuchowski, *Rewolucja podmiotów*, Łódź 2005.

¹³ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001. Por. też: B. Suchodolski, *Twórczość jako styl*, „Studia Filozoficzne” 1975, nr 10–11, s. 24.

¹⁴ G.A. Davis, cyt. za: K.J. Szmidt, *Dydaktyka twórczości*, Łódź 2007.

Siłą inicjującą twórczość jest specyficzna aktywność człowieka, rodzaj jego działania określany jako proces tworzenia, który prowadzi do powstania oryginalnego produktu symbolicznego lub materialnego, „nowego i wartościowego dla pewnej grupy osób”¹⁵, uznanego „za użyteczny, nowy, nienotowany (...) dotąd nieznan, a zarazem społecznie wartościowy”¹⁶, w określonym czasie, w sensie obiektywnym lub subiektywnym. Tak zdefiniowana działalność opiera się na specyficznych właściwościach osoby-twórcy, jego: cechach osobowości, umiejętnościach, zdolnościach i uzdolnieniach¹⁷, szerzej określanych jako kompetencje twórcze¹⁸. Określenia „twórczość” używa się również w stosunku do wytworów (owego procesu lub twórców), a także samych pomysłów (idei, koncepcji) czy rozwiązań, które są nowe lub nowatorskie i nie były uprzednio znane osobie wytwarzającej¹⁹. Pojęcie „twórczy” stosuje się wreszcie do opisu sposobu myślenia (myślenie dywergencyjne, lateralne), działania (aktywność twórcza) oraz rodzaju wyobraźni²⁰, postaw i zachowań²¹. Wspólną cechą twórczości, według większości badaczy, jest nowość – określająca zarówno cechę wytworu, idei, procesu czy też sposobu postrzegania rzeczywistości.

Warto wspomnieć także o czynnikach wyzwalających twórczość, takich jak: klimat do twórczości²², rodzaje zadań (na przykład zadania oparte na rozwiązywaniu problemów niestandardowych, polecenia otwarte) czy też osoba mentora/nauczyciela, który potrafi wyzwać potencjał twórczy innych ludzi.

Duże znaczenie, z punktu widzenia praktyki pedagogiki do twórczości, ma odmitologizowanie pojęcia „twórczość” oraz dostrzeżenie jej egalitarnego i użytecznego wykorzystania w codziennym życiu człowieka. Przykładem jest koncepcja „twórczości codziennej” – *everyday creativity*²³ – ukazująca między innymi praktyczne konteksty twórczości w codziennej aktywności człowieka (w pracy i w czasie wolnym)²⁴.

Taka twórczość przejawia się w postaci wytworów (produktów, idei, rozwiązań), zachowań czy postaw charakteryzujących się zarówno oryginalnością (zawierającą nowość i niezwykłość), jak i pewnym

¹⁵ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 13.

¹⁶ Z. Pietrasiniński, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1971, s. 6–10.

¹⁷ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2012.

¹⁸ D. Nawrat, *Kształtowanie kompetencji innowacyjnych w świetle badań biografii menedżerów*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2013, t. XIV, z. 4, s. 21–42. Zob. też: M. Wróblewska, *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Białystok 2015.

¹⁹ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, op. cit.

²⁰ W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Toruń 1996.

²¹ T. Amabile, *The social psychology of creativity*, New York 1983.

²² M. Karwowski, *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*, Warszawa 2009.

²³ M.A. Runco, R. Richards, cyt. za: K.J. Szmidt, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź 2001.

²⁴ R. Richards, cyt. za: K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 78–160.

znaczeniem dla innych osób. Źródłem twórczości codziennej może być dążność człowieka do udoskonalania (życia, siebie, rzeczy, procesów), motywacja do wzrostu i rozwoju lub też chęć i zdolność do pokonywania trudności i rozwiązywania problemów²⁵. Twórczość codzienna dotyczy raczej samego procesu tworzenia niż jego wytworów, pozostaje więc często niezauważona, niedoceniona i jest domeną wielu „zwykłych” ludzi, którzy chcą coś zmienić czy udoskonalić oraz wykazują się twórczym podejściem do zadań i problemów. W węższym rozumieniu, do określenia sylwetki osoby twórczej i jej działalności, używa się terminów „kreatywny” i „kreatywność”, co odnosi się do takich cech, jak: dynamiczność, aktywność, zdolność do wytwarzania czegoś nowego i oryginalnego oraz pomysłowość²⁶. Kreatywność oznacza potencjał osobowy i styl funkcjonowania psychologicznego osoby – bez określonego kontekstu²⁷. Jest to zatem potencjał jednostki do stworzenia czegoś w przyszłości, bez gwarancji, że wytwór taki kiedykolwiek powstanie²⁸. O ważności i znaczeniu kreatywności w przestrzeni publicznej świadczy niezwykle popularność tego terminu, który choćby w słowniku synonimów ma aż 132 odpowiedniki²⁹, jak również pojawia się w większości ofert pracy jako pożądana cecha kandydata.

Warto podkreślić, że aktywność twórcza wspomaga dobrostan psychiczny człowieka, wzmacnia jego zasoby odpornościowe (na przykład umiejętność radzenia sobie z problemami) i sprawcze, zwiększa autonomię i niezależność oraz służy samorealizacji³⁰. „Twórcza aktywność jest naturalną potrzebą i siłą drżemiacą w człowieku, stanowiąc dlań napęd do rozwoju i samorealizacji”³¹. Ponadto „(...) towarzyszy człowiekowi od początku kształtowania się świadomości jednostki ludzkiej i jest nierozzerwalnie związana z jego ewolucją – zarówno jako jej wynik, jak i czynnik sprawczy”³². Z tej perspektywy twórcza aktywność stanowi istotny mechanizm rozwoju w ujęciu jednostkowym i społecznym. Twórczość jako rodzaj aktywności człowieka i jego wyposażenie kompetencyjne może być źródłem innowacji, które obecnie są priorytetem uwzględnianym w strategiach większości państw świata. W agendzie na rzecz zrównoważonego rozwoju jednym z głównych celów jest: „(...) zintensyfikowanie badań naukowych i podniesienie poziomu technologicznego sektora przemysłowego we wszystkich krajach (...) do 2030

²⁵ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

²⁶ M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu stylu twórczości*, Warszawa 2009, s. 38.

²⁷ M. Stasiakiewicz, *Twórczość i interakcja*, Poznań 1999.

²⁸ M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu stylu twórczości*, op. cit.

²⁹ Źródło: synonim.net, data dostępu: 20.01.2019.

³⁰ K.J. Szmidt, *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001.

³¹ S. Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Lublin 2000.

³² Ibidem.

roku oraz innowacje, znaczne zwiększenie liczby pracowników sektora badawczo-rozwojowego (...) oraz zwiększanie publicznych i prywatnych nakładów finansowych na rozwój”³³. Również w strategiach rozwojowych krajów Europy rozwój kapitału ludzkiego i jego jakość oraz rozwój innowacji uznane są za główne czynniki decydujące o rozwoju i konkurencyjności kraju³⁴, które przyczyniają się do podnoszenia poziomu i jakości życia wszystkich mieszkańców”. Także w Strategii Europejskiej na 2020 rok „rozwój inteligentny – rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji” – jest jednym z trzech najważniejszych postulatów³⁵. Badania, innowacje i edukacja zostały wskazane jako rdzeń gospodarki opartej na wiedzy, dzięki któremu Europa może osiągać konkurencyjność w stosunku do innych, najlepiej rozwijających się światowych gospodarek.

Według *Słownika języka polskiego* łacińskie słowo *innovatio* oznacza „odnawianie”, „wprowadzenie czegoś nowego, rzecz nowo wprowadzoną, nowość, nowatorstwo, reformę”. Można więc przyjąć, że kompetencje twórcze jako źródło innowacji stanowią cenny kapitał intelektualny każdej gospodarki – stąd tak wyraźnie są eksponowane i promowane jako wartości kluczowe i pożądane. Ponadto współczesny świat niesie ze sobą niezliczone kategorie problemów, więc młodzi ludzie muszą być przygotowani do ich rozwiązywania. Edukacja musi podążać za tymi potrzebami, a wręcz powinna je wyprzedzać, przygotowując przyszłe kadry.

Edukacja do twórczości – wybrane konteksty

Typowa polska szkoła nie ma charakteru „szkoły twórczej” i z pozoru nie sprzyja twórczej aktywności uczniów, a nawet – jak twierdzą badacze – ogranicza ją bądź blokuje³⁶. Niemniej jednak ma potencjał, w postaci nauczycieli i uczniów, aby stawać się środowiskiem stymulującym twórczość. Od podejścia nauczyciela i jego interakcji z uczniami zależy, czy szkoła będzie miejscem motywującym do samodzielnego działania, badania, odkrywania, eksperymentowania i tworzenia. O potrzebie zmiany paradygmatu myślenia o edukacji pisał już wiele lat temu Józef Koźielecki, prezentując koncepcję kształcenia

³³ Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r. 70/1. *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*, stat.gov.pl, data dostępu: 20.01.2019, s. 22–24.

³⁴ *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego*, www.gov.pl, data dostępu: 16.10.2016, s. 100.

³⁵ Komunikat Komisji Europa 2020, *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela 2010, s. 5.

³⁶ E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995; W. Dobrołowicz, *Psychika i bariery*, Warszawa 1993, K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2005.

„człowieka innowacyjnego”³⁷. Charakterystyki czynników sprzyjających rozwijaniu twórczości uczniów w szkole szczegółowo opisał Krzysztof J. Szmidt w indeksie cech szkoły wspierającej twórczość³⁸. Cechy te zostały uporządkowane i usystematyzowane w oparciu o osiągnięcia pedagogiki twórczości. Ciekawe przykłady praktyk pedagogicznych zorientowanych na rozwijanie kreatywności uczniów i transformacji szkół oraz systemów edukacyjnych w tym zakresie prezentuje także Ken Robinson³⁹.

Ponieważ problematyka jest bardzo obszerna, odniosę się tylko do wybranych zagadnień edukacji do twórczości – w kontekście potrzeb kształtowania twórczych kompetencji uczniów.

W odniesieniu do wskazanych we wstępie wymagań współczesności i prognozowanej przyszłości, edukacja szkolna powinna służyć rozwijaniu twórczych kompetencji uczniów oraz kompetencji transferowalnych, niezbędnych do radzenia sobie z wyzwaniami przyszłości, w tym także w turbulentnym środowisku pracy. Kompetencje transferowalne to takie, które pracobiorca może wykorzystać w procesie pracy⁴⁰. Stanowią one „(...) ogół predyspozycji determinujących skuteczne działanie w różnych kontekstach zawodowych oraz pozwalają na pełne wykorzystanie potencjału kwalifikacyjnego i doświadczenia zawodowego. Ich cechą jest transferowalność, czyli możliwość »przeniesienia« i zastosowania w innych, nowych sytuacjach zawodowych lub osobistych. Mogą być wykorzystywane w każdej roli zawodowej, w przyszłym zatrudnieniu, także transferowalne między sektorami”⁴¹.

Do kompetencji transferowalnych cenionych na rynku pracy zalicza się między innymi: umiejętność społeczne i negocjacyjne, umiejętność rozwiązywania problemów, kreatywność, umiejętność analitycznego i krytycznego myślenia, umiejętność uczenia się, świadomość biznesową i rynkową, umiejętności i korzystanie z narzędzi ICT, zaangażowanie, budowanie własnego wizerunku⁴².

Kompetencje transferowalne to nie tylko konkretne umiejętności, ale także umiejętność ich przerzucania z jednego obszaru działalności do innego, transferowania, to znaczy łączenia różnych obszarów i dziedzin wiedzy oraz wykorzystywania posiadanych zasobów w procesie pracy i realizacji zadań zawodowych.

W szkole kompetencje te mogą być rozwijane poprzez projekty międzyprzedmiotowe, aktywność ucznia w procesie kształcenia, zadania umożliwiające samodzielność myślenia i podejmowania decyzji

³⁷ J. Koziński, *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 1, s. 3–16.

³⁸ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2005, s. 250–270.

³⁹ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Kraków 2015.

⁴⁰ Por. S. Konarski, D. Turek (red.), *Kompetencje transferowalne: diagnoza, kształtowanie, zarządzanie*, Warszawa 2010, s. 13–32.

⁴¹ M. Fryczyńska, *Kompetencje transferowalne i specyficzne w branży telekomunikacyjnej. Implikacje w perspektywie sieci społecznych*, „Organizacja i Zarządzanie” 2013, t. 23, nr 3, s. 20–21.

⁴² Ibidem.

czy też dające możliwość wykorzystywania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin. Nie bez znaczenia, w kształtowaniu tych kompetencji, jest także społeczna aktywność ucznia, praca zespołowa, grupowe rozwiązywanie problemów i wzajemne uczenie się, które przygotowuje do transferowania wiedzy w przyszłym środowisku pracy. Podobnie jak kompetencje transferowalne – także kompetencje twórcze uczniów rozwijane są przede wszystkim w odpowiednich warunkach.

W literaturze można znaleźć wiele typologii postaw i kompetencji twórczych. Kompetencje są najczęściej definiowane jako: wiedza, umiejętności, cechy osobowości oraz postawy – stanowią więc szerszą kategorię w porównaniu do postawy twórczej⁴³. W oparciu o badania własne autorki i wybrane koncepcje⁴⁴ do kompetencji twórczych zaliczyć można:

- a) zachowania heurystyczne (myślenie dywergencyjne, twórcze rozwiązywanie problemów);
- b) nonkonformizm (niezależność, odwagę w tworzeniu i prezentowaniu swoich poglądów, autonomię, niezależność sądów);
- c) otwartość (tolerancję i poszanowanie odmiennych poglądów i odmienności, otwartość na konstruktywną krytykę, unikanie przedwczesnego zajmowania stanowiska w sprawie; wieloaspektowe spojrzenie na rzeczywistość);
- d) wytrwałość, konsekwencję, umiejętności związane z rozwiązywaniem problemów i pokonywaniem trudności, poszukiwanie nowych rozwiązań;
- e) oryginalność (tworzenie nowatorskich powiązań i pomysłów);
- f) wizjonerstwo (posiadanie marzeń, wyobraźni twórczej);
- g) umiejętności związane z automotywacją (pasja, zaangażowanie);
- h) umiejętności związane z autokreacją (samopoznanie, samoświadomość własnego potencjału i potrzeb, kierowanie własnym rozwojem).

Wymienione kompetencje stanowią jedno z wielu ujęć właściwości charakteryzujących osoby twórcze, warto jednak podkreślić, że wskazane właściwości są (w mniejszym lub większym stopniu) podatne na kształtowanie.

Stymulowanie rozwoju twórczego uczniów w szkole może się odbywać na wiele sposobów. Jedną z istotnych strategii jest stosowanie w procesie kształcenia metod aktywizujących uczniów, pobudzających ich wewnętrzną motywację i ciekawość poznawczą. Obecnie dostępnych jest wiele podręczników

⁴³ S. Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, op. cit.

⁴⁴ Ibidem.

zawierających opisy metod i technik aktywizujących⁴⁵ oraz ćwiczenia i scenariusze zajęć. Ponadto opisano wiele metod i technik poświęconych rozwijaniu umiejętności twórczych uczniów⁴⁶, które mogą być stosowane w praktyce szkolnej i dostosowywane do wieku i możliwości uczniów.

Odwołując się do tradycyjnych metod dydaktycznych opisanych przez Wincentego Okonia⁴⁷, także i one mogą stymulować rozwój twórczego potencjału ucznia. Dla przykładu: metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, których istotą jest rozbudzanie niepokoju i ciekawości poznawczej, skłaniają do samodzielnego myślenia i analizy sytuacji. Zaliczane do nich metody problemowe rozwijają umiejętności rozwiązywania problemów, przedsiębiorczość i kreatywność. Za szczególnie wartościowe należy uznać samodzielne formułowanie problemu, a nawet konstruowanie zadań przez ucznia, jak również rozwiązywanie zadań niestandardowych, pobudzanie przez pytania nauczyciela, a nie wyjaśnianie z jego strony.

Innym przykładem są tak zwane metody waloryzacyjne (eksponujące), które koncentrują się na poznawaniu przez ucznia rzeczywistości i rozwijaniu zdolności poznawczych poprzez przeżywanie, nadawanie znaczeń i wyrabianie poglądów na świat, styl życia czy idee. Uczeń może rozwijać otwartość i samodzielność myślenia oraz poszerzać perspektywę postrzegania problemów w odniesieniu do własnych emocji, przeżyć czy wartości. Zaliczane do tej grupy metody impresyjne i ekspresyjne (jak drama, trening interpersonalny, warsztaty twórcze) rozwijają umiejętności autokreacyjne ucznia. Technika-
mi stymulującymi są między innymi: techniki umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów, zadania zawierające niekompletność i wieloznaczność, pozostawianie przestrzeni wolności (zadania otwarte), stawianie pytań otwartych, zachęcanie do nowych pomysłów, ułatwianie kontaktów pomiędzy grupami (klasami) służących transferowi informacji, myśli i poglądów, przy zachowaniu tolerancji dla odmienności i oryginalności. Dostrzeganie i promowanie przez nauczyciela rozwiązań oryginalnych i nowatorskich oraz przejawów postawy twórczej tworzy klimat sprzyjający rozwojowi takich postaw. Uelastycznienie procesu dydaktycznego zwiększa aktywność ucznia i powoduje przesunięcie odpowiedzialności za ów proces w jego stronę, zwiększając aktywność i samodzielność.

Z pewnością mocno sformalizowany system szkolny nie tworzy środowiska sprzyjającego twórczości tak ucznia, jak i nauczyciela. Mimo to należy zauważyć, że lepsze wyposażenie kompetencyjne ucznia nie musi być

⁴⁵ Zob. np. J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Suwałki 2000; E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2010.

⁴⁶ Zob. E. Nęcka, *TROp. Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1994; E. Nęcka, *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków, 1998; K.J. Szmidt, *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice 2008; B. Kunat, *Rozwijanie twórczego potencjału ucznia z perspektywy pedagogiki twórczości*, op. cit.

⁴⁷ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa, 2003.

następstwem rewolucyjnych przeobrażeń systemowych, lecz zmian w podejściu i postępowaniu nauczyciela oraz przekierowaniu uwagi z wąskiego postrzegania swojego (nauczanego) przedmiotu na jego transfer w środowisko pracy oraz uświadomieniu istotnych, strategicznych celów w planowanym rozwoju ucznia. Chodzi o poszerzenie perspektywy postrzegania przez nauczyciela procesu dydaktycznego jako elementu składowego życia społecznego i przygotowania ucznia do rynku pracy. Edukacja do twórczości ma na celu – w szerokim ujęciu – przygotowanie ucznia do radzenia sobie z nieprzewidywalnymi wyzwaniami współczesności i przyszłości, do kreowania siebie i otoczenia, tworzenia innowacji i nowych wartości, tolerancji i otwartości na to, co nowe, rozwoju i samodoskonalenia oraz satysfakcjonującego, wysokiej jakości życia.

Jak wspomniano wcześniej, istotne znaczenie w tworzeniu warunków do twórczości ma osoba nauczyciela. Według niektórych badaczy, jednym z czynników stymulujących twórczość w procesie edukacji jest mechanizm transmisji pokoleniowej, działający poprzez wsparcie i tutoring z jednej strony, zaś z drugiej przez modelowanie sposobów myślenia, stylu pracy, sposobów rozwiązywania problemów⁴⁸. Badani wybitni psychologowie i chemicy opisali następujące cechy swoich dawnych nauczycieli jako najbardziej sprzyjające ich twórczości:

- podmiotowe traktowanie studentów,
- zachęcanie ich do niezależności,
- bycie intelektualnym wzorem,
- poświęcanie studentowi czasu poza zajęciami,
- wysokie wymagania i pokazanie możliwości ich realizacji,
- entuzjazm,
- partnerskie relacje,
- bezpośrednie nagradzanie działań i osiągnięć,
- prowadzenie bardzo interesujących zajęć,
- satysfakcjonujący kontakt interpersonalny⁴⁹.

Według Ellisa P. Torrance'a⁵⁰ funkcja mentora stanowi połączenie roli opiekuna z rolą facylitatora, stymulatora właściwości twórczych. Za ważną cechą nauczyciela-mentora uważa on pobudzanie podopiecznego do podejmowania ryzyka w dążeniu do realizacji swych możliwości twórczych i osiągnięć, stąd rozwój twórczy nauczyciela stanowi tak ważny element edukacji do twórczości.

⁴⁸ J. Sołowiej, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 1997

⁴⁹ M. Stasiakiewicz, *Twórczość i interakcja*, op. cit., s. 48.

⁵⁰ Ibidem.

Podsumowanie

Pedagogika twórczości nie zajmuje się tylko uczniem zdolnym, wybitnie zdolnym, czy też diagnozowaniem i rozwijaniem uzdolnień. Jest przeznaczona dla każdego ucznia i wychodzi z założenia, że każdy uczeń ma potencjał twórczy, który należy odkrywać, wydobywać i uruchamiać we właściwy sposób. Ponadto subdyscyplina ta dostarcza wiedzę i dorobek badawczy do wykorzystania w praktyce edukacyjnej, z której także czerpie inspirację do dalszych badań. Pedagogika do twórczości to praktyczne wykorzystanie dorobku naukowego, poszukiwanie sposobów na wyzwalać, uruchamianie i rozwijanie tych potencjałów ucznia, które przyczyniają się do jego holistycznego rozwoju. Kompetencje twórcze umożliwiają nie tylko generowanie nowości, projektowanie i wdrażanie innowacyjnych pomysłów czy rozwiązań, ale także twórcze funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie i w świecie. Ważnym obszarem rozwoju kompetencji twórczych są także te związane z umiejętnościami autokreacyjnymi ucznia, umiejętnością budowania własnego wizerunku i kreowania własnej kariery zawodowej. Edukacja do twórczości stanowi klucz do przyszłości – zarówno w perspektywie jednostkowej, społeczno-gospodarczej, jak i globalnej.

Dorota Nawrat-Wyras

Doktor nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Społecznej Akademii Nauk w Łodzi. Prodziekan Wydziału Zamiejscowego SAN w Londynie.

Dialog

Jolanta Sujecka-Zajac

„Sedno działań edukacyjnych leży w relacji nauczyciel – uczeń” – takie stwierdzenie padło w tekście Magdaleny Malik oraz Doroty Czerkies-Bald, opublikowanym w jednym z numerów „Refleksji” (2018, nr 2, s. 42). Choć poruszana przez Autorki problematyka dotyczy zagadnień związanych z funkcjonowaniem ucznia ze spektrum autyzmu w szkole masowej, to jestem przekonana, że w każdych innych okolicznościach edukacyjnych także pozostaje aktualna. Co więcej – myślę, że nie chodzi wyłącznie o relacje na linii nauczyciel – uczeń, ale szerzej, o relacje w całym środowisku szkolnym, obejmującym innych nauczycieli, rodziców czy osoby zarządzające instytucją edukacyjną. Świadomość wagi czynnika relacyjnego w pracy nauczyciela skłania do pogłębionej refleksji nad tym, czym powinna charakteryzować się dobra relacja, o którą upominają się współcześni pedagodzy, psychologowie i dydaktycy w kształceniu przyszłych nauczycieli, a zwłaszcza nad tym, w jaki sposób „uczyć relacji”. Wykorzystam w tym celu elementy programu realizowanego na studiach podyplomowych w „Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego”¹.

Nauczyciel a normatywność vs nauczyciel a relacyjność

Prześledzimy poniżej dwa modele działań nauczyciela. Pierwszy z nich należący do przeszłości pedagogicznej – przynajmniej deklaratywnie – to paradygmat normatywny, natomiast drugi – promowany przez współczesną myśl psychologiczno-pedagogiczną – to paradygmat relacyjny.

¹ Dienne, podyplomowe studia kwalifikacyjne w zakresie nauczania języka polskiego i matematyki zostały zainaugurowane w roku akademickim 2016/2017, od roku 2019/2020 wprowadzono specjalizację historia i wiedza o społeczeństwie oraz biologia z przyrodą. Program studiów wykorzystuje elementy programu i doświadczenia wykładowców z Teachers College Columbia University w Nowym Jorku.

Nauczanie/uczenie się w paradygmacie normatywnym wpisuje się w sztywny, choć jasno określony podział ról na tych „posiadających wiedzę i władzę” i tych będących zaledwie bezwolnymi odbiorcami czynności nauczycielskich, bez jakiegokolwiek szansy na bycie ich współtwórcami, o partnerstwie nawet nie wspominając. System norm funkcjonuje na zewnątrz jednostki czy grupy, jest ściśle określony i legitymizowany mandatem społecznym osób czy instytucji, które go ustalają². Nic dziwnego, że działania nauczyciela w paradygmacie normatywnym można porównać do działań dozorca czy też nadzorcy, jak o tym sugestywnie pisał Janusz Korczak, wymieniając takie jego zachowania i postawy, jak te cytowane poniżej:

- a) lekceważy dziecko, poucza, tłum, narzuca, zwalcza;
- b) jest przesadnie ostrożny i przewidujący (żeby mieć czyste sumienie w kontekście aksjologii administracyjnej);
- c) wzmacnia dozór, łamie opór, zabezpiecza przed niespodziankami, zmusza, krępuje i jest życzliwy na pokaz;
- d) dba o własny spokój, wygodę, usuwa się od odpowiedzialności, wykazując przesadną troskę o moralność dzieci;
- e) jest nietaktowny, przemawia do dzieci tonem klasztornym, przygłębia je obowiązkiem wdzięczności, szacunku i autorytetu³.

Wątpliwe jest, czy w ogóle można tu mówić o relacji zakładającej jakąkolwiek wymianę i wzajemne dostrzeganie i szanowanie potrzeb poznawczych, emocjonalnych czy społecznych.

W podobnym duchu wypowiadał się brazylijski pedagog Paulo Freire w swoim dziele *Pedagogy of the Oppressed* (1972)⁴, w którym wprowadził termin „edukacja bankowa”. Tak prowadzona edukacja traktuje uczących się wyłącznie przedmiotowo, odmawiając im najważniejszych we współczesnym świecie umiejętności, jakimi są odkrywanie, współpraca, twórcze podejście do wiedzy⁵.

„Edukacja staje się zatem aktem ustanawiającym depozyt, w którym uczniowie są depozytariuszami, zaś nauczyciel osobą ustanawiającą depozyt. Zamiast nawiązywać więź z uczniami, nauczyciel wysyła komunikaty i »ustanawia depozyty«, które uczniowie cierpliwie przyjmują, zapamiętują i powtarzają. Jest to »bankowe« pojęcie edukacji, w którym zakres dozwolonej aktywności dla uczniów rozciąga się jedynie na przyjmowanie, napełnianie i przechowywanie depozytów. Tak, to rzeczywiście prawda, że mają oni możliwość stawiania się kolekcjonerami lub autorami katalogów przechowywanych rzeczy.

² J. Sujecka-Zajac, *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wprowadzenie do glottodydaktyki mediacyjnej*, Lublin – Warszawa 2016.

³ J. Nikitorowicz, *Proces diagnozowania w naukach o wychowaniu. Wybrane aspekty*, „Kwartalnik Policyjny” 2015, nr 3, s. 97–102.

⁴ H. Kostyło, *Przesłanie „Pedagogii Uciśnionych” Paula Freire*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 2 (45), s. 7–26.

⁵ Ibidem, s. 12.

Ostatecznie jednak to sami ludzie zostają »usunięci z katalogu« przez brak twórczości, przekształcania i wiedzy charakterystycznych dla tego (w najlepszym wypadku) niefortunnie ukierunkowanego systemu. Ludzie odizolowani od dociekań, od *praxis*, nie są bowiem w stanie być prawdziwymi ludźmi. Wiedza rodzi się jedynie przez coraz to nowe akty wynalazczości, poprzez niespokojne, niecierpliwe, nieustanne i pełne nadziei dociekania, jakie ludzie prowadzą w świecie, ze światem i ze sobą nawzajem⁶».

Nawet jeśli, historycznie rzecz biorąc, można sądzić, że wspomniany paradygmat normatywny czy też „bankowy” nigdzie już nie jest promowany, to z pewnością nawet pojedyncze, bardziej lub mniej liczne przejawy jego funkcjonowania we współczesnej szkole, o których ciągle słychać, są niestety nadal zbyt częste.

Przejdźmy teraz do drugiego paradygmatu. Wspomniany już wcześniej Janusz Korczak miał równie dokładną wizję nauczyciela – „prawdziwego wychowawcy” – pisząc o nim w następujący sposób: – cechuje go szacunek, tolerancja dla żartu, psoty, mądry uśmiech pobłażania, optymizm, pogoda, serdeczna atmosfera zabezpieczająca wychowankowi możliwość wyładowania energii, otaczania życzliwością, niezależnie od zasług dziecka, win lub zalet czy przywar dziecka, – nie narzuca przemocą autorytetu, wykazując cierpliwość i takt, – wspiera i wskazuje drogę, – nie spekuluje na pokaz, nie żąda wdzięczności, – jest bezinteresowny, nie złości się, próbuje zrozumieć, wybaczyć, przeczekać, przetrwać i tym samym zwyciężyć w procesie wspierającym rozwój⁷.

Patrząc na ten opis, z dzisiejszego punktu widzenia, zorientujemy się, że „Stary Doktor” opiera swoje myślenie wyłącznie na cechach osobowościowych nauczyciela, a nie na tym, co dzisiaj uznajemy za podstawę kształcenia zawodowego tj. kompetencjach i umiejętnościach, które można kształcić i rozwijać. Z pewnością jednak cechy, które umieścił na swojej liście przynależą do paradygmatu relacyjnego w edukacji, ponieważ akcentują prawo do poszanowania godności, szacunku, do słuchania i bycia wysłuchanym oraz konstruktywnej wymiany myśli, która prowadzi nie do osądzania, ale wspierania w poszukiwaniu drogi poznania. Jeszcze mocniej mówił o tym Carl Rogers w założeniach swojej psychologii humanistycznej, definiując następująco istotę pracy nauczyciela: „(...) chęć bycia sobą, bycia i życia uczniami i myślami danej chwili (...). Kiedy ta autentyczność zawiera wrażliwe, dokładne i empatyczne rozumienie, wsłuchiwanie się, wtedy pojawia się klimat naprawdę wyzwalający i stymulujący proces uczenia się, inicjowany przez samego ucznia, jak również rozwój”⁸.

⁶ Ibidem.

⁷ J. Nikitorowicz, *Proces diagnozowania w naukach o wychowaniu. Wybrane aspekty*, op. cit., s. 101.

⁸ K. Blusz (red.), *Edukacja i Wyzwolenie*, Kraków 1992.

Jak zauważa Stanisław Michałowski: „(...) przesunięcie akcentu z nauczania „naukowego” na nauczanie dialogowe sprawia, że uczestnicy wspólnej pracy uczą się od siebie nawzajem, dzielą się doświadczeniem oraz tworzy się komunikacja typu »ja-ty«, a nie »ja-to«”⁹. Zaskakujące, że w podobny sposób wypowiadali się już pedagodzy z przełomu XIX i XX wieku, tacy jak francuski pedagog Célestin Freinet, który przestrzegał, przed myśleniem że „dzieci nie są wystarczająco doświadczone i świadome swych obowiązków, że są nie dość „ludźmi”, więc trzeba im pokazać swoją wyższość i autorytet”¹⁰.

Wydawałoby się zatem, że skuteczna struktura relacji nauczyciel-uczeń w szkole została już dobrze rozpoznana i udokumentowana licznymi przykładami, a także badaniami empirycznymi. Przypomnijmy, że mówimy o relacjach opartych na szacunku dla każdej osoby, na wzajemnym zaufaniu i akceptacji, na szczerości, na odpowiednim podejściu do zróżnicowanych potrzeb i możliwości ucznia. Podkreślając te elementy mam na uwadze zarówno podmiotowe podejście do ucznia, jak i stworzenie właściwych warunków dla skutecznego uczenia się i rozwijania „otwartego umysłu” (*open mind*)¹¹. Osoba wykazująca cechy owego „otwartego umysłu” akceptuje niepewność, otwiera się na nowe doświadczenia, na różnorodność punktów widzenia, adaptuje swoje zapatrywania szukając nowych wskazówek w dostępnych źródłach kontekstowych i osobowych, jest tolerancyjna dla inności. Czyż nie jest to ostateczny cel edukacji w dynamicznie zmieniającym się świecie, który nie może akceptować postaw charakterystycznych dla „zamkniętego umysłu”? Pamiętajmy, że „zamknięty umysł” (*closed mind*) nie dopuszcza jakiegokolwiek różnorodności postaw i opinii, nie toleruje odrębności, wymusza zachowania oparte na osobistych przekonaniach, skutkuje także licznymi postawami lękowymi. Wnioski nasuwają się same. Zastanawiając się nad charakterystyką relacji interpersonalnych w szkole, nie ma wątpliwości co do ich deklaracyjnych cech, o których była mowa powyżej, pozostaje jednak niezmiernie ważne pytanie: jak uczyć umiejętności budowania wspomnianych relacji interpersonalnych przyszłych nauczycieli w instytucjach kształcących do tego zdecydowanie „relacyjnego” zawodu? Jakie metody i techniki pracy stosować? Jak sprawdzić, czy zostały osiągnięte założone cele? A przede wszystkim jak przekonać studentów o konieczności rozwijania tych umiejętności w równym, jeśli nie większym stopniu niż ich umiejętności dydaktyczne?

⁹ S. Michałowski, *Pedagogia wartości*, Bielsko-Biała 1993.

¹⁰ C. Freinet, *Les invariants pédagogiques. Code pratique d'école moderne* (1964), w: „Bibliothèque de l'école moderne”, nr 25, www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques, data dostępu: 30.03.2018.

¹¹ M. Rokeach, *The open and closed mind :investigation into the nature of belief systems and personality systems*, New York 1960.

Kształcenie nauczycieli

Zarówno kształcenie przyszłych nauczycieli w systemie szkolnictwa wyższego, jak i procedura rozwoju zawodowego nauczycieli wielokrotnie już były poddawane krytyce, bardziej lub mniej zasadnej. Raport NIK-u dotyczący przygotowania do zawodu nauczyciela z 2017 roku stwierdza, że: „Procedura rozwoju zawodowego nauczycieli nie spełnia swojej roli. W założeniach miała sprzyjać rozwojowi, podnoszeniu wiedzy i umiejętności nauczycieli, a także promować najlepszych pedagogów, tymczasem wyniki kontroli pokazują, że w niektórych szkołach procedura ta sprowadza się do automatycznego promowania na kolejne stopnie awansu. Także z kształceniem przyszłych nauczycieli nie jest najlepiej: na kierunki nauczycielskie przyjmowanych jest coraz więcej najsłabszych maturzystów, a programy kształcenia przyszłych wychowawców młodzieży są od lat nieaktualizowane”¹².

Wprawdzie należy pamiętać, że podstawy metodologiczne badania, na bazie którego NIK wyprowadziła swoje wnioski, wzbudzają liczne zastrzeżenia¹³, podobnie jak pomijanie kontekstu systemowego tworzenia tych programów, niemniej problemy pozostają. Tylko dla przypomnienia dodam, że kształcenie do zawodu nauczyciela odbywa się przede wszystkim w oparciu o standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, które określa Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a o nauczycielskich kwalifikacjach decyduje Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie kwalifikacji nauczycieli.

Obowiązujące dzisiaj standardy zostały określone w rozporządzeniu z dnia 17 stycznia 2012 roku¹⁴ i do nich odwołują się wszystkie polskie programy kształcenia nauczycieli, chociaż już zostały przeprowadzone spotkania konsultacyjne dotyczące nowych standardów, a powołany przy MNiSW zespół ekspertów opublikował „Propozycję nowego modelu kształcenia nauczycieli na studiach wyższych” (2018)¹⁵. Powołam się w tym miejscu na główne cechy sylwetki absolwenta wyróżnione w tym dokumencie: refleksyjny praktyk, spolegliwy opiekun, ekspert od rozwoju ucznia, profesjonalista, erudyta, człowiek pozytywnie nastawiony do nowych doświadczeń, członek zespołu/ów, człowiek mający świadomość swoich zainteresowań, człowiek uczciwy.

¹² Źródło: www.nik.gov.pl, data dostępu: 30.05.2018.

¹³ Interesujący komentarz do Raportu autorstwa prof. Bogusława Śliwerskiego można przeczytać na jego stronie internetowej sliwerski-pedagog.blogspot.com, data dostępu: 30.05.2018.

¹⁴ Źródło: prawo.sejm.gov.pl, data dostępu: 2.06.2018. Nowe rozporządzenie ukazało się 25 lica 2019 r.

¹⁵ Źródło: www.nauka.gov.pl, data dostępu: 2.06.2018.

Trudno byłoby nie zgodzić się, że wszystko to są cechy co najmniej pożądane u każdego nauczyciela, jednak dużo trudniej wyobrazić sobie, w jaki sposób miałyby one zostać zoperacjonalizowane na poziomie programu kształcenia, a w sposób jeszcze bardziej konkretny na poziomie sylabusu danego przedmiotu. Przenikanie się zakresów stricte zawodowych (profesjonalista, refleksyjny praktyk) z aksjologicznymi (człowiek uczciwy) i filozoficznymi (spolegliwy opiekun) nie ułatwi zadania autorom programu.

Relacje, o kształcenie których upominam się w niniejszym tekście, są widoczne eksplicytnie w punkcie „członek zespołu/ów”, a także w późniejszych partiach, opisujących szczegółowe efekty kształcenia, w których czytamy, że w zakresie kompetencji społecznych student/ka:

- a) posługuje się uniwersalnymi zasadami i normami etycznymi w swojej działalności, kierując się przede wszystkim szacunkiem dla każdego człowieka;
- b) ma kompetencje interpersonalne, umożliwiające budowanie relacji wzajemnego zaufania między wszystkimi podmiotami procesu kształcenia, w tym rodzicami (opiekunami) ucznia, włączające ich w działania sprzyjające efektywności nauczania;
- c) ma rozwinięte kompetencje komunikacyjne: potrafi porozumiewać się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej; dialogowo rozwiązywać konflikty i tworzyć dobrą atmosferę dla komunikacji w klasie szkolnej i poza nią;
- d) potrafi pracować w zespole, pełniąc różne role; ma umiejętność współpracy z innymi nauczycielami, pedagogami i rodzicami uczniów, oraz innymi osobami tworzącymi społeczność szkolną i lokalną.

Cieszy zatem obecność tych kwestii w omawianej tu propozycji zespołu ekspertów, choć pamiętajmy, że od propozycji do standardów ministerialnych droga daleka. Na studiach podyplomowych „Szkola Edukacji PAFW i UW” kształcenie relacji interpersonalnych i kompetencji wychowawczych jest osią całego programu kształcenia przyszłych nauczycieli.

Program „Szkola Edukacji”¹⁶

Szkola Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego to roczne, dzienne studia podyplomowe dla przyszłych nauczycieli języka polskiego i matematyki¹⁷. To wyjątkowe przedsięwzięcie powstało na bazie doświadczeń wykładowców z Teachers College w Uniwersytecie Co-

¹⁶ Ta część tekstu została opracowana na podstawie wypowiedzi prowadzących zajęcia: Magdaleny Swat-Pawlickiej, Aleksandra Pawlickiego oraz Iwony Kołodziejek zebranych i zredagowanych przez Małgorzatę Siłkę.

¹⁷ Od roku 2019/2020 prowadzone jest także kształcenie na ścieżkach Historia i wiedza o społeczeństwie oraz Biologia z przyrodą.

lumbia w Nowym Jorku.. Nasi studenci w ciągu roku pierwszą część dnia spędzają w szkołach, a drugą na zajęciach w Szkole Edukacji. W tak skonstruowanym programie przyświecał nam cel, aby zdobywaną wiedzę studenci mogli od razu wypróbować podczas zajęć w szkole, a następnie poddać ją refleksji.

Jak wspomniałam poprzednio, z kwestii relacyjnych i wychowawczych uczyniliśmy podmiot wszystkich działań edukacyjnych. Z tego względu każdy przedmiot uwzględnia te treści we właściwym dla siebie zakresie – współgrając z pozostałymi i wzajemnie się dopełniając. Odniosę się tutaj pokrótce do zaledwie trzech kursów, które uważam za szczególnie innowacyjne od tej właśnie strony. Są to: „Kompetencje wychowawcze i komunikacyjne”, „Przywództwo edukacyjne” oraz „Seminarium Integrujące”. Kompetencje wychowawcze i komunikacyjne (120 h)¹⁸.

Jak piszą w swoim sylabusie autorzy tego przedmiotu: „Wychowywanie, najprościej rzecz biorąc, jest zatem kształtowaniem tych umiejętności i postaw, które nie są czysto przedmiotowe, ale które składają się na to, że życie ludzkie może być spełnione i szczęśliwe (nie mylić z »przyjemne«). W tak rozumianym wychowaniu nauczyciele mogą i powinni uczestniczyć”. Zajęcia koncentrują się wokół sześciu kompetencji wychowawczych i komunikacyjnych. Są to:

- pewność siebie i duchowy autorytet,
- budowanie relacji i optymizm,
- empatia i przebaczenie,
- sprawiedliwość,
- projektowanie pracy wychowawczej,
- wiedza o kulturze uczniowskiej.

„Kompetencje wychowawcze i komunikacyjne” to przedmiot, który z założenia przeznaczony jest dla każdego nauczyciela. To jest bardzo istotne, bo często sądzimy, że bycie wychowawcą to zupełnie osobna funkcja od bycia nauczycielem. Nasze założenie jest takie, że każdy nauczyciel jest jednocześnie wychowawcą. Ponadto zakładamy, że każdy nauczyciel jest wychowawcą przez cały czas, ponieważ dzieci obserwują nas bez przerwy. Jesteśmy przekonani, że wychowujemy przede wszystkim przez modelowanie.

W praktyce sądzi się, że wychowanie następuje przez wypowiedzi o charakterze upominająco-nakłaniającym, a uprzywilejowanym czasem do realizacji tego celu jest godzina wychowawcza, tymczasem wychowanie dokonuje się nieustannie, na każdej lekcji, poprzez nieprzerwaną interakcję między nauczycielem i uczniem. Przy tych założeniach zależy nam, aby nasi studenci rozwijali trzy zasadnicze kompetencje.

¹⁸ Prowadzący zajęcia w 2017/2018 oraz autorzy cytowanego sylabusu: Iwona Kołodziejek, Magdalena Jurewicz, Agata Patalas, Aleksander Pawlicki (koordynacja).

Pierwszą jest umiejętność zarządzania klasą, czyli takie prowadzenie lekcji, aby poszerzać pole wolności dzieci poprzez wprowadzanie dyscypliny. Często sądzimy, że wolność i dyscyplina są sobie przeciwstawne, tymczasem przeciwstawne są sobie wolność i przymus, natomiast dyscyplina w klasie jest warunkiem wolności wszystkich dzieci. Jeśli nauczyciel nie potrafi dyscyplinować klasy, to dzieci uczą się, że są równi i równiejsi.

Druga bardzo ważna kompetencja to komunikowanie się. Spośród wielu rozmaitych szkół komunikowania my mamy szczególną preferencję dla tego, co nazywa się komunikacją bez przemocy. Sądzimy, że jest to dobry sposób komunikacji z dziećmi, w którym dzieci uczą się mówić o swoich emocjach, szanować emocje innych osób, uczą się jasno określać swoje potrzeby i nazywać fakty.

Trzecią wielką kompetencją, o której mówimy na zajęciach, jest sprawiedliwe postępowanie. Być może w największym stopniu kojarzy się nam ona z wychowaniem. Nie tylko dlatego, że sprawiedliwe postępowanie oznacza uczenie dzieci refleksji moralnej, ale także dlatego, że sprawiedliwe postępowanie oznacza również sprawiedliwy podział czasu między uczniów, sprawiedliwy podział uwagi, sprawiedliwe nazywanie różnych rzeczy czy sprawiedliwe wystawianie ocen. Istotą sprawiedliwości jest to, co uczniowie nazwaliby „byciem fair”. Z badań wynika, że z uczniów, którzy uważają, że w szkole nie byli traktowani fair, wyrastają dorośli, którzy uważają, że świat generalnie nie jest fair oraz że ceną przetrwania w świecie jest nieuczciwość. Ponadto z badań wynika, że tacy uczniowie są generalnie mniej szczęśliwi w dorosłości. Kiedy rozmawiamy z uczniami, to oni wskazują jako pierwszą „cnotę” nauczyciela niekoniecznie erudycję czy „bycie fajnym”, ale właśnie to, że powinien być on sprawiedliwy. Zatem uczymy, jak być sprawiedliwym nauczycielem.

Jak konkretnie kształcić wspomniane umiejętności? Nie ma wątpliwości, że jest to możliwe tylko poprzez odniesienie się do własnej praktyki pedagogicznej¹⁹, do praktyki zaobserwowanej lub sytuacji symulowanych w bezpiecznych warunkach eksperckiego wsparcia. Głównym materiałem pracy stają się tym samym doświadczenia z lekcji zarówno własnych, jak i prowadzonych przez koleżanki i kolegów z roku lub tych prowadzonych przez szkolnego mentora-opiekuna praktyk. Spojrzenie na relacje uczeń-nauczyciel, uczeń-uczeń czy nauczyciel-nauczyciel przez soczewkę wybranych aspektów wychowawczych i komunikacyjnych pozwala na lepsze rozeznanie w tej trudnej i złożonej materii ludzkich emocji, reakcji i przyzwyczajzeń, a także na bezpieczne włączenie nowych zachowań i sprawdzenie ich skuteczności. Czyż nie tych właśnie kwestii dotyczą przede wszystkim obawy młodych stażem nauczycieli i adeptów do zawodu? Konieczne jest zatem ich „oswojenie” poprzez obserwację, refleksję, dyskusję i stopniowe wprowadzanie pożądanych zmian.

¹⁹ Studenci Szkoły Edukacji są codziennie (z wyjątkiem piątku) w szkołach praktyk przez 10 miesięcy studiów.

W oparciu o ten przedmiot prowadzimy w Szkole Edukacji także roczny kurs dla nauczycieli. Kurs ten cieszy się dużą popularnością wśród nauczycieli różnych przedmiotów, bo jak sami przyznają, to właśnie kwestie związane z komunikacją i wychowaniem sprawiają im dziś najwięcej problemów. Dlatego w kolejnym roku ruszymy z następną edycją tych kursów.

Przywództwo edukacyjne (12h)²⁰

Mówienie o relacji nauczyciel-uczeń w kontekście tego przedmiotu dotyczy głównie dwóch wymiarów pracy nauczyciela. Po pierwsze refleksji nad tym, czy i w jaki sposób nauczyciel traktuje ucznia podmiotowo oraz jaki jest poziom tej podmiotowości. Mówiąc inaczej, do czego mój uczeń ma prawo i jaki jest poziom i zakres jego decyzyjności.

Na zajęciach rozmawiamy więc o tym, jak na funkcjonowanie uczniów w szkole wpływa działanie samorządu szkolnego, klasowego. W jaki sposób pokazywać uczniom, że samorządność w szkole jest istotna i że bez ich decyzji szkoła będzie dla nich przestrzenią obcą. Na ile to, że będą podejmować decyzje, że będą realizować swoje wizje, że będą działać, może być szansą na to, żeby szkoła stała się ich miejscem, do którego będą przychodzić z chęcią.

Drugi obszar związany z „liderstwem” i relacją nauczyciel-uczeń to bycie we wspólnocie. Kiedy definiujemy lidera to najważniejsze w tej definicji nie jest samo przewodzenie, a raczej to, że lider jest osobą, dzięki której grupa może działać razem. Uczenie się bycia liderem oznacza, że uczeń się pomagać innym we wspólnym działaniu: wpierw uczeń dostrzec problemy, które są wokół nas, a następnie podejmować razem odpowiednie działania, aby je rozwiązać. Na przykład uczniowie mają różnego rodzaju kłopoty związane z samym uczeniem się.

I można by było je rozwiązać wspólnie, gdyby najpierw zobaczyli na czym polega problem, a potem postarali się coś z tym zrobić – na przykład porozmawiać z nauczycielami. W pojedynkę trudno rozmawiać z nauczycielem o tym, że chciał(abym uczyć się inaczej, ale w grupie jest to łatwiejsze.

Inny przykład dotyczy problemów bieżących, na przykład związanych z przestrzenią wokół szkoły. Możemy zauważyć, że wokół szkoły jest dużo śmieci, albo jest bardzo mało zieleni i że chcemy to zmienić. Zastanawiamy się, co my, jako uczniowie, możemy z tym zrobić. Uczenie relacji nauczyciel-uczeń w kontekście przywództwa edukacyjnego oznacza, że nauczyciel i uczniowie razem tworzą wspólnotę skupioną wokół myślenia o lepszym świecie i zmienianiu rzeczywistości.

W tym przypadku budowanie relacji interpersonalnych jest szczególnie ważne, a zarazem trudne, ponieważ chodzi o jakościowo istotne „bycie” we wspólnocie szkolnej wraz ze wszystkimi jej uwarunkowaniami administracyjnymi i społecznymi.

²⁰ Autorką sylabusu i prowadzącą zajęcia w roku 2017/2018 była Magdalena Swat-Pawlicka.

Seminarium integrujące (132 h)²¹

Potrzeba takiego przedmiotu wynika z faktu, że na lekcji bardzo dużo się dzieje i to w różnych płaszczyznach. Płaszczyzna dydaktyczna to wykonywanie zadań, a płaszczyzna relacyjna to różnego rodzaju interakcje, które zachodzą między nauczycielem i uczniami czy między samymi uczniami. To wszystko oddziałuje na siebie wzajemnie. Procesy, które mają miejsce podczas lekcji są bardzo dynamiczne. Często jako nauczyciele ulegamy wrażeniu, że widzimy i rozumiemy wszystko, co dzieje się na lekcji a to nieprawda.

W rzeczywistości zbieramy tylko pojedyncze dowody, a potem z nich wnioskujemy na temat całości. To, czego uczymy w Szkole Edukacji podczas seminarium integrującego, to takie patrzenie na obraz całości, aby dostrzec jak najwięcej szczegółów. Jest to możliwe dzięki konkretnym narzędziom służącym obserwacji i refleksji. Może to być na przykład takie ustawienie kamery (nawet w telefonie komórkowym), które pozwoli szerzej uchwycić i przeanalizować to, co się wydarzyło na lekcji. Można zebrać i zestawić ze sobą różne dowody – prace uczniów, wypowiedzi, zachowania – i na ich podstawie wyciągać wnioski.

Podczas seminarium nie rozdzielamy rzeczywistości związanej z atmosferą w klasie od rzeczywistości dydaktycznej. Przykładem może być częsta sytuacja na lekcji, podczas której uczeń kładzie głowę na ławce. Od razu przychodzi nam na myśl opinia, że „jest leniwy, nie chce mu się” i rodzi ona w nas różne emocje. Na poziomie faktów wiemy tylko tyle, że uczeń położył głowę na ławce. W rzeczywistości może być tak, że mimo to uczeń nadal uważnie słuchał. Póki tego nie sprawdzimy, to tak naprawdę nie wiemy, co się dzieje. Uczymy naszych studentów uważnego przyglądania się faktom i zadawania sobie pytań: „co ten uczeń tak naprawdę teraz robi, co dzieje się w jego głowie?”. Podczas zajęć analizujemy taką lekcję i zastanawiamy się, czy była taka chwila, kiedy uczeń się podniósł, ożywił, zaangażował? Jeśli była, to zastanawiamy się, jakie działanie nauczyciela się do tego przyczyniło. W taki sposób uczymy powiązania działań nauczyciela z działaniami uczniów oraz działań uczniów z innymi uczniami? Na seminarium uczymy powątpiewania w te pierwsze wrażenia, które pojawiają się w głowie i testujemy też inne hipotezy. Może fakt, że uczeń leżał, nie oznacza, że nie był uważny? To można sprawdzić, a następnie świadomie zaplanować na kolejnej lekcji aktywność, która będzie tego ucznia bardziej pobudzała do nauki.

Jak wynika z powyższego opisu na seminarium integrującym umiejętności budowania relacji są kształcone niezwykle intensywnie, ponieważ każdy jego element jest wynikiem pewnego typu relacji,

²¹ W roku 2017/2018 autorkami sylabusu i prowadzącymi zajęcia były: Kinga Białek, Iwona Kołodziejek, Beata Kotarba, Agata Patalas, Agnieszka Sułowska, Magdalena Swat-Pawlicka.

który ujawnia się na poszczególnych etapach praktyki studenta, ale także w jego relacjach osobistych czy wreszcie nawet w odniesieniu do siebie samego. Ważne jest poszukiwanie osobistej odpowiedzi na pytania: Jak efektywnie planować pracę w zespole? Jakie są najskuteczniejsze sposoby komunikowania się? W jaki sposób wykorzystać możliwości współnauczania? W jaki sposób rozwijać świadomość i umiejętność budowania relacji interpersonalnych nie tylko w edukacji, ale w ogóle w życiu?

Podsumowanie

Przyjmuję za pewnik, że w dzisiejszej szkole nie powinno być nauczycieli związanych z paradygmatem normatywnym, realizujących założenia „edukacji bankowej”. Potrzebujemy nauczycieli głęboko wpisanych w paradygmat relacyjny, uwrażliwiający na kształcenie uczniów z „otwartym umysłem”, którzy także dzięki nauczycielom nauczą się budowania relacji w swoich środowiskach. Jak długo jeszcze będziemy czytać o uczniach, którzy boją się nauczycieli, nie lubią szkoły i nie czują z nią żadnej więzi? Jestem przekonana, że tylko kształcenie umiejętności w budowaniu relacji przyszłych nauczycieli może tę przygnębiającą diagnozę zmienić. Program realizowany na studiach w Szkole Edukacji jest pierwszą tego typu kompleksową próbą zmierzającą w tym kierunku. Przyszłość zawodowa naszych studentów będzie jego najlepszym miernikiem.

Jolanta SujECKA-ZajĄc

Profesor nauk humanistycznych w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, badaczka tematyki glottodydaktycznej. Od 2016 roku dyrektorka studiów podyplomowych „Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego”.

Język = socjalizacja¹

Maciej Duda

Truizmem jest stwierdzenie, że język to jedno z głównych narzędzi socjalizacji. Nauczycielki, nauczyciele czy wychowawcy w procesie uspołecznienia uczniów i uczennic mogą korzystać z różnych teorii komunikacji. W poniższym tekście nie zamierzam jednak pokazywać, przy pomocy jakich teorii oraz narzędzi socjalizujemy uczniów i uczennice. Zamiast tego czytelniczki i czytelników postawię w roli głównych dysponentów narzędzia, jakim jest język – bez względu na zakres prowadzonego przez nich przedmiotu – a dalej, w oparciu o teorię ukazującą działanie ukrytego programu, uczynię ich odpowiedzialnymi za budowę kodu i symbolicznego pola klasy. Na marginesie pozostawię poznawczy aspekt używanego przez nich języka, głównymi wątkami uczynię zaś aspekt psychologiczny i społeczny. W ten sposób zademonstruję, jak różnicowany przez nauczycieli i nauczycielki język wpływa, lub wpływać może, na samopoczucie oraz zachowanie uczniów i uczennic. Wspomniana odpowiedzialność dysponentów języka nie jest jednak ich oskarżeniem. W najlepszym wypadku stanie się przyczynkiem do autorefleksji. Teza jest następująca: nauczyciele i nauczycielki – jako zbiorowość, której przypisywany jest autorytet lub wyższa pozycja w szkolnej hierarchii – posiadają „monopol na definiowanie prawidłowości językowych, a w związku z tym konstruują społeczne wyobrażenia za pomocą języka oraz określają to, co normatywne w społeczeństwie, i lokalizują peryferia społeczne”².

¹ Tekst jest zmienioną wersją jednego z rozdziałów raportu *Gender w podręcznikach* pod red. I. Chmury-Rutkowskiej, M. Dudy, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Luczak, Warszawa 2016. Więcej informacji na temat płciowych właściwości języka polskiego można znaleźć w pierwszym tomie raportu. Wszystkie trzy tomy dostępne są w wersji elektronicznej na stronie: <http://gender-podreczniki.amu.edu.pl>.

² L. Leszczyńska, K. Skowronek, *Socjologia języka/socjolingwistyka a społeczna analiza dyskursu. Perspektywa socjologa i językoznawcy*, „Socjolingwistyka” 2010, XXIV, s. 16.

Aspekt psychologiczny

Anne Maass i Luciano Arcuri³ piszą, że język odgrywa istotną rolę w utrzymywaniu i przekazywaniu stereotypów, jest najważniejszym środkiem ich definiowania – ta teza jest właściwie niepodważalna. Dziecko dorastające w określonym czasie w danej kulturze uczy się języka, który odzwierciedla stereotypowe przekonania. Język nie tylko opisuje, ale też wartościuje, podległy jest naszym przekonaniom, nie jest przezroczysty, dyskryminuje, wyklucza, powodować może niewidzialność, lub wprost przeciwnie – może być inkluzywny, włączający. Rola języka jako narzędzia wspierającego i budującego obecność oraz podmiotowość aktorów wydaje się w takim razie kluczowa.

Jeśli formy męskie są rzeczywiście tak androcentryczne/męskocentryczne jak sugerują badania, to słuszną jest tezę, że ich zastosowanie w szkolnych czy codziennych rozmowach może co najmniej umniejszać znaczenie kobiet. Powyższą hipotezę zespołowo sprawdzili Stalhberg, Szczepny, Otta, Rudolph i Sorgenefrey⁴. W swoim badaniu, osobom poddanym eksperymentowi przedstawili specjalnie przygotowany dla potrzeb badań artykuł na temat pewnej konferencji. Podczas opisywanej konferencji naukowcy reprezentujący zarówno stereotypowo męską dziedzinę (geofizyka), jak i stereotypowo kobiecą gałąź nauki (nauka o żywieniu) proponowali sposoby poprawienia publicznego wizerunku swojej dziedziny. Uczestników konferencji opisano w artykule bądź z wyraźnym określeniem płci, bądź za pomocą sformułowań neutralnych („osoby zajmujące się nauką”), ale też za pomocą ogólnych określeń w formie męskiej. Główną zmienną stanowiła ocena procentu kobiet uczestniczących w konferencji.

W przypadku stereotypowo męskiej dziedziny – geofizyki – w ocenie liczby uczestniczek konferencji nastąpił wzrost liniowy, w taki sposób, że procent kobiet uznano za największy, kiedy artykuł mówił wyraźnie zarówno o mężczyznach, jak i kobietach; za średni – kiedy posłużono się w nim formą neutralną, a najmniejszy – kiedy wystąpiły w nim określenia ogólne w formie męskiej. Widać tutaj wyraźnie, że język męskocentryczny wyłącza kobietę z wyobrażeń odbiorców i odbiorczyń⁵. Wyniki były mniej wyraźne w warunkach, w których uczestnicy eksperymentu *a priori* zakładali dominację kobiet (przypadek nauki o żywieniu): tutaj neutralna forma opisu prowadziła do niższej oceny liczby kobiet w konferencji niż pozostałe formy gramatyczne.

³ A. Maass, L. Arcuri, *Język a stereotyp*, w: M. Hewstone, N. Macrae, Ch. Stangor, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, przeł. M. Majchrzak, M. Kacmajor, A. Kacmajor, A. Nowak, Gdańsk 2000, s. 161–188.

⁴ Ibidem, s. 170.

⁵ M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Językowa niewidzialność kobiet*, w: M. Rudaś-Grodzka, K. Nadana-Sokołowska, A. Mrozik, K. Szczuka, K. Czeczot, B. Smoleń, A. Nasiłowska, E. Serafin, A. Wróbel (red.), *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, Warszawa 2014.

Rezultaty tego badania dostarczają pierwszych przybliżonych dowodów wspierających twierdzenie, że rodzaj używanego języka może rzeczywiście wpływać na docenianie znaczenia kobiet i że uniwersalna forma męska może prowadzić do umniejszania znaczenia kobiet, zwłaszcza w tych dziedzinach, w których obiektywnie tworzą one grupę mniejszościową. Formy męskie w znaczeniu ogólnym mogą wpływać na (nie)spostreżoną obecność kobiet oraz pociągać za sobą konkretne konsekwencje praktyczne. Z innych badań, omawianych w tomie *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, wynika na przykład, że kobiety rzadziej odpowiadają na ogłoszenia o prace redagowane w formie męskoosobowej.

Z punktu widzenia psychologii i teorii społeczno-poznawczych etykiety semantyczne automatycznie aktywizują skojarzone z nimi informacje. Zastosowanie tego podejścia pociąga za sobą trzy tezy:

1. Po pierwsze, wybory lingwistyczne dokonywane przez mówiącego (...) zniekształcają proces poznawczy u słuchacza (...).
2. Po drugie, odbywa się to w sposób automatyczny, tak że słuchacz nie jest w pełni świadomy aktywizacji potencjału etykiety semantycznej i nie sprawuje kontroli nad tą aktywizacją. Choć nie dysponujemy niezaprzeczalnymi dowodami na to zjawisko, nieformalne obserwacje (...) sugerują, że stereotypy rzeczywiście są aktywizowane przez odpowiednie etykiety (...).
3. Po trzecie, posuwając się o krok dalej, można zaryzykować hipotezę, że lingwistyczne wybory mówiącego mogą wpływać na jego własny sposób myślenia⁶.

W tym momencie zaznaczyć można wagę stosowania języka nieseksistowskiego. Wśród narzędzi przeciwdziałania językowemu androcentryzmowi wymienia się przede wszystkim neutralizację, czyli zastępowanie męskich nazw gatunkowych formami neutralnymi, między innymi rzeczownikami zbiorowymi (na przykład „personel” zamiast „pracownicy”). Przy czym jest to narzędzie krytykowane, ponieważ, jak wskazują oponenti, prowadzi do monotonii słowa i zmusza jednocześnie do poszukiwania rzeczowników wielokrotnie odległych znaczeniowo od wyrazu zastępowanego. Ponadto zmniejszaniu językowej niewidzialności kobiet służy stosowanie w liczbie mnogiej dwóch rzeczowników w zastępstwie jednego męskoosobowego (na przykład „Polki i Polacy” zamiast „Polacy”). W celu feminizacji języka proponuje się również zastępowanie męskich zaimków formami bardziej ogólnymi (na przykład „wszyscy mają wolny wybór” zamiast „każdy ma wolny wybór”) oraz wykorzystywanie *splittingu*.

Ostatni z wymienionych środków, *splitting*, polega z kolei na używaniu w tekście obu form wyrazu, zarówno męskiej, jak i żeńskiej, pomiędzy którymi stawia się ukośnik, umożliwiając odbiorcy tekstu wybór odpowiedniej postaci (zapis typu: „wszyscy/wszystkie”). Najbardziej rozbudowana koncepcja

⁶ A. Maass, L. Arcuri, op. cit, s. 171.

odmaskulinizowania tekstu zakłada stosowanie istniejących i nowo utworzonych żeńskich form sufiksalnych odpowiadającym formom męskoosobowym (stosowanie tzw. żeńskich końcówek). W odniesieniu do przedstawionych środków stawia się zarzut, jakoby naruszały one ekonomię języka. Naprzemienne stosowanie wskazanych środków i zapobieganie monotonii tekstu, mimo ewentualnego wydłużenia, zapewni skuteczne odmaskulinizowanie naszych wypowiedzi.

Aspekt społeczny

Językoznawcy zajmujący się badaniem relacji płci i języka zajmują się nie tylko płcią w języku, ale także językiem płci. W tym zakresie bada się różnice w języku kobiet i mężczyzn oraz sposób ich komunikowania się. Jako prekursorkę powyższych badań wskazuje się Robin Lakoff, która badając wypowiedzi kobiet i mężczyzn, uchwyciła wyraźne różnice. Według badaczki kobiety znacznie częściej stosują przymiotniki i przysłówki, wyszukane formy grzecznościowe, zwroty wyrażające niepewność oraz chęć uzyskania potwierdzenia. Nie parafrazują wypowiedzi innych, lecz je dosłownie przytaczają, unikają wulgaryzmów, przestrzegają zasad poprawności językowej, a także wspierają się przy pomocy gestów i słów pomocniczych („tak”, „no właśnie”)⁷. Badaczka zwróciła uwagę także na fakt, że kobiety rzadziej zabierają głos publicznie, rzadziej przerywają wypowiedzi innym dyskutantom, a także częściej stosują intonację pytającą lub wygłaszają prośby w zawołowany sposób. Ów ogląd Lakoff określiła jako teorię deficytu w komunikacji kobiet lub teorię dominacji mężczyzn. Dalsze badania stylów komunikacyjnych podważyły wiele twierdzeń Lakoff, a teorię deficytu/dominacji zastąpiono teorią różnicy. W ten sposób uniknięto odwołania do centrum i marginesów oraz związanej z poprzednim określeniem waloryzacji stylów. Dalsze badania skupiły się na dominacji konwersacyjnej, gadulstwie, przerywaniu wypowiedzi, nakładaniu się wypowiedzi, grzeczności, komplementowaniu, pytaniach. Co ważne, w analizach stylów komunikacyjnych zwraca się uwagę nie tylko na płeć, ale też na pochodzenie, klasę, kontekst kulturowy, sytuacyjny, relacje między rozmówcami.

Magdalena Karkowska pisze, że różnicowanie uczniów i uczennic, także poprzez zmianę wygłaszanych wobec nich komunikatów, zależne jest zarówno od pochodzenia uczniów, uzyskiwania przez nich efektów w nauce, jak i ich płci⁸. Do powyższych dodać należy płeć, wiek i pochodzenie

⁷ M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Językoznawstwo*, w: M. Rudaś-Grodzka, K. Nadana-Sokołowska, A. Mrozik, K. Szczuka, K. Czeczot, B. Smoleń, A. Nasiłowska, E. Serafin, A. Wróbel (red.), *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, op. cit., s. 221.

⁸ M. Karkowska, *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Łódź 2007, s. 112.

samych nauczycieli i nauczycielek. Twierdzenie Karkowskiej ilustrują badania, opublikowane przez Sławę Grzechnik w „InterAliach”⁹. Przyglądając się kształtowaniu męskiego habitusu w polskiej szkole, autorka przyjrzała się praktykom komunikacyjnym nauczycielek i nauczycieli. Ów przegląd potwierdza tezę Kopciewicz, wedle której pedagogiczny dyskurs nauczycielek i nauczycieli, dzięki ich nieświadomości czy też uważnej kontroli wypowiedzi, staje się pochodną esencjalistycznie pojmowanych ról płciowych. Wobec tego wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli potwierdzają i umacniają sieć stereotypów przypisanych płciom¹⁰. Badania pokazują, że w polu, jakim jest klasa szkolna, dochodzi do odtworzenia męskiego i kobiecego habitusu zgodnego z tradycyjnym porządkiem kulturowym. Powyższe działanie, wzmocnione czy uzupełnione socjalizacją domową, zabezpiecza społeczny *status quo* różnic płci. Bezpośrednie interakcje nauczycieli i nauczycielek oraz uczniów i uczennic tworzą lub konserwują uzupełniające się habitusy mężczyzny i kobiety. Kształtują nie tylko zachowania, ale też jakość wiedzy uczniów i uczennic. Przyjęty przez nauczycieli styl komunikacji wpływa na ustanawianie porządku między uczniami i nauczycielką, ujawnia i potwierdza władzę dzięki zarządzaniu sytuacją mówienia, językowym praktykom dyscyplinującym (na przykład poprzez raniące akty performatywne, nazwanie będące przezwaniem oraz proces powtórzenia¹¹), prezentacji wiedzy oraz kształtuje tendencje poznawcze uczniów i uczennic.

Utrzymanie dominacji komunikacyjnej bywa podstawowym działaniem nauczycieli i nauczycielek. W tym celu wykorzystują praktyki, które wzmacniają habitus męski i żeński. Przyglądając się komunikacji werbalnej „do” i „o” chłopcach/ uczniach, Sława Grzechnik wskazała, że w polu klasy funkcjonują dwa równoległe style komunikacji nauczycieli i nauczycielek z uczennicami oraz uczniami. Uczniom przypisane jest prawo do przerywania wypowiedzi uczennic i innych uczniów. Daje się jednak zauważyć, że przerywanie wypowiedzi kolegów jest jedynie potencjalne, ponieważ występuje znacznie rzadziej niż przerywanie wypowiedzi koleżanek. Przerwanie wypowiedzi łączy się ze wspomnianym wcześniej nakładaniem się różnych wypowiedzi oraz z brakiem sygnalizacji chęci wzięcia udziału w dyskusji przez uczniów. Uczniowie, biorąc udział w dyskusji, wzmacniają swoje wypowiedzi komunikacją pozawerbalną, mimiką, gestami oraz kontaktem wzrokowym z rozmówcą, przez co ich wypowiedzi silniej rezonują. Uczniowie częściej korzystają także z figury żartu lub ironii, która często personalnie wymierzona jest w interlokutorów i interlokutorki. Aktywność uczniów spotyka się

⁹ S. Grzechnik, *Sprawstwo praktyk komunikacyjnych a kształtowanie się męskiego habitusu w klasie szkolnej*, „InterAlia” 2015, nr 1.

¹⁰ L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wrocław 2007, s. 13–14.

¹¹ J. Butler, *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, przeł. A. Ostolski, Warszawa 2010.

z częstszymi werbalnymi reakcjami nauczycieli i nauczycielek, co wiąże się między innymi z próbami ich dyscyplinowania. Dynamika wypowiedzi kierowanych do uczniów kontrastuje z kształtem wypowiedzi kierowanych do uczennic. Te, jakoby zachęcane do wypowiedzi, często słyszą komunikaty zawierające deminutywy lub określenia hipokorystyczne (pieszczotliwe). Wypowiedzi uczennic rzadziej przyjmują formę poleceń, która jest częsta w przypadku wypowiedzi pozostałych aktorów pola klasy szkolnej, zarówno nauczycieli, nauczycielek, jak i uczniów. Różnice w wypowiedziach uczniów i uczennic spotykają się ze wzmacniającą je reakcją nauczycieli i nauczycielek, którzy przede wszystkim pragną zachować strukturę i porządek prowadzonych przez siebie zajęć. Uczennice postrzegane jako mniej aktywne lub słabsze spotykają się z reakcją, która nie wpływa na budowanie ich podmiotowości i udzielanie im głosu na równi z uczniami, co oznaczałoby nie tylko zachętę do pełnej strukturalnie i zgodnej z zasadami językowej poprawności wypowiedzi, ale też do ujawniania własnej opinii. Udzielanie uczennicom głosu w dyskusji na zasadzie koncyliacyjnej (jakby wypełniając ciszę w czasie niechęci do zabrania głosu w dyskusji przez uczniów) lub oddawanie im pierwszeństwa głosu w momencie omawiania tematów stereotypowo postrzeganych jako kobiece (na przykład omawianie poezji w ramach języka polskiego, omawianie życia codziennego w różnych epokach w ramach zajęć z historii) wzmacnia zarówno męski habitus uczniów, jak i żeński uczennic.

Według rozpoznania Kopciewicz nauczyciele i nauczycielki podkreślają, że nie prowadzą tak pojętej polityki genderowej¹². Wobec tego, działania nauczycielek i nauczycieli uznać należy za nieświadome.

Podsumowanie

Androcentryczny język polski bardzo często wzmacniany jest praktykami komunikacyjnymi nauczycieli i nauczycielek, którzy/które komunikaty uczniów i uczennic deszyfrują jako zgodne z teorią różnicy, wedle której mężczyźni i kobiety używają adekwatnych dla ich płci stylów komunikacyjnych. Jednocześnie, korzystając z hierarchicznie zajmowanej pozycji, utwierdzają i zabezpieczają rzeczywiste status quo zgodne ze zinternalizowanym przez siebie wyobrażeniem. W ten sposób nie tylko zabezpieczają strukturę prowadzonych przez siebie zajęć oraz porządek instytucji, jaką jest szkoła, ale partycypują też w ukrytym programie, wedle którego chłopcy-uczniowie zachęcani i nagradzani są do przymierzania męskiego habitusu, podobnie jak dziewczyny-uczennice zachęcane i nagradzane są za odtwarzanie właściwości stereotypowo przyległych do kulturowego obrazu kobiecości. Tak pojęty klasowy i szkolny

¹² L. Kopciewicz, op. cit., s. 187–188.

porządek zabezpieczany przez komunikaty dysponenta i dysponentki autorytetu nie zwraca uwagi na przebiegi różnic indywidualnych. Głównym kontekstem budującym relacje staje się płeć społeczno-kulturowa, której podporządkowane mogą być także osiąganе przez uczniów i uczennice rezultaty w nauce, traktowane jako pochodna zachęty, mobilizacji oraz stawianych wymagań także zależnych od wyobrażeń związanych z płcią społeczno-kulturową. W powyższym kontekście na dalszy plan schodzi też trzeci, wymieniany przez Karkowską, czynnik różnicowania uczniów przez nauczycielki i nauczycieli – pochodzenie uczniów i uczennic.

Maciej Duda

Doktor habilitowany, literaturoznawca, wykładowca, psychoterapeuta. Profesor w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego. Autor monografii: *Polskie Bałkany. Proza postjugosłowiańska w kontekście feministycznym, genderowym i postkolonialnym. Recepcja polska* (2013), *Dogmat płci. Polska wojna z gender* (2016), *Emancypanci i emancypatorzy* (2017), *Sojusznicy spraw kobiet. Publicystyka i rozprawy naukowe wspierające emancypację Polek w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku* (2020).

Część V: Praktyki

(Nie)pamięć

Barbara Przywara

Nowe media dla współczesnych uczniów nie są „zamiast” – jak w przypadku osób, dla których internet czy telefon komórkowa to wynalazki, które pojawiły się już w trakcie ich dorosłego życia, stąd też, z jednej strony, tak trudno zrozumieć nowe pokolenie osobom starszym, a z drugiej strony – młodzi nie są w stanie przyjąć, a nawet spojrzeć na rzeczywistość z perspektywy rodziców i nauczycieli. W efekcie prowadzone są liczne dyskusje na temat wpływu nowego cyfrowego środowiska na młodych. Powstaje wiele pytań dotyczących edukacji, budowania relacji społecznych, wyznawanych wartości, niebezpiecznych zachowań itp. Niniejszy tekst stanowi próbę refleksji nad tymi zagadnieniami – głównie w perspektywie środowiska szkolnego, a zatem uczniów, rodziców i nauczycieli.

Pokolenie sieci

Okres młodości, określany jako faza przygotowania do dorosłości, jest w psychologii wyznaczany między 18 a 24 rokiem życia. Dziś śmiało można tę granicę przesunąć „w dół” nawet do 14 roku życia. Górną granicą zwyczajowo jest albo moment zakończenia edukacji na poziomie wyższym, albo podjęcie zatrudnienia pozwalającego – przynajmniej w pewnym zakresie – na usamodzielnienie się. Jest to czas konstruowania własnego życia – kształtowania swojej tożsamości, tworzenia planów dotyczących edukacji, rodziny, własnej pozycji społeczno-zawodowej. Ta młodzieńcza faza życia, jako okres przejściowy między dzieciństwem a dorosłością, pojawiła się w pełni w społeczeństwie nowoczesnym – gdy

nastąpiło „wydłużenie okresu przygotowania do udziału w społeczności dorosłych”¹. Ponadto, jak zaznacza Sławomir Krzychała, „kształtowanie relacji partnerskich i rodzinnych oraz modelowanie kariery społeczno-zawodowej jest obecnie otwartym zadaniem na całe życie, poddawane ciągłym zmianom i przedefiniowaniom”² z uwagi na specyfikę społeczeństwa, które uczy się przez całe życie i które funkcjonuje w Baumanowskiej „płynnej nowoczesności”. Czas, w którym kształtuje się tożsamość i należy dokonać ważnych życiowych wyborów, jest zatem istotny z uwagi na przyszły kształt społeczeństwa, które tworzyć będzie obecna młodzież³.

Współczesne koncepcje dotyczące młodzieży odnosi się przede wszystkim do środowiska medialnego (mając tu na myśli głównie nowe media), w którym wzrastają. Praktycznie wszystkie osoby w wieku 18–24 lat w Polsce korzystają z internetu za pomocą wielu narzędzi i technologii⁴ (natomiast respondenci w wieku ich rodziców deklarują taką aktywność w 74%, zaś wraz z wiekiem odsetek ten maleje). Z kolei według raportu IAB Polska z internetu korzysta ponad trzy czwarte Polaków (86,7%), z czego 8,7% stanowią dzieci w wieku od 7 do 14 lat, zaś 13,88% młodzież między 15 a 24 rokiem życia⁵, przy czym dostęp do internetu posiada 99,3% rodzin z dziećmi⁶. Młodzież w badaniach jawi się jako grupa najaktywniej korzystająca z nowych technologii, zachęcająca (i czasami przygotowująca) innych do posługiwania się nimi.

Należy zaznaczyć, że współcześni uczniowie (czyli osoby urodzone po roku 1990) nie pamiętają już świata sprzed ery cyfrowej, dlatego tak często nazywa się ich w literaturze przedmiotu cyfrowymi tubylcami (*digital natives*), podkreślając, że niesłychanie szybko opanowują nowe wynalazki⁷.

¹ S. Krzychała, *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wrocław 2007, s. 8.

² Ibidem, s. 8.

³ Warto przy tym zwrócić uwagę na to, że na „dorosły” styl życia składają się nie tylko osobiste wybory jednostki w procesie dojrzewania psychospołecznego, ale także zinternalizowane wzory zachowań w procesie socjalizacji. Nie można wykluczyć, że przejmowanie tradycyjnych wzorów organizowania swojego życia (powielania schematów swoich rodziców, otoczenia społecznego) utraci swoją atrakcyjność. Powiedzenie „wyrośnie z tego” ma wciąż swoje uzasadnienie w praktyce trudnej codzienności.

⁴ *Korzystanie z internetu*, CBOS, Komunikat z badań nr 85/2020, Warszawa, lipiec 2020.

⁵ *Internet 2019/2020*, Raport Związku Pracodawców Branży Internetowej IAB Polska, czerwiec 2020, dostęp online: <https://www.iab.org.pl/wp-content/uploads/2020/06/Raport-Strategiczny-Internet-2019-2020.pdf>.

⁶ GUS, Społeczeństwo informacyjne w Polsce w 2019 roku, 21.10.2019, dostęp online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2019-roku,2,9.html>.
Warto zauważyć, że to zwykle młodzi „oswajali” dostępne w powszechnym użyciu wynalazki (jak kino, telewizja), zatem nie powinna aż tak dziwić łatwość w obcowaniu z nimi obecnie.

Co wyróżnia „pokolenie sieci”? Spojrzenie krytyczne

Don Tapscott, kanadyjski badacz internetu, menager i doradca biznesowy, w swoich publikacjach wyraża zachwyt nad nowym pokoleniem, nazywając je „najmądrzejszym z dotychczasowych” (biorąc pod uwagę rosnące wyniki testów na inteligencję)⁸. W książce *Cyfrowa dorosłość* autor wskazuje na kilka cech nowego pokolenia, które, jego zdaniem, wyróżniają młodych ludzi w tak znaczący sposób, że można o nim powiedzieć, iż „zmienia nasz świat”. Do tych cech należą między innymi: wolność, rozrywka, personalizowanie, nawiązywanie kontaktów, współpraca, niecierpliwość, innowacyjność, jednak optymistyczne spojrzenie na „sieciową młodzież” tego autora można poddać krytyce i wielu specjalistów (między innymi ci, którzy wspomniani będą w tym artykule) dostrzega błędy w wywodach Tapscotta. Bardzo często w swoich podsumowaniach nie zauważa on, że wiele z tych cech wynika z naturalnego etapu młodości, zaś niektóre rady (dotyczące edukacji) nie odnoszą się jedynie do współczesnych uczniów, studentów, młodych pracowników, ale praktycznie do wszystkich, którzy się uczą⁹. Poniżej przedstawię te cechy wyróżniające „pokolenie sieci”, które pojawiają się w publikacjach na ten temat, uzupełnione własnymi refleksjami.

Nastawienie na wolność (swobodę) – w tym wolność wyboru. Pomijając fakt, że jest to cecha młodych ludzi w ogóle, Tapscott nie bierze pod uwagę paradoksu wyboru¹⁰, czyli sytuacji, w której czasami trudno wybrać spośród wielu możliwości wyboru, albo dokonując go, trzeba stanąć przed rozmaitymi dylematami. Młodzi ludzie muszą wybierać różne ścieżki edukacyjne (profile, rozszerzenia przedmiotów, przedmioty na maturę, kierunki studiów) czy zawodowe, a także podejmować decyzje w wielu innych dziedzinach – od rozrywki po towary konsumpcyjne, co wywołuje w nich wiele wątpliwości a nawet frustrację. W Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie od wielu lat prowadzone były badania edukacyjne, z których wynika, że maturzyści w większości odsuwają od siebie ostateczną decyzję o wyborze studiów¹¹. Nadmiar możliwości i informacji może prowadzić do paraliżu wyboru.

Personalizowanie – młodzież ma potrzebę dostosowywania wszystkiego do swoich potrzeb (pulpitu w laptopie, dźwięku w smartfonie, formy rozrywki, napisu na koszulce, aplikacji w smartfonie itd.),

⁸ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, przeł. P. Cypryański, Warszawa 2010, s. 78.

⁹ Na przykład stosowanie tzw. piramidy uczenia się Edgara Dale’a jest znane od dawna, zob. A. Klej, *Wykorzystanie potencjału interaktywnych technologii w procesie dydaktycznym w oparciu o audiowizualną metodę uczenia się Edgara Dale’a*, „E-mentor” nr 4 (51), 2013.

Por. B. Schwartz, *Paradoks wyboru. Dlaczego więcej oznacza mniej*, przeł. M. Walczyński, Warszawa 2015.

¹¹ Por. E. Inglot-Brzęk, B. Przywara, *Wyzwania dla szkolnictwa wyższego w perspektywie zmiany pokoleniowej i sytuacji na rynku pracy*, w: L. Woszczyk, T. Grabiński, S. Sorys, A. Tabor (red.), *Z badań nad procesami z pogranicza psychologii, socjologii i edukacji*, Chrzanów 2012, s. 139–158.

co z jednej strony znów koresponduje z charakterystycznym dla tego wieku egocentryzmem¹², z drugiej zaś z możliwościami, jakie dają nowe technologie. W epoce „telewizyjnej” trudno było dopasowywać jakiekolwiek medium do siebie – wybór był pozorny, w ramach proponowanych stacji, rozgłośni czy pism. Dziś nie tylko można odwiedzić stronę z każdego niemal zakątka świata czy spersonalizować funkcje smartfona, ale także zaprogramować dla siebie telewizję czy radio internetowe¹³. Co więcej, portale społecznościowe pozwalają na tworzenie swoich własnych „mediów” – algorytmy uczą się wyborów użytkownika i powodują, że docierają co niego określone, spersonalizowane treści. To nastawienie do „dopasowywania” świata do swoich potrzeb (związane głównie ze wspomnianym skoncentrowaniem na sobie) niesie ze sobą konsekwencje także w postawie wobec szkoły, nauki. Tapscott twierdzi, że młodzi ludzie chcą się uczyć, ale „tylko tego, czego muszą się nauczyć”, w sposób, jaki im najbardziej odpowiada¹⁴, stąd oczywistym dla niego wnioskiem jest dopasowywanie metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów. Nie jest to żadna nowość dla żadnego z nauczycieli, którzy doskonale wiedzą, że każdy uczeń ma swoje tempo, predyspozycje, motywację, wsparcie¹⁵, jednak w realiach szkoły publicznej takie postulaty są niezwykle trudne do zrealizowania, choć takie próby są podejmowane. Uczniowie coraz bardziej pragmatycznie podchodzą do nauki – wybierają przedmioty, które chcą (lub muszą z uwagi na kierunek studiów) zdawać na maturze, uczą się tylko tych, które w ich mniemaniu dają im wymierne korzyści na przyszłość, co nie do końca jest związane z nowymi technologiami, ale także z wyzwaniem rynku pracy.

Nastawienie na rozrywkę – w każdej dziedzinie życia: szkole, pracy, życiu towarzyskim takie podejście do życia także nie powinno zaskakiwać, choć oczywiście wirtualne „zabawki” są zdecydowanie bardziej absorbujące niż rozrywki wcześniejszych generacji (włączając w to uzależnienia behawioralne). Susan Maushart, autorka niezwykle inspirującej książki *E-migranci*, zwraca uwagę na fakt, że współcześni uczniowie niemal panicznie boją się nudy, bezczynności – nowe technologie skutecznie pomagają w szczelnym wypełnieniu czasu rozrywką¹⁶. Przywykliśmy do widoku „przyklejonych” do smartfonów młodych (i nie tylko ich) – wyciągane na przerwach w szkole, na przystankach, w stołówkach, podczas rozmów z innymi, w kolejce, w środkach lokomocji, a nawet podczas spotkań towarzyskich. Telefon

¹² Por. J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, s. 265.

¹³ Warto zwrócić uwagę, że bardzo szybko rozwinął się rynek nowych technologii dostosowanych do dzieci i młodzieży – jeszcze w latach 90. telefony komórkowe używane były prawie wyłącznie przez dorosłych, zaś w kolejnych latach pojawiały się coraz liczniej urządzenia projektowane głównie dla młodego odbiorcy.

¹⁴ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, op. cit., s. 231.

¹⁵ Mam tu na myśli pomoc rodziców, korepetycje, korzystanie z kursów itp.

¹⁶ S. Maushart, *E-migranci. Pół roku bez internetu, telefonu i telewizji*, przeł. M. Godyń, F. Godyń, Kraków 2014.

podłączony do wi-fi jest zawsze pod ręką, by wyrwać z sytuacji, w której trzeba czymś zagospodarować czas. Wspomniana autorka zwraca jednak słusznie uwagę, że nuda może być inspirująca, zmuszając niejako do poszukiwania zajęcia, przemyślenia, pobycia ze sobą sam na sam (lub z innymi ludźmi). Przeprowadzając eksperyment (pół roku bez mediów wraz z trójką swoich nastoletnich dzieci), zauważyła, że brak technologii wpłynął na poszukiwanie innych form spędzania czasu, zwłaszcza wolnego. Podobne zjawisko zaobserwowaliśmy u studentów, których w ramach eksperymentu społecznego poproszono o to, by przez tydzień nie korzystali z internetu¹⁷ – z prowadzonych przez nich dzienników obserwacji wynika, że jednym z największych problemów stanowił dla nich nadmiar czasu wolnego („Miałam dużo wolnego czasu i nie wiedziałam, co w takiej sytuacji mam z nim zrobić, jak go spędzić”¹⁸). Z czasem „odkrywali”, że mogą czytać książki, rozmawiać z ludźmi, przeglądać papierowe gazety, wyjść do kina itd. Wielu z nich zaznaczało, że gdyby nie ta próba odcięcia się od mediów, nie dostrzegliby problemu (jedna z uczestniczek badania napisała: „Jednak życie bez internetu ma swoje zalety, ponieważ w końcu zaczęłam czytać książkę, którą kupiłam dwa tygodnie temu; pojawiło się więcej czasu na moje hobby”). Nastawienie na rozrywkę jest z jednej strony efektem możliwości, jakie dają nowe technologie, z drugiej, źle ukierunkowane ograniczają kreatywność, aktywność, a często mogą prowadzić do uzależnień¹⁹ czy traktowania szkoły jako przerwy w grze (na komputerze/komórce).

Nawiązywanie kontaktów – na niespotykaną dotąd skalę²⁰ oraz nastawienie na współpracę. Faktem jest, że nowe media pozwalają na komunikowanie się globalne, jednak wiele badań wskazuje na to, że wraz ze wzrostem liczby relacji maleje ich jakość²¹. Susan Maushart zauważa, że życie realne służy młodym

¹⁷ Eksperyment przeprowadzili wiosną 2017 r. pracownicy Katedry Mediów, Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania. Badanie polegało na świadomej rezygnacji jego uczestników (studentów) z korzystania z internetu przez 7 kolejnych dni (od poniedziałku do niedzieli). Celem badania była diagnoza poziomu zmediatyzowania życia codziennego. Więcej: B. Przywara, I. Leonowicz-Bukała, *Bądźmy w kontakcie. Współczesna cyfrowa komunikacja permanentna*, „Zeszyty Prasoznawcze, 3/2020, dostęp online: <https://doi.org/10.4467/22996362PZ.20.019.12090>

¹⁸ Cytat z jednego z dzienników obserwacji.

¹⁹ Prawie wszyscy uczestniczący w moim badaniu dotyczącym próby funkcjonowania bez internetu w opisach swoich zachowań, odczuć, refleksji używali sformułowań, które wskazują na wysoki poziom uzależnienia się od nowych mediów. Oto kilka cytatów: „przez cały tydzień myślałam o tym, kto mógł coś napisać na facebooku; nie wytrzymałam i sprawdziłam wszystkie strony; denerwowało mnie, że nie mogłam trzymać ręki na pulsie z newsami; udało się przeżyć dzień bez sieci; wczorajszy dzień był swego rodzaju *cheat day*’em (intensywne korzystanie z internetu, mediów społecznościowych – przyp. BP); po zajęciach nie oparłam się pokusie i skorzystałam z internetu, czekając na autobus; nie wytrzymałam (...) odczułam rozpacz, bo zrozumiałam, że mam słabą siłę woli”.

²⁰ Niektórzy uczniowie mają ponad 1000 osób zaznaczonych na Facebooku jako znajomych.

²¹ Por. B. Przywara, *Fast friends w „społecznościowej” rzeczywistości*, w: *Teraźniejszość totalna. Tezy o współczesności. Profesor Jerzy Chłopecki in memoriam*, Warszawa 2015, s. 163–169.

głównie do tego, by zmienić status na Facebooku lub umieścić zdjęcie na Instagramie. Stwierdza, że Facebook „służy tyleż do komunikacji, co do pokazania się. Tworzy rodzaj sceny, na której można odgrywać różne role, ulepszać i upubliczniać »siebie« (...)»²². Autorka cytuje za Garym Smallem i Gigi Vorgan, autorami publikacji *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*: „(...) rozmawianie z ludźmi twarzą w twarz (...) »stymuluje nasz układ nerwowy w większym stopniu niż pobudzające umysłowo, lecz bardziej pasywne czynności« z czytaniem włącznie»²³.

Podobne wnioski przedstawia Manfred Spitzer, niemiecki neurobiolog i psychiatra, twierdząc, że „bezpośredni, osobisty kontakt z drugim człowiekiem dostarcza znacznie więcej bodźców oraz skutkuje głębszym i bardziej emocjonalnym ich przetwarzaniem niż (...) wymiana myśli za pomocą monitora (...)»²⁴. Jedna z uczestniczek wspomnianego wyżej eksperymentu zauważyła, że gdy sama odstawiła smartfon i zaczęła spotykać się częściej *face-to-face* ze znajomymi, zaczęło jej przeszkadzać, że „oni co chwilę wyciągali swoje smartfony”. Dla wielu młodych media społecznościowe i komunikatory są najczęstszą formą podtrzymywania kontaktów międzyludzkich, jednak, po pierwsze, publikowanie statusów jest komunikowaniem z nieokreślonym tak naprawdę odbiorcą²⁵, po drugie, komentarze i oceny wpisów nie są odpowiedziami, a po trzecie, komunikacja tekstowa opisywana jest w literaturze przedmiotu jako „chłodniejsza” od bezpośredniej (stąd wiele nieporozumień czy prób ocieplania wypowiedzi za pomocą emotikonów).

Potrzeba prędkości – można ją śmiało nazwać po prostu niecierpliwością. Z badań przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii wśród młodych ludzi²⁶ (w wieku 18–28 lat) wynika, że młode pokolenie użytkowników nowych mediów nie potrafi czekać – wszystko musi być „natychmiast”. Socjologowie nazwali to zjawisko w skrócie CQWQ – *can't queue, won't queue* (z ang. „nie mogę stać w kolejce i nie będę”). Młodzież jest w stanie zrezygnować z czekania – w kolejce w sklepie (do kasy na przykład), u dentysty, z wizyty u lekarza, jeśli trzeba na nią dłużej czekać. Dzieci i młodzież są przyzwyczajeni do skrótowości, obrazkowości, zmienności coraz szybszego tempa narracji w przekazach medialnych, co prowadzi do znudzenia tradycyjnym tempem opowiadania (stąd między innymi niechęć do czytania książek)²⁷.

²² S. Maushart, *E-migranci. Pół roku bez internetu, telefonu i telewizji*, op. cit., s. 241.

²³ Ibidem, s. 232.

²⁴ B. Schwartz, op. cit., s. 94.

²⁵ Wielu użytkowników tego serwisu zapomina kogo ma w swoich „znajomych”, a ich liczba często przekracza możliwości utrzymywania choćby szczątkowych relacji z nimi. Poza tym wiele osób zdaje się nie pamiętać także o tym, że algorytm wyświetlania wiadomości na Facebooku (Edge Rank) powoduje, że dane posty wyświetlają się tylko określonej grupie znajomych.

²⁶ Sondaż easy.money.com.

²⁷ Por. Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005.

Kazimierz Krzysztofek, wyjaśniając ten problem, stwierdza: „Pokolenia wychowane na mediach wizualnych mają inną strukturę percepcji (...) mają skrócony zakres skupienia uwagi, co ma poważne konsekwencje w procesie edukacyjnym: 45 minut dla ucznia to w większości czas stracony”²⁸. Z punktu widzenia pedagogiki ma to poważne konsekwencje, a jeśli dodamy do tego „wychowawcze” środowisko gier komputerowych, to mamy do czynienia z całą gamą niebezpieczeństw. Są to: 1) uzależnienie od internetu (IAD – *Internet Addiction Disorder*), gier komputerowych, sieci społecznościowych 2) agresja i niekontrolowane napady złości (w tym także nadpobudliwość), 3) dolegliwości fizyczne (ból głowy, karku, problemy ze wzrokiem, wady postawy etc. – związane z dużą ilością czasu spędzanego w pozycji siedzącej przed ekranem) czy 4) problemy z tożsamością (poprzez częstą zmianę nicków charakterystyczną dla młodych internautów lub porównania społeczne). Ten brak umiejętności (czy też chęci) dłuższego skupienia uwagi ma swoje odbicie także w sferze edukacji. Rosnąca popularność serwisów oferujących za odpłatnością lub za darmo gotowych prac dyplomowych, referatów, zadań domowych, prezentacji maturalnych itp. wskazuje na kolejny aspekt tego młodego pokolenia wychowywanego w dobie powszechnego dostępu do internetu. Bianka Mikołajewska nazywa tę generację „pokoleniem kopiuj-wklej”²⁹. Mikołajewska zwraca uwagę, że „(...) w Polsce dorasta pokolenie, które od początku swej edukacji korzystało z komputerów i Internetu”, co w konsekwencji prowadzi do obniżania poziomu i bezrefleksyjnego kopiowania cudzej pracy. Nie bez znaczenia jest kwestia etyczna – usprawiedliwianie kradzieży intelektualnej.

Pokolenie innowatorów – Tapscott cechą tę ujmując jako ciągłe poszukiwanie „nowych form podejmowania wspólnych działań, spędzania wolnego czasu, zdobywania wiedzy”, a także chęć korzystania z coraz to nowego sprzętu, bo „stary już mu się znudził”³⁰. Choć pogoń za nowinkami i nowymi gadżetami nie jest czymś wyjątkowym w wieku młodzieńczym, to warto zauważyć, że młode pokolenie jest bardziej przedsiębiorcze³¹ niż ich poprzednicy (mowa tu o warunkach polskich), co jednakże może wynikać z innych czynników niż dostęp do nowych mediów (w tym także roli edukacji przedsiębiorczej).

Bacznie obserwują – młodzi ludzie, spotykając się tak często w sieci ze spamem, fałszywymi alarmami, nieprawdziwymi informacjami i innymi oszustwami, a także po prostu ogromem informacji, są często bardziej wyczuleni na odróżnianie tego, co prawdziwe, od fikcji, tego co autentyczne, od tego

²⁸ Ibidem.

²⁹ B. Mikołajewska, *Pokolenie kopiuj-wklej*, „Polityka” 2010, nr 21, s. 34–39.

³⁰ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, op. cit., s. 88.

³¹ Mierzając na przykład deklaracjami założenia w przyszłości własnej działalności lub niską średnią wieku założycieli polskich „startupów”, czyli przedsiębiorstw w początkowej fazie rozwoju.

co sztuczne, podrabiane. Nie oznacza to jednak, że mając do wyboru wielość danych, wybierają zawsze mądrze i krytycznie (skoro pierwszym źródłem informacji jest Google i pierwszych kilka linków, w tym najczęściej Wikipedia, to trudno tu o wysublimowany krytycyzm). Ta cecha wiąże się także z określonymi zachowaniami konsumenckimi – poszukując konkretnego towaru lub usługi, młodzi ludzie zasięgają najpierw opinii o nim. Jednocześnie obserwowanie to nie idzie w parze z ostrożnością w zarządzaniu swoimi danymi umieszczanymi w internecie. W dobie rozbudowywania programów zbierających nasze ślady w sieci jest to co najmniej mało odpowiedzialne działanie – zdjęcia dziś publikowane na Instagramie nie znikają, kiedyś mogą posłużyć rekruterom w firmie oceniającej kandydata do pracy.

Narcyzm – w okresie młodości wpisany jest egocentryzm, polegający na „niemożności odróżnienia myślenia związanego ze sobą od myślenia odnoszącego się do innych”³². Psychologia rozwojowa wyjaśnia, że we wczesnym okresie dorastania nastolatki zakładają, iż tak jak oni sami są skoncentrowani na swoim wyglądzie i zachowaniu, tak też inni, „wymaginowane audytorium”, są przekonani o ich wyjątkowości. Z czasem, w miarę dorastania, młody człowiek powoli uczy się obiektywizacji. Problem pojawia się, gdy nowe media ze swoimi serwisami społecznościowymi, pozwalającymi na publikowanie informacji o sobie, zakłócają ten naturalny proces odchodzenia od skoncentrowania na sobie. Stwarzają one bowiem możliwość realnego audytorium w postaci osób dodanych do facebookowej listy znajomych. Yalda Uhls, psycholog społeczna pracująca w amerykańskim Common Sense Media (organizacji badającej wpływ technologii i mediów na życie ich użytkowników), zauważa, że media społecznościowe „oferują różnorodne narzędzia pozwalające użytkownikom zademonstrować poziom uwielbienia dla własnej osoby, co powoduje, że nastolatki (...) troskliwie dbają o swoich obserwatorów, polubienia i komentarze”³³. Takie nieustanne wystawianie się na osądy innych, choć wyrażane online, ma realny wpływ na kształtowanie się tożsamości.

Wizerunek kształtowany w mediach społecznościowych przez młodych użytkowników jest wyidealizowany. Umieszczane tam zdjęcia w wersji *selfie* są w zdecydowanej większości zretuszowane przy użyciu programów graficznych i aplikacji. Paradoksalnie młodzi w okresie dorastania zwykle mają zaniżoną samoocenę, zatem to, jak pokazują swoje życie innym przez sieć, jest swoistą „zasłoną dymną” własnych kompleksów. Magdalena Szpunar, specjalizująca się od lat w badaniu społecznych aspektów internetu, wprost określa współczesną kulturę jako kulturę cyfrowego narcyzmu³⁴. Szczególnie dotyczy ona młodych, tak chętnie dzielących się swoim życiem publicznie.

³² J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, op. cit., s. 265.

³³ Y.T. Uhls, *Cyfrowi rodzice. Dzieci w sieci. Jak być czujnym, a nie przeczulonym*, przeł. I. Grzegorzówka, Kraków 2016, s. 134.

³⁴ Por. M. Szpunar, *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Kraków 2016.

Zaangażowanie – można zauważyć, że młodzi ludzie są aktywni społecznie i w sieci, i w realnym życiu – jako wolontariusze (WOŚP, zbiórki żywności Caritas i innych organizacji charytatywnych), ideowcy (w ramach organizacji młodzieżowych, partyjnych), protestujący (jak ruch przeciw ACTA w 2012 roku), manifestujący wiarę (Orszak Trzech Króli, Światowe Dni Młodzieży), a także jako uczestnicy rozmaitych spontanicznych akcji (*flashmoby*, *lipduby*). Te ostatnie przykłady wpisują się w nowy typ ruchów społecznych wykorzystujących media społecznościowe (młodzi umawiają się w sieci, a działają w „re-alu”). Badania pokazują, że wśród deklarujących pracę społeczną w ramach organizacji obywatelskich bardzo dużo jest osób w wieku 18–24 lat (49%)³⁵. Działania te związane są z typową dla wieku dojrzewania potrzebą angażowania się w istotną działalność. Psychologowie twierdzą, że „okres dorastania, wraz ze swoim kryzysem tożsamości, potrzebą eksperymentowania, a przed wszystkim zaangażowania się w jakąś poważną i wartościową działalność, w sposób naturalny sprzyja różnym formom uczestnictwa społecznego”³⁶. Jest to również wspomniane już nastawienie na rozrywkę łączone z zaspokajaniem potrzeby przynależności.

Rośnie także od kilku lat zaangażowanie młodych ludzi w sferę obywatelską, mierzone np. frekwencją najmłodszych uprawnionych do głosowania w wyborach. W Polsce do roku 2007 głosowało w wyborach parlamentarnych ok. 40% uprawnionych w wieku 18–24 lat. W ostatnich latach odsetek ten gwałtownie wzrósł (w ostatnich wyborach prezydenckich głos swój oddało 64% młodych).

Nieporadni – we współczesnych, ponowoczesnych społeczeństwach, z malejącym przyrostem naturalnym i nową pedagogiką, wzmocniła się pozycja dziecka³⁷. Mówi się dziś często o modelu „rodzicielstwa helikopterowego”, w którym rodzice nieustannie krążą nad swoimi dziećmi, chroniąc je przed niebezpieczeństwami. Są także rodzice, którzy padają ofiarą obecnej kultury perfekcjonizmu rozciągającego się także na sposób wychowywania dzieci. W rezultacie dzieci mają doskonale wypełniony czas zaplanowanymi zajęciami, są dowożone do szkół, miejsc zajęć pozalekcyjnych, kolegów/koleżanek; wielu rodziców poświęca każdą wolną chwilę, by „wspierać” dzieci w odnoszeniu sukcesów edukacyjnych (co często sprowadza się do odrabiania prac domowych za dzieci lub „negocjowania” ocen z nauczycielami).

³⁵ Aktywność Polaków w organizacjach obywatelskich, CBOS, Komunikat z badań nr 37/2020, marzec 2020. Najmłodszy badani (w wieku 18–24 lat), w tym głównie uczniowie i studenci, wyróżniają się aktywnością w związkach, klubach i stowarzyszeniach sportowych, a także organizacjach młodzieżowych (harcerstwo, kluby i stowarzyszenia uczniowskie lub studenckie itp.), w grupach artystycznych, jak np. chór, zespół taneczny czy teatralny, oraz towarzystwach naukowych. Dostęp online: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_037_20.PDF.

³⁶ J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, op. cit., s. 281.

³⁷ Por. M. Bieńko, *Perfekcyjna matka oraz bachor w poradnikach i bezradnikach współczesnej popkultury*, w: I. Taranowicz, S. Grotowska, *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane zagadnienia*, Wrocław 2015, s. 92–107.

Takie wyręczanie dzieci uczy je nieporadności albo postawy roszczeniowej. Paradoksalnie świat wirtualny może być dla nich sferą wolną od nieustannej kontroli rodziców, gdzie wszelkie decyzje można podejmować samodzielnie. Ważne jest więc, by obecność rodzica była prawdziwie wspierająca (a nie: wyręczająca) w obu światach – i tym realnym, i tym wirtualnym. Yalda Uhls radzi, by rodzice, chcąc pomóc dziecku w poruszaniu się po cyfrowym świecie, sami zastanowili się na własnym stosunku do mediów. Nie powinni unikać tego środowiska, a towarzyszyć mądrze dzieciom na przykład w zarządzaniu swoimi danymi w sieci, ocenianiu jakie treści są wartościowe, zwracaniu uwagi na niebezpieczeństwa w korzystaniu choćby z serwisów społecznościowych³⁸. Takie jednak towarzyszenie dziecku w świecie mediów także nie powinno przyjmować formy nieustannej kontroli.

Nowe technologie a uczenie się

Uczenie się nierozzerwalnie związane jest z umiejętnością koncentracji uwagi i pamięcią. Obie te funkcje umysłu ulegają zmianom pod wpływem intensywnego korzystania z nowych mediów, a szczególnie z internetu. Mózg, jeżeli jest ćwiczony i poddawany odpowiedniej stymulacji, rośnie, rozwija się. Tapscott twierdzi, że mózg człowieka pod wpływem kontaktu z siecią zmienia się pozytywnie – na przykład dzięki doświadczeniu zdobytemu podczas grania można szybciej przetwarzać informacje wizualne, zaś stykanie się z olbrzymią ilością tekstu w internecie ma uczynić młode pokolenie mądrzejszym od pokolenia „telewizyjnego”³⁹. Trudno jednak uznać te argumenty za przekonujące, jeśli wziąć pod uwagę nie tylko długi czas spędzany w sieci⁴⁰, ale także to, ile rzeczy młodzi potrafią w tym czasie robić (korzystając z kilku urządzeń jednocześnie otwierając kilkanaście okien w przeglądarce internetowej).

To ostatnie zjawisko nazywane jest wielozadaniowością (*multitasking*) i przez dłuższy czas uznawane było za wyjątkową umiejętność pokolenia sieci, tymczasem najnowsze badania wskazują, że wykonywanie w tym samym czasie wielu zadań nie jest ani skuteczniejsze, ani szybsze, ani tym bardziej rozwijające. Mitem jest bowiem tak zwana podzielność uwagi – można ją jedynie szybciej lub wolniej przekierowywać na poszczególne zadania. Skutkuje to jedynie dużym rozproszeniem uwagi, co wpływa na problemy z zapamiętywaniem. Maushart stwierdza w swojej książce, że „w przypadku pokolenia M wielozadaniowość

³⁸ Myślę, że dla wielu rodziców wizerunek dziecka na Facebooku mógłby być zaskakujący.

³⁹ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, op. cit., s. 177.

⁴⁰ Dostępne badania wskazują na ok. 3 godziny dziennie, co wydaje się dużo zaniżonym wskaźnikiem, jeśli wziąć pod uwagę, że dziś internet jest dostępny poprzez różnego typu urządzenia (w tym przez telewizor), a zatem w badaniach powinno się brać pod uwagę czas spędzany przed ekranami.

działa jak wiatr potęgujący przy ujemnej temperaturze uczucie chłodu – wzмага zaaferowanie, powoduje fragmentację uwagi i całkowicie przekształca doświadczenie nazywane niegdyś »dostrojeniem«⁴¹.

Clifford Nass, profesor na Wydziale Komunikacji Uniwersytetu Stanforda, wraz z innymi naukowcami przeprowadził szereg eksperymentów mających na celu zbadanie skuteczności wielozadaniowości. Wyniki pokazały, że nałogowi wielozadaniowcy okazali się gorsi od grup kontrolnych praktycznie we wszystkich zadaniach⁴². Wielozadaniowość nie tylko powoduje rozproszenie uwagi, ale także wpływa na zapamiętywanie informacji nieistotnych. „Surfowanie”, czyli zbaczanie w wiele miejsc, powoduje powierzchownie zajmowanie się daną treścią, czyli negatywnie wpływa na proces uczenia się⁴³. Marlene Asselin i Maryam Moayer z University of British Columbia w Kanadzie zauważają, że „(...) pomimo częstego i długo trwałego korzystania z internetu (...) uczniom brakuje umiejętności w wielu obszarach, a zwłaszcza w lokalizowaniu informacji i krytycznej ocenie źródeł internetowych”⁴⁴.

Obok uprawiania wielozadaniowości korzystający z nowych mediów mają tendencję do „odciążania” własnej pamięci poprzez zachowywanie wielu danych w „chmurze” czy innym sieciowym (lub komputerowym) miejscu. Prowadzi to do sytuacji, w której media wyręczają nas w pracy umysłowej. Gdy coś zapisujemy na dysku komputera, zapamiętujemy nie tyle daną informację, a ewentualnie miejsce, gdzie ona jest zlokalizowana. Jeśli wiemy, że odpowiedź zawsze możemy znaleźć w Google, to nie musimy jej zapamiętywać. Zatem gdy uczeń wykonuje pracę domową za pomocą komputera, to może mieć to naprawdę niewielki wpływ na proces uczenia się. Można powiedzieć, że zapisanie informacji jest równoznaczne z jej zapomnieniem. Spitzer stwierdza, że „odciążanie pamięci dzięki wykorzystywaniu cyfrowych mediów lub chmury nie tylko prowadzi do mniej intensywnej pracy mózgu, lecz także zmniejsza gotowość do zapamiętywania tego, co dzieje się wokół nas”⁴⁵.

Z kolei Nicholas Carr, publicysta i badacz sieci, nazywa internet technologią zapominania⁴⁶. Mnóstwo informacji napływających do nas w trakcie korzystania z internetu przeciąża naszą pamięć roboczą

⁴¹ S. Maushart, *E-migranci. Pół roku bez internetu, telefonu i telewizji*, op. cit., s. 195.

⁴² E. Ophir, C. Nass, A.D. Wagner, *Cognitive Control in Media Multitaskers*, „The Proceedings of the National Academy of Science”, sierpień 2009.

⁴³ Zob. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2013, s. 64.

⁴⁴ M. Asselin, M. Moayeri, *Toward a Pedagogy for Using the Internet to Learn: An Examination of Adolescent Internet Literacies and Teachers' Parents' and Students' Recommendations for Educational Change*, „Proceedings of the Annual Conference of the International Association of School Librarianship” 2008.

⁴⁵ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, op. cit., s. 95.

⁴⁶ N. Carr, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Gliwice 2013, s. 237.

i utrudnia mózgowi skupienie uwagi na czymkolwiek⁴⁷. Co więcej – im częściej korzysta się z sieci, tym częściej mózg uczy się owego rozproszenia. To z kolei powoduje, że wiele osób (szczególnie dzieci i młodzież) nie potrafi skupić uwagi nawet wtedy, gdy z internetu nie korzysta. Na efektywne uczenie się poprzez utrwalanie informacji w pamięci olbrzymi wpływ ma sen. Dziś nowe media dosłownie spędzają sen z powiek młodych ludzi⁴⁸.

Susan Maushart prezentuje wyniki badań dotyczących roli różnych mediów w zasypianiu i podsumowuje, że „spośród przebadanych 2500 nastolatków ponad jedna trzecia, żeby zasnąć, ogląda telewizję, 60% słucha muzyki, połowa czyta książki, a jedna czwarta chłopców – i o połowę mniej dziewcząt – gra w gry komputerowe. Ogólnie biorąc, nastoletnie osoby, które zasypiały dzięki muzyce, telewizji czy grom komputerowym, »spaly mniej godzin i były znacznie bardziej zmęczone« niż te, które przed snem czytały lub nie używały żadnych »wspomagaczy«”⁴⁹. Postuluje ona zatem⁵⁰, by sypialnie dzieci i nastolatków wolne były od ekranów telewizorów, laptopów i smartfonów. Brak snu wpływa niekorzystnie nie tylko na problemy z koncentracją i pamięcią, ale także powoduje permanentne zmęczenie, stany depresyjne, a także otyłość i cukrzycę⁵¹.

Podsumowanie

Bardzo trudno przewidzieć, jaka będzie dzisiejsza młodzież, gdy dorośnie. Każde nowe medium w przeszłości budziło i lęk, i nadzieję. Pojawia się jednak coraz więcej badań, które wskazują, jak korzystać z nowych technologii – wszak same w sobie nie są one ani dobre, ani złe. Maushart zauważa, że „(...) media wszelkiego typu – zaopatrzone w ekran czy nie – są częścią współczesnego życia w równej mierze jak samochody, samoloty, zmywarki do naczyń i odkurzacze. (...) Ostatecznie jednak, i bez względu na siłę naszych przekonań, musimy żyć w tym świecie – z którym, na dobre czy złe, jesteśmy zestrojeni”⁵². Dzisiejsze pokolenie sieci będzie wchodziło w dorosłość z tymi nawykami, które zdobywa teraz, i będzie żyło w „usieciowionym” świecie. Już dziś de facto zmuszani jesteśmy do korzystania z sieci – za przykład posłużyć mogą e-dzienniki

⁴⁷ Ibidem, s. 238.

⁴⁸ Badania prowadzone wśród osób w wieku od 12 do 15 lat w Walii wykazały, że co piąty nastolatek budzi się w nocy po to, by sprawdzić informacje w mediach społecznościowych – zob. K. Czernichowska, *Kiedy Facebook nie śpi, my też nie*, „Dziennik Polski” z dnia 3.02.2017, s. 8.

⁴⁹ S. Eggermont, J. van den Bulck, *Nodding Off or Switching Off? The Use of Popular Media as A Sleep Aid in Secondary-School Children*, „Journal of Pediatrics and Child Health” 2006, t. 42, nr 7. Cyt. za: S. Maushart, *E-migranci. Pół roku bez internetu, telefonu i telewizji*, op. cit., s. 293.

⁵⁰ Podobnie jak Yalda T. Uhls.

⁵¹ Zob. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, op. cit., s. 223–237.

⁵² S. Maushart, *E-migranci. Pół roku bez internetu, telefonu i telewizji*, op. cit., s. 325.

czy zapisy i rejestracje online. Warto zatem wziąć pod uwagę wskazówki, które rodzicom i nauczycielom pomogą zrozumieć i wspomóc dzieci oraz młodzież w ich dorastaniu w erze cyfrowej:

1. Rozmowa twarzą w twarz jest niezastąpiona, bo wpływa pozytywnie na rozwój umysłu, w tym na procesy pamięciowe. Warto zatem nie tylko rozmawiać z dziećmi i zachęcać je do spędzania czasu w „realu” ze znajomymi, ale także na przykład jadać choć jeden posiłek wspólnie (bez udziału mediów) czy zadbać o różnorodne doświadczenia poznawcze i społeczne. Ważny jest także osobisty przykład rodziców i nauczycieli w korzystaniu z nowych mediów.
2. Warto planować czas bez urządzeń w planie dnia całej rodziny. Jest to szczególnie bezcenne w czasie gdy pandemia COVID-19 „wepchnęła” całe społeczeństwo do sieci.
3. Dzieci i młodzież powinni się czasami po prostu ponudzić – nuda jest elementem życia, rozwoju i bywa inspirująca.
4. Rodzice powinni ustalać zasady korzystania swoich dzieci z mediów społecznościowych i od czasu do czasu kontrolować ich aktywność w sieci (mając na przykład własne dziecko dodane do znajomych na Facebooku czy Instagramie).
5. Samo granie w gry wideo nie musi być szkodliwe, jeśli zachowane są proporcje czasu poświęcanego na nie i na inne aktywności. Rodzice/wychowawcy/pedagodzy powinni znać treści gier i obserwować dzieci pod kątem niepokojących zachowań.
6. Wielozadaniowość jest absolutnie nieefektywna podczas odrabiania zadań domowych wymagających większego skupienia – lepiej wówczas odizolować się od urządzeń podłączonych do internetu, a inne czynności zostawić na później.
7. Pisanie na komputerze nie sprzyja zapamiętywaniu – warto używać zwykłej kartki i długopisu lub tablicy i pisaka/kredy.
8. Dzieci i młodzież powinni się wysypiać, a nie sprzyja temu korzystanie z urządzeń z ekranami. Warto „uwolnić” sypialnie młodych osób od elektroniki.
9. Na efektywne uczenie się ma wpływ głębokie zaangażowanie ucznia, jego aktywność, intensywne przetwarzanie informacji – samo zobaczenie na ekranie działań, słów, rozwiązań nie sprzyja zapamiętywaniu.
10. To nauczyciel powinien decydować, czy i w jakim zakresie uczniowie mogą korzystać z urządzeń cyfrowych na lekcjach.

Barbara Przywara

Doktor nauk humanistycznych, socjolog, medioznawca. Adiunkt w Katedrze Mediów, Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie.

Niepełnosprawność

Krzysztof Przybylski

Na przestrzeni dziejów osoby z niepełnosprawnością często były marginalizowane. Przez wieki – w wielu kulturach i społecznościach – bezwzględnie obchodzono się z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, niesłyszącymi, niewidomymi, społecznie niedostosowanymi, a także tymi, których wygląd oraz zachowanie odbiegały od powszechnie przyjętych norm¹. Stosunek do nich zmieniał się wraz z rozwojem społeczeństw i wyznaczały go dominujące w danym okresie historycznym poglądy filozoficzne, społeczne, polityczne czy ekonomiczne. Był on zróżnicowany terytorialnie i kulturowo, warunkowany specyfiką niepełnosprawności, warunkami życia czy kryteriami definiującymi i opisującymi to zjawisko. Postrzeganie niepełnosprawności można przedstawić na continuum – od odrzucenia i zauważania jedynie defektu do dostrzegania człowieka jako niepowtarzalnego bytu.

Religie wobec niepełnosprawności

Znaczący wpływ na stosunek społeczeństw do zjawiska niepełnosprawności miały wyznawane systemy wartości i wierzenia. Przykładowo buddyzm opierał swoje zasady postępowania na miłości do bliźniego, braterstwie i równości wszystkich ludzi. Zdarzały się wśród jego wyznawców wypadki pozostawiania dzieci niepełnosprawnych w dżunglach².

Islam wymagał, między innymi, całkowitego poddania się woli Bożej, pełnego, uległego posłuszeństwa Jego zarządzeniom i jałmużny polegającej na oddawaniu części swych plonów i dochodów na po-

¹ J. Kulbaka, *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, Warszawa 2012, s. 7.

² Ibidem, s. 4.

trzeby ludzi biednych, wymagających pomocy, upośledzonych fizycznie lub psychicznie. Dlatego Koran, który bardziej niż Biblia zakazuje zwalczania upośledzenia, poprawiania dzieła Boga, zaleca pokorne poddanie się Jego woli i nakazuje równocześnie troskę o zapewnienie upośledzonym bytu³.

Religia chrześcijańska, w czasach jej prześladowania, z jednej strony zalecała litość w stosunku do wszelkiego rodzaju nieszczęśliwych. Z drugiej strony – powołując się na poglądy św. Augustyna – uznawała wielu upośledzonych za niezdolnych do zrozumienia i przyjęcia wiary chrześcijańskiej. Święta inkwizycja nakazywała natomiast upośledzonych umysłowo, chorych psychicznie i w związku z tym zachowujących się niewłaściwie – na przykład w czasie modlitwy – torturować, łamać kołem, a nawet palić na stosach jako opętanych przez szatana. W tym samym czasie epileptyków uważano za nawiedzonych przez Ducha Świętego i zalecano ich czić, a samą chorobę nazywano chorobą św. Walentego. Ludzi niewidomych i częściowo niepełnosprawnych uważano za szczególnie miłych Bogu⁴. Ta sama religia – która pozwalała torturować osoby niepełnosprawne – głosiła, że życie ludzkie pochodzi od Boga i że tylko Bóg może je człowiekowi zabrać. Nakazywała miłować bliźniego i uzależniała zbawienie od spełniania dobrych uczynków. Te poglądy spowodowały powstanie przytułków dla starców, chorych, sierot, kalek i niewidomych, azyli i schronisk – zwanych zakładami charytatywnymi lub opiekuńczymi⁵.

Nie wszyscy równi?

W dobie antyku obowiązujące wówczas normy dopuszczały eliminację osób słabszych. Jeżeli jednak pozostawiono je przy życiu, to spędzały je w odosobnieniu, pozbawione współczucia, wsparcia i zrozumienia. Relacje biblijne dowodzą, że ich deficyty postrzegano w kategoriach kary za grzechy, a to powodowało, że nie mogły one uczestniczyć w obrzędach religijnych⁶.

W Mezopotamii dzieci niepełnosprawne traktowane były jako zapowiedź nieszczęść. Zachowane świadectwa z międzyrzecza Tygrysu i Eufratu pozwalają stwierdzić, że osoby niesłyszące zajmowały niską pozycję społeczną. Inny stosunek do osób niesłyszących był w Egipcie i Persji, głuchoniemotę uważano tam za szczególne wyróżnienie i dar bogów, którzy wybranym przez siebie jednostkom

³ K. Kirejczyk, *Upośledzeni umysłowo w społeczeństwie*, w: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa 1981, s. 15.

⁴ M. Zaorska, E. Andrulonis, *Zjawisko ludzkiej niepełnosprawności w aspekcie historycznym i współcześnie*, „Wychowanie na co dzień” 2006, nr 4–5, s. 4.

⁵ K. Kirejczyk, *Upośledzeni umysłowo w społeczeństwie*, op. cit., s. 15.

⁶ J. Kulbaka, *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, op. cit., s. 17.

odebrali mowę, by uchronić ich od grzeszenia przy pomocy słowa. Głuchota wywoływała szczególny podziw i nakazywała miłość w stosunku do głuchych. Nie zapewniono jednak w tych państwach większej pomocy, troski ani opieki nad osobami głuchymi⁷.

W starożytnym Egipcie osoby niewidome oraz z porażeniami postrzegano jako ulubieńców bogów i istniało przekonanie, że znajdują się pod ich opieką. Na dworze faraonów karły obdarzane były najwyższym zaufaniem, a za ich obrazę groziła kara ze strony bóstwa.

W Sparcie urodzone dziecko pokazywano radzie starszych, która oceniała, czy jest zdrowe. Noworodki uznawane za chore zrzucano ze skały⁸.

W Atenach wszyscy ludzie, bez względu na pochodzenie, uważani byli za równych. Zasada ta nie dotyczyła jednak osób niepełnosprawnych, albowiem nie byli oni zdolni do pełnienia służby wojskowej i z tej racji byli uważani za nieprzydatnych do obrony państwa. Dzieci mające wady wrodzone były skazywane na śmierć. Nawet Hipokrates był zdania, że przypadki beznadziejne nie powinny korzystać z opieki lekarskiej. Niepełnosprawność była postrzegana jako kara bogów za popełnione przewinienia.

Podobna sytuacja miała miejsce w starożytnym Rzymie – Seneka uważał, że to nie złość, ale zdrowy rozsądek nakazuje oddzielenie, czyli uśmiercenie, tego co jest nieprzydatne od tego, co zdrowe⁹. Z racji panowania kultu ciała i siły, osoby niepełnosprawne nie były uznawane za członków społeczeństwa. Te osoby natomiast, które mogły swym zachowaniem lub wyglądem wzbudzić u innych śmiech, pokazywano jako błaznów bądź sprzedawano na targu niewolników.

Obecność w świecie

W średniowieczu osoby upośledzone umysłowo i psychicznie chore narażone były na dodatkowe cierpienia – wystawiane na widok publiczny stanowiły pośmiewisko¹⁰. Panowało przeświadczenie, że choroba i cierpienie są dopustem Bożym, a zatem stanowiły one powód do poniżania osób niepełnosprawnych, zaś osoby niepełnosprawne intelektualnie uważano za opętane przez szatana. Jeżeli nie pomogły egzorcyzmy, czekała je śmierć na stosie. Są także przykłady humanitarnego traktowania osób niepełno-

⁷ K. Kirejczyk, *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa 1967, s. 41.

⁸ A. Ostrowska, J. Sikorska, *Sytuacja niepełnosprawnych w Polsce. W błędnym kole marginalizacji?*, w: K.W. Frieske (red.), *Ofiary sukcesu. Zjawiska marginalizacji społecznej w Polsce*, Warszawa, 1997, s. 87.

⁹ W. Zeidler, *Niepełnosprawni pomiędzy psychologią a ortopedagogiką*, w: W. Zeidler (red.), *Niepełnosprawność. Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne*, Gdańsk 2007, s. 42.

¹⁰ J. Kulbaka, *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, op. cit., s. 29.

sprawnych. Na ziemiach polskich osoby psychicznie chore i upośledzone umysłowo traktowano z wyrozumiałością, a nawet z życzliwością¹¹.

Epoka renesansu przyniosła kolejne zmiany. Zaczęto interesować się kwestiami związanymi z moralnością i dobrym wychowaniem. Następowaly zmiany w dotychczasowym systemie opieki społecznej. Najbardziej postępowe zmiany, związane z tą grupą społeczną, dotyczyły osób niesłyszących. Świadectwa ich obecności w świecie ludzi pełnosprawnych stawały się coraz częstsze. Podjęto także pierwsze próby nauczania ich mowy¹².

Czasy oświecenia przyniosły przełom w opiece oraz kształceniu początkowo osób głuchych i niewidomych, a następnie jednostek moralnie zaniedbanych i upośledzonych umysłowo¹³. Sytuacja ta była następstwem przemian związanych z rozwojem nauki, myśli społeczno-politycznej i filozoficznej w tej epoce. Czas ten był także okresem prowadzenia badań w Europie nad osobami głuchoniemymi, a osoby niepełnosprawne mogły liczyć na opiekę – głównie ze strony instytucji kościelnych lub osób prywatnych. Działalnością filantropijną wykazała się między innymi księżna Anna z Sapiechów Jabłonowska, która ustanowiła w swoich dobrach instytucję opiekuna nad dziećmi opuszczonymi¹⁴.

Przewartościowania i zmiany

Przełomowy był wiek XIX. W tym czasie obszar badawczy pedagogiki uległ wyraźnemu poszerzeniu, a rozwojowi szkół i zakładów specjalnych towarzyszyły prace mające na uwadze zagwarantowanie właściwego miejsca oraz katalogu praw, przysługujących wcześniej tylko ogółowi pełnosprawnej społeczności¹⁵. Poszukiwanie skuteczniejszych metod oddziaływania pedagogicznego inspirowane było rozwojem nauki, a także zmianami w sposobach sprawowania władzy i określaniu roli edukacji w rozwoju społeczeństw.

Kolejne zmiany w postrzeganiu niepełnosprawności przyniosła I wojna światowa. Ogromna liczba inwalidów wojennych dokonała przewartościowania w postrzeganiu niepełnej sprawności¹⁶. Na obszarze Europy, także w Polsce, zaczęły powstawać instytucje oraz organizacje charytatywne, których celem była walka o lepsze warunki życia osób niepełnosprawnych. Opieka nad nimi została z czasem unormowana w formie regulacji prawnych.

¹¹ Ibidem, s. 30.

¹² Ibidem, s. 46.

¹³ J. Kulbaka, *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, op. cit., s. 56.

¹⁴ E. Leś, *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Warszawa 2000, s. 79.

¹⁵ J. Kulbaka, *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, op. cit., s. 137.

¹⁶ A. Ostrowska, J. Sikorowska, *Sytuacja niepełnosprawnych w Polsce. W błędnym kole marginalizacji?*, op. cit., s. 86.

W pierwszym dokumencie regulującym problemy oświatowe z 1919 roku podjęto działania na rzecz dzieci upośledzonych umysłowo, głuchych, niewidomych i moralnie zaniedbanych. Dokument ten zawierał zapis o objęciu obowiązkiem szkolnym dzieci niepełnosprawnych¹⁷, nie obejmował jednak wszystkich.

Prawa dziecka specjalnej troski znalazły wyraz w Konstytucji z 1921 roku, która gwarantowała wszystkim dzieciom bezpłatną naukę w szkołach powszechnych. Zrealizowanie tego zapisu wymagało wprowadzenia w życie aktów wykonawczych, co nie zostało jednak zrobione. Po drugiej wojnie światowej odnotowujemy rozwój działalności rehabilitacyjnej oraz pojawienie się pojęcia integracji społecznej, czyli stopniowego włączania osób z niepełnosprawnością do życia społecznego.

Definicje niepełnosprawności

Okres II wojny światowej spowodował zwiększenie liczby dzieci i młodzieży z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. W okresie powojennym brakowało wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, jednak pomimo trudnych warunków przystąpiono do prac nad organizacją szkolnictwa specjalnego. W latach 50. XX wieku ukazał się *Dekret o obowiązku szkolnym*, nakazujący naukę dzieciom dotychczas uznanym za niezdolne do edukacji, co spowodowało rozbudowę poszczególnych typów szkół specjalnych i rozwój kształcenia nauczycieli¹⁸. W latach 60. o niepełnosprawnych pisało się jako o nieproduktywnych konsumentach, którzy z różnych powodów nie byli włączani do realizacji kolejnych planów gospodarczych¹⁹. Jednocześnie w naszym kraju następował dynamiczny rozwój rehabilitacji, liczącej się w skali międzynarodowej – ten nurt nazywano *Polską Szkołą Rehabilitacji*. Wtedy do modelu postępowania rehabilitacyjnego zostały wprowadzone zasady: wczesności rozpoczęcia, powszechności realizowania, interdyscyplinarności, ciągłości stosowania i kompleksowości.

Pod koniec lat 60. XX wieku Aleksander Hulek, zwolennik i propagator idei włączania osób z niepełnosprawnością do różnych dziedzin życia społecznego, definiował inwalidę (obecnie osobę z niepełnosprawnością) jako osobę, u której istnieje naruszenie sprawności i funkcji organizmu w stopniu wyraźnie utrudniającym, w porównaniu z osobami zdrowymi w danym kręgu kulturowym, pobieranie nauki w normalnej szkole, wykonywanie czynności życia codziennego, udział w życiu społecznym oraz zajęcia w czasie wolnym od pracy²⁰. Badacz wskazywał na potrzebę stworzenia jednostce upośledzonej optymalnych

¹⁷ K.J. Zabłocki, *Kształcenie specjalne w polskiej myśli pedagogicznej*, w: K.J. Zabłocki, *Dziecko niepełnosprawne jego rodzina i edukacja*, Warszawa, 1999, s. 22.

¹⁸ J. Kulbaka, *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, Warszawa 2012, s. 214.

¹⁹ Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Katowice 1998, s. 136.

²⁰ A. Hulek, *Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów*, Warszawa 1969, s. 23.

warunków podczas rehabilitacji i umożliwienie korzystania jej z różnych form rekreacji. Wskazywał na konieczność przystosowania otoczenia fizycznego, likwidację barier architektonicznych w domu, w zakładach kształcenia, zakładach pracy, w budynkach użyteczności publicznej i w środkach komunikacji. Sam program rehabilitacji, jego zdaniem, powinien zakładać oddziaływanie na jednostkę oraz na środowisko, w którym dana osoba niepełnosprawna żyje²¹.

W tym samym okresie Otton Lipkowski dowodził, że kalectwo jest przyczyną nie tylko niezaradności i słabości oraz narastającego na tym tle poczucia niepewności, ograniczenia swobody i niezależności w realizowaniu swoich marzeń oraz celów życiowych, ale także poczucia niepotrzebnej egzystencji, osamotnienia, zagubienia i niepotrzebnego obarczenia osób bliskich swoimi często kłopotliwymi sprawami oraz potrzebami osobistymi. Wskazywał, że stany te najczęściej występują u jednostek upośledzonych o normalnym rozwoju intelektualnym, dużej wrażliwości emocjonalnej i ambitnych²². W podobny sposób niepełnosprawność definiowała Helena Larkowa, opisując ją jako naruszenie funkcji organizmu, które może wpływać na funkcjonowanie psychiczne i społeczne, a zwłaszcza zawodowe²³.

Zmiany nazewnictwa

Przedstawione sposoby definiowania zjawiska ludzkiej niepełnosprawności, pochodzące z przełomu lat 60. i 70. XX wieku – okresu naznaczonego społecznym milczeniem i nieartykułowaniem potrzeb czy dążeń tej grupy – wyrażały obowiązujące wówczas uzgodnienia na szczeblu nauki. Był to czas, w którym zarówno normalizacja, jak i społeczna integracja były procesami nieobecnymi w życiu tych osób, a ówczesny język wypowiedzi posiada wyraźne zabarwienie pejoratywne, naznaczające i stygmatyzujące osoby z niepełnosprawnością. Dlatego częścią wówczas używanych sformułowań przestano się dzisiaj posługiwać i wycofano je z codziennej komunikacji. Mam tu na myśli takie określenia, jak: inwalida, jednostka upośledzona czy kalectwo, które bezpowrotnie odeszły do lamusa.

Poza tym sposób rozumienia fenomenu ludzkiej niepełnosprawności w tamtym okresie był pochodną nie tylko rozwoju nauki, medycyny, technologii, ale również wrażliwości społecznej i wyrazem dążeń, a właściwie jego braku, środowiska osób z niepełnosprawnością do zmiany swojego statusu społecznego, a także gotowości społeczeństwa do wprowadzenia tej zmiany. W latach 60. i 70. niepełnosprawność postrzegana

²¹ A. Hulek, Wstęp, w: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1977, s. 12.

²² O. Lipkowski, *Podstawy pedagogiki specjalnej*, w: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, op. cit., s. 38.

²³ H. Larkowa, *Człowiek niepełnosprawny: problemy psychologiczne*, Warszawa 1987, s. 14.

była w kategorii ograniczenia, deficytu, niemożności czy defektu, a badacze jako przyczynę jej powstawania wskazywali naruszenie sprawności organizmu, co tworzyło medyczny paradygmat tego zjawiska. Model ten funkcjonował w oparciu o założenie, że niepełnosprawność jest problemem indywidualnym jednostki, z którym należy się uporać, usuwając medyczne ograniczenia i komplikacje. Konieczna zatem stawała się rehabilitacja oraz likwidacja medycznych problemów, co prowadziło do sytuacji, w której dana osoba musiała przystosować się do życia w społeczeństwie i zostać (jak pacjent) wyleczona ze swojej niepełnosprawności, przywrócona do stanu normalności, bądź do stanu możliwie mu bliskiego²⁴. Powodowało to, że życie i funkcjonowanie tej grupy osób niejednokrotnie przyjmowało formę kuracji leczniczej i stanowiło istotną barierę w ich społecznej integracji. Zgodnie z tym podejściem jazda konna stała się hipoterapią, czytanie książek – biblioterapią, słuchanie muzyki – muzykoterapią, a zwykła rozmowa przeradzała się w psychoterapię.

Polityka i etyka

Przemiany cywilizacyjne, postęp w medycynie oraz w nauce, a także ruchy emancypacyjne i humanistyczne stopniowo doprowadziły do poprawy sytuacji osób z niepełnosprawnością, a także do zmian w systemie kształcenia tej grupy. Od początku lat 70. w wielu krajach europejskich, w tym także w Polsce, zaczęto mówić o potrzebie integracji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością z ich sprawnymi rówieśnikami. W naszym kraju termin integracja został wprowadzony do szkół zarządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 4 października 1993 roku²⁵.

Okres przemian systemowych, wycofanie się państwa z polityki rozdawnictwa i wprowadzenie polityki opartej na kapitalizmie znacznie osłabiło system działających w kraju spółdzielni i na nowo zdefiniowało sytuację osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Stało się to przyczyną powszechnego bezrobocia oraz zachwiało systemem kształcenia zawodowego i rehabilitacji tej grupy. Ówczesna polityka społeczna nie potrafiła niwelować negatywnych skutków zachodzących przemian.

Jednocześnie z transformacją następowała stopniowa zmiana w sposobie definiowania fenomenu ludzkiej niepełnosprawności i stosowania opisujących ją terminów. Na tle przeobrażeń społeczno-politycznych, ekonomicznych i kulturowych widoczne było stopniowe odejście od medycznego modelu ujmującego osobę niepełnosprawną w kategorii defektu, skazy czy odchylenia od przyjętej normy, ku budowaniu nowych uwarunkowań i społecznych relacji.

²⁴ J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Lublin 2007, s. 46.

²⁵ B. Olszewska, *Integracja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej szansą na normalizację życia społecznego*, w: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2004, s. 107.

Ważnym momentem były zmiany normalizacyjne, które stworzyły podwaliny społecznej integracji. W dyskusji podejmowano temat niekorzystnej sytuacji społecznej tej grupy oraz zjawisk związanych z ich marginalizacją i dyskryminacją.

Osoba z niepełnosprawnością

W latach 90. zeszłego wieku Tadeusz Majewski określał jednostkę niepełnosprawną jako osobę, u której istotne uszkodzenie i obniżenie sprawności funkcjonowania organizmu powoduje utrudnienie, ograniczenie czy uniemożliwienie wykonywania zadań życiowych i wypełniania ról społecznych – jeśli wziąć pod uwagę jej wiek, płeć, czynniki społeczne, środowiskowe oraz kulturowe²⁶.

W tym samym okresie Teodor Bulenda wskazywał, że niepełnosprawna jest osoba, która – ze względu na stan zdrowia fizycznego i/lub psychicznego – trwale albo długotrwale nie może lub jedynie w ograniczony sposób może uczestniczyć w stosunkach społecznych i pełnić w nich określone role, według przyjętych kryteriów oraz norm²⁷. Kazimierz Zabłocki posługiwał się natomiast terminem osoba niepełnosprawna w stosunku do jednostki, u której istniało długotrwale bądź trwale naruszenie sprawności i funkcji (stanu zdrowia) wyraźnie utrudniające, ograniczające lub/i uniemożliwiające (w porównaniu do osób pełnosprawnych w danym kręgu kulturowym) uczestnictwo w pobieraniu nauki w normalnej szkole, pracę zarobkową, udział w życiu społecznym, kulturowym i innych stosunkach społecznych²⁸. To właśnie w latach 90. Daniela Machnicka-Bacciarelli, z Biura Pełnomocnika do Spraw Osób Niepełnosprawnych, uznając, że termin osoba niepełnosprawna jest źle odbierany przez tę grupę osób, zaproponowała, aby używać sformułowania osoba z niepełnosprawnością.

Przedstawiony powyżej sposób definiowania niepełnosprawności posiada cechę łączącą przedstawione opisy. Badacze, opisując to zjawisko, przedstawiali je jako utrudnienie, ograniczenie czy uniemożliwienie wykonywania zadań i wypełniania ról społecznych. Powodowało to umiejscowienie problemu w jednostce i wskazywało, że niepełnosprawność jest kwestią osoby, a nie kwestią społeczną. Jednocześnie nie dostrzegali znaczenia występujących barier środowiskowych, często utrudniających czy wręcz uniemożliwiających funkcjonowanie rzeszy osób z niepełnosprawnością. Warta jest jednak podkreślenia zauważalna zmiana w sferze językowej, semantycznej, odnosząca się do sposobu opisywania

²⁶ T. Majewski, *W sprawie definicji osoby niepełnosprawnej*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1994, nr 1 (139), s. 35.

²⁷ W. Sroczyński, *O pracach nad projektem definicji osoby niepełnosprawnej*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1995, nr 1 (143), s. 76.

²⁸ K.J. Zabłocki, *Wprowadzenie do rewalidacji*, Toruń 1996, s. 29.

tego zjawiska. Badacze, definiując to zjawisko, przestali posługiwać się określeniami typu inwalida, jednostka upośledzona czy kaleka, uznając je za deprecjonujące.

Zjawisko wielowymiarowe

Początek XXI wieku przyniósł kolejne zmiany w sposobie definiowania niepełnosprawności oraz nadawania związanych z nią sensów i znaczeń. W okresie tym większego znaczenia nabral kontekst środowiskowy, społeczny. Badacze swoją uwagę skierowali w stronę barier środowiskowych, będących często powodem powstawania problemów osób z niepełnosprawnością.

Ewa Wapiennik i Radosław Piotrowicz wskazywali, że niepełnosprawność jest zjawiskiem wielowymiarowym i wynika ze wzajemnych oddziaływań między ludźmi a ich fizycznym oraz społecznym otoczeniem. Badacze twierdzili, iż niepełnosprawność powinna być rozumiana nie jako rezultat uszkodzenia czy stanu zdrowia, ale jako wynik barier, na jakie dana osoba napotyka w środowisku²⁹. Podobne stanowisko prezentowała Bożena Balcerzak-Paradowska, która pisała, że w znacznej mierze niepełnosprawność wynika z barier doświadczanych przez osoby nią dotknięte. Zatem to nie indywidualne ograniczenia, ale niedostarczenie przez społeczeństwo odpowiednich usług i niezaspokajanie potrzeb osób niepełnosprawnych tworzą niepełnosprawność³⁰.

Kolejnym ujęciem uwzględniającym kontekst społeczny jest propozycja Colina Barnes'a i Geofa Mercera. Autorzy w tamtym okresie definiowali niepełnosprawność jako niekorzyści lub ograniczenia aktywności spowodowane współczesną organizacją społeczeństwa, które nie bierze pod uwagę ludzi niepełnosprawnych fizycznie, wykluczając ich z udziału w głównym nurcie życia społecznego³¹.

Niepełnosprawność a społeczeństwo

Rosnące znaczenie kontekstu środowiskowego stanowi potwierdzenie zachodzącej zmiany. Powstały model zakładał, że niepełnosprawność jest utratą albo ograniczeniem możliwości brania udziału w życiu społecznym z powodu istniejących barier oraz korzystania z pełni praw człowieka. Ten sposób interpretacji zjawiska niepełnosprawności przesunął środek ciężkości w stronę środowiska, tworząc nowe podstawy funkcjonowania dużej grupy osób. Powodowało to zmianę wizerunku – z osoby bezbronnej, niepotrafią-

²⁹ E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny – pełnoprawny obywatel Europy*, Warszawa 2002, s. 22.

³⁰ B. Balcerzak-Paradowska, *Osoby niepełnosprawne i ich rodziny – charakterystyka demograficzna i społeczno-ekonomiczna*, w: B. Balcerzak-Paradowska (red.), *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce*, Warszawa 2002, s. 3.

³¹ C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, przeł. P. Morawski, Warszawa 2008, s. 19.

cej samodzielnie zadbać o siebie i o własne interesy, na wizerunek osoby, która nieustannie napotyka na bariery tworzone przez społeczeństwo. Zdaniem zwolenników tego modelu to właśnie istniejące bariery, a nie cechy osób z niepełnosprawnością, stanowią główną przeszkodę w funkcjonowaniu tej grupy w społeczeństwie. Wyrazem trwającej zmiany jest między innymi fakt, że określenie niepełnosprawność skutecznie wyparło z oficjalnego języka takie pojęcia, jak: ułomność, defekt czy kalectwo³².

Rozwój nauki i świadomości społecznej, a także wiedzy na temat omawianego zjawiska, wpłynął na stopniową zmianę postaw w stosunku do osób z niepełnosprawnością – i nie pozostał bez wpływu na pojmowanie obecnych granic oraz możliwości rozwoju tej grupy społecznej. Obecne rozumienie niepełnosprawności i sposobu konstruowania związanych z nią znaczeń coraz powszechniej wskazuje na kwestie społeczne, środowiskowe czy kulturowe – ujmując to zjawisko zarówno w wymiarze indywidualnym, jednostkowym, jak i społecznym oraz wspólnotowym. Implikacją tej zmiany jest między innymi ewoluowanie rozwiązań z zakresu kształcenia tej grupy osób i odejście od medycznego modelu niepełnosprawności w kierunku budowania nowych relacji – opartych na społecznym modelu tego zjawiska.

Forma społecznej opresji

Niepełnosprawność – choć stanowi utrudnienie i oznacza nieustanną konfrontację w codziennym funkcjonowaniu – nie pozbawia człowieka jego potencjału, sił czy planów życiowych, natomiast brak elementarnej wiedzy na temat tego zjawiska, a także stereotypowe myślenie o nim powoduje, że osoby te traktowane są jako bierni odbiorcy pomocy społecznej i niejednokrotnie postrzegani w kategorii braku czy defektu. W związku z tym charakterystyka i opis tego zjawiska często sprowadza się do tragedii osobistej jednostki, która stanowi problem oraz ciężar dla reszty społeczeństwa. Ten sposób nadawania sensów i związanych z niepełnosprawnością znaczeń powoduje, że istniejące uprzedzenia oraz funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy wciąż stanowią główną przeszkodę w procesie inkluzji tej grupy. Dlatego obecnie coraz większego znaczenia nabiera kontekst społeczny, środowiskowy, który wskazuje, że niepełnosprawność jest wynikiem barier społecznych, architektonicznych, komunikacyjnych, organizacyjnych czy mentalnych doświadczanych przez osoby nią dotknięte.

Colin Barnes i Geof Mercer posługują się określeniem *społeczna opresja*, które ma swoje uzasadnienie w przekonaniu o konieczności podporządkowania się osób z niepełnosprawnościami reszcie społeczeństwa. Wskazuje na to nierównomierna dystrybucja dóbr materialnych, nierówne stosunki władzy oraz nierówne

³² Ibidem, s. 9.

szanse uczestnictwa w życiu codziennym – w porównaniu z warunkami, jakie mają osoby pełnosprawne³³. Forma społecznej dominacji przejawia się w głęboko zakorzenionych praktykach życia codziennego, a także w mylnym przekonaniu o potrzebie podporządkowania się tej grupy osób z powodu ich mniejszej sprawności czy w bezzasadnym ujmowaniu niepełnosprawności jako osobistej tragedii człowieka.

W przedstawianym dyskursie osoby z niepełnosprawnością postrzegane są jako odpychające, nie-normalne, niezdolne do samodzielnego życia, co powoduje, że muszą być nadzorowane przez rzeszę specjalistów i traktowane jak przypadki medyczne, a nie jako pełnowartościowi ludzie. Sama zaś niepełnosprawność utożsamiana jest z wadą ciała lub umysłu i obejmuje ludzi kalekich, przykutych do wózków, niesłyszących, niewidomych, chorych i upośledzonych umysłowo³⁴.

Indywidualny, medyczny model niepełnosprawności

Wieloletnia medykalizacja niepełnosprawności umocniła wpływ rozmaitych specjalistów na życie oraz możliwość społecznego funkcjonowania tej grupy, przyczyniając się tym samym do postrzegania ich jako osoby biedne, nieszczęśliwe i społecznie bezużyteczne. Podejście to ustanowiło indywidualny, medyczny model niepełnosprawności, w którym zjawisko to rozpatrywane jest na poziomie jednostkowym, psychosomatycznym i sprowadzane do ludzkich ograniczeń. W tym rozumieniu jest zaburzeniem, które wymaga ingerencji medycznej, jest bezpośrednią przyczyną powstawania trudności i ograniczeń. Zdaniem propagatorów tego modelu zmiana w funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością może nastąpić na skutek oddziaływań medycznych czy terapeutycznych. Sytuacja ta powoduje, że są oni głównie traktowani jak pacjenci. Konieczna zatem staje się fachowa interwencja i kontrola, której wynikiem ma być społeczne przystosowanie się tej grupy osób.

Powyższy model bliski jest socjologicznemu podejściu do choroby, z jego koncepcją ról, przez co krytykowany jest przez organizacje osób z niepełnosprawnością. Uważają one, że implikuje on sytuacje, w których osoby z niepełnosprawnością są postrzegane jako osoby niesamodzielne życiowo, niezdolne do edukacji i pracy oraz pozbawione umiejętności funkcjonowania w środowisku swego bytowania³⁵. Przyczyn problemu niesłusznie szuka się w funkcjonalnych ograniczeniach lub psychologicznych ubytkach. W konsekwencji konieczna jest rehabilitacja, kompensacja i likwidacja medycznych ubytków lub funkcjonalnych

³³ C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, op. cit., s. 28.

³⁴ Ibidem, s. 7.

³⁵ J. Kirenko, *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, w: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Lublin 2001, s. 66.

ograniczeń³⁶. Zadanie to realizowane jest poprzez tworzenie specjalnych warunków, często uniemożliwiających osobom z niepełnosprawnością ich uczestnictwo w życiu i korzystanie z przysługujących im praw. Celem podejmowanych działań jest przywrócenie tej grupy do stanu akceptowanej społecznie normalności, a uwaga skupiona jest na ich usprawnianiu, nie zaś na zmianie procesów społecznych³⁷.

Podzielam opinię Janusza Kirenki, który twierdzi, że życie tej grupy w odosobnionych instytucjach nie tylko stoi na przeszkodzie ich społecznej integracji, ale często pogłębia już istniejącą niepełnosprawność³⁸. Warto podkreślić, że bycie postrzeganym jako uczestnik terapii medycznej tworzy obraz kojarzony z takimi cechami, jak: słabość, bezradność, zależność i nienormalność wyglądu. Konsekwencją tego jest fakt, że udziałem osób niepełnosprawnych są często sytuacje, w których są pomijani jako partnerzy interakcji społecznych³⁹. Powoduje to deprecjację ich funkcjonowania – zarówno w sferze społecznej, jak i w wymiarze osobistym.

W stronę społecznego modelu niepełnosprawności

Prezentowany model nie był przez wszystkich aprobowany, a jego krytyka dotyczyła głównie tego, że zbyt mocno akcentowano aspekt medyczny jako źródło trudności, ograniczeń i problemów osób z niepełnosprawnością. Ponadto model nadmiernie akcentował konieczność dostosowania się tej grupy osób do zaistniałej sytuacji, pomijając opcję dostosowania środowiska społecznego i fizycznego do potrzeb osób niepełnosprawnych⁴⁰.

Oficjalnym wynikiem rosnącej krytyki było przygotowanie przez Ogólnopolski Sejmik Osób Niepełnosprawnych stanowiska w tej sprawie. Przedstawiciele sejmiku wyrazili opinię, że wskazana sytuacja rodzi niebezpieczeństwo uprzedmiotowienia tej grupy, postulując powstanie społecznego modelu niepełnosprawności⁴¹. To spojrzenie było wyrazem niezadowolenia środowiska osób z niepełnosprawnością, które zwróciło uwagę na wpływ barier na ich funkcjonowanie, a także na fakt, że są oni izolowani i wykluczani z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Jako punkt wyjścia przyjęto założenie, zgodnie z którym zamiast inwestować czas i zasoby na rzecz korygowania zaburzeń rozwojowych – swoistego pozbycia się niepełnosprawności

³⁶ J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Lublin 2007, s. 46.

³⁷ F. Wojciechowski, *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*, Warszawa 2007, s. 28.

³⁸ J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, op. cit., s. 48.

³⁹ K.D. Rzedziecka, *Niepełnosprawność jako inność praktyki integracyjnej*, w: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2004, s. 54.

⁴⁰ T. Majewski, *Biopsychosocjalna koncepcja niepełnosprawności*, „Szkola Specjalna” 1999, nr 3, s. 131.

⁴¹ J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności*, Lublin 2006, s. 27.

– należy usuwać bariery tworzone na przykład przez niedostępne środowisko, segregacyjne szkolnictwo czy stereotypy i uprzedzenia, które generują złożone problemy osób z niepełnosprawnością⁴².

Zmiana sposobu definiowania

Na skutek społecznej zmiany podejście do osoby z niepełnosprawnością – jako bezbronnej, niepotrafiącej samodzielnie zadbać o siebie i o własne interesy – zastępowane jest dzisiaj postrzeganiem jej przez pryzmat nieustannie napotykaných barier tworzonych przez społeczeństwo. To właśnie bariery, a nie cechy osób z niepełnosprawnością, stanowią dzisiaj główną przeszkodę w funkcjonowaniu na równych prawach w społeczeństwie.

Zgadzam się ze stanowiskiem Włodzisława Zeidlera, który twierdzi, że niepełnosprawność może powstać jako wynik oddziaływania na jednostkę niekorzystnych czynników środowiskowych, społecznych i/lub ekonomicznych. Badacz wskazuje, że traktowanie jej wyłącznie jako braku lub defektu jest ujęciem przestarzałym i niesłusznym⁴³.

Obecnie w studiach nad niepełnosprawnością coraz bardziej dostrzega się znaczenie barier w drodze do społecznej inkluzji tej grupy, a także konieczność ich likwidacji i kompensacji. Jednostkowe traktowanie tej problematyki to podejście, które nie ma uzasadnienia we współczesnym świecie. Efektem wskazanej zmiany jest przyjęta w 1994 roku przez Europejskie Forum Niepełnosprawności definicja, która określa, że: „(...) osobą z niepełnosprawnością jest jednostka w pełni swych praw, znajdująca się w sytuacji upośledzającej ją, tworzonej przez bariery środowiskowe, ekonomiczne i społeczne, których nie może, tak jak inni ludzie, przewyciężyć wskutek występujących u niej uszkodzeń. Bariery te zbyt często są wzmacniane wskutek deprecjonujących postaw społecznych. Do społeczeństwa należy eliminowanie, zmniejszanie lub kompensowanie barier, aby każdej jednostce umożliwić cieszenie się pełnią przywilejów obywatelskich, respektując jej prawa i obowiązki”⁴⁴.

Niepełnosprawność jako utrata, ograniczenie, funkcja

Definicja ta wpisuje się w społeczny model niepełnosprawności, który podkreśla, że niepełnosprawność jest utratą lub ograniczeniem możliwości brania udziału w wielu sferach życia z powodu istniejących

⁴² F. Wojciechowski, *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*, op. cit., s. 36.

⁴³ W. Zeidler, *Niepełnosprawni. Między psychologią a ortopedagogiką*, w: W. Zeidler (red.), *Niepełnosprawność. Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne*, Gdańsk 2007, s. 41.

⁴⁴ J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, op. cit., s. 47.

barier społecznych, środowiskowych itp. Nie traktuje niepełnosprawności jako zjawiska różnicującego i kategoryzującego ludzi, ale ujmuje ją jako jednostkowe, ludzkie doświadczenie, co sprawia, że osoby z niepełnosprawnością nie stanowią grupy mniejszościowej w społeczeństwie.

Warto w tym miejscu podkreślić, że to nie indywidualne ograniczenia są przyczyną powstania niepełnosprawności, ale niedostarczanie przez społeczeństwo odpowiednich usług oraz brak właściwego zaspokajania potrzeb osób niepełnosprawnych, które nie są dostatecznie brane pod uwagę w organizacji społeczeństwa⁴⁵.

Współczesny rozwój nauki, postęp techniki i zmiany społeczne powodują, że coraz bardziej zdajemy sobie sprawę z faktu, iż osoby z niepełnosprawnością potrzebują nie tylko wsparcia, rehabilitacji, pracy czy możliwości nauki, lecz także wypoczynku, odnowy sił, uczestnictwa w sporcie, turystyce oraz w życiu społeczno-kulturalnym na miarę swych potrzeb i możliwości⁴⁶.

Zachodząca zmiana polega także na przeniesieniu ciężaru na bariery tkwiące w społeczeństwie i postrzeganiu niepełnosprawności jako problemu w aspekcie społecznej inkluzji. Wówczas jest ona nie tylko właściwością osoby, lecz także funkcją warunków środowiska społecznego i fizycznego, które powodują ograniczenia oraz trudności tej grupy osób. Toteż koncepcja przenosząca odpowiedzialność na funkcjonujący system odwołuje się do ułomności instytucji funkcjonujących na gruncie stereotypów i uprzedzeń, uznając je za bezpośrednią przyczynę problemów osób z niepełnosprawnością. Stereotypów, które wciąż są silnymi przekonaniami funkcjonującymi w opinii społecznej, często niemającymi potwierdzenia w życiu⁴⁷. Model ten nie zaprzecza istnienia niepełnosprawności, a jedynie umiejscawia ją w ramach społeczeństwa, w niedostępnym środowisku, segregacyjnym szkolnictwie i wciąż funkcjonujących uprzedzeniach. Przesunięcie środka ciężkości w stronę środowiska wprowadza zmianę w myśleniu, w postawach i w optyce tego zjawiska. Mówiąc o osobach z niepełnosprawnością, przestano się koncentrować tylko na ich fizyczności, a zaczęto się skupiać na relacji między osobą a społeczeństwem.

Wielowymiarowość ludzkiego fenomenu

Opisując niepełnosprawność jako zjawisko społeczne, należy stwierdzić, że istniejące w literaturze sposoby nadawania jej sensów oraz społecznych znaczeń różnią się od siebie w zależności od prezentowanych przez autorów postaw i przekonań, a także uprawianej przez nich dyscypliny naukowej czy

⁴⁵ E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny – pełnoprawny obywatel Europy*, Warszawa 2002, s. 47.

⁴⁶ B. Arusztowicz, *Jak pomóc dziecku z dysfunkcją narządu ruchu*, Kraków 2001, s. 73.

⁴⁷ W. Klinkosz, *Wybrane aspekty badań nad uzdolnionymi uczniami niepełnosprawnymi*, w: A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Warszawa 2004, s. 91.

przyjętej teorii w opisie tego zjawiska. Niepełnosprawność ludzka jest pojęciem niejednoznacznym, zmieniającym się na przestrzeni lat, które może być identyfikowane społecznie, postrzegane potocznie, stwierdzone prawnie, a także głęboko izolujące⁴⁸. Obecny rozwój wiedzy o niej oraz czynnikach ją konstytuujących sprawia, że poszukuje się nowych, alternatywnych, niepiętnujących pojęć, które jednocześnie byłyby praktycznym wskaźnikiem w jej opisywaniu. Wyrazem tego jest między innymi zmiana określenia osoba upośledzona na niepełnosprawna, a następnie zastąpienie go terminem osoba z niepełnosprawnością⁴⁹, a także rosnąca społeczna świadomość, że niepełnosprawność wynika z barier doświadczanych przez osoby nią dotknięte. Jak zauważa Janusz Kirenko, społeczny model zmierza do tworzenia klimatu społecznej akceptacji, wspieranego rozsądną polityką kształcenia, eliminowaniem przeszkód natury architektonicznej, społecznej i prawnej oraz wszelkich form dyskryminacji⁵⁰.

Zdaniem Czesława Kosakowskiego obecnie obserwujemy proces odbiologizowania tego zjawiska. Spojrzeniu biologicznemu towarzyszyła koncentracja na ubytku, wadzie czy uszkodzeniu. To etap diagnozy nozologicznej, rozpoznawania przypadku oraz wyodrębniania jednostki klinicznej⁵¹. Skupienie się na stracie to postrzeganie człowieka przez pryzmat jego mniejszych możliwości, zaś poszerzanie obszaru jego wolności należy traktować jako cel i środek warunkujący rozwój, który polega na likwidowaniu ograniczeń zawężających obszar, w którym możliwe jest podejmowanie decyzji⁵². Zmiana w myśleniu o niepełnosprawności i sposobie konstruowania związanych z nią znaczeń odnosi się do przeniesienia środka ciężkości z uszkodzenia na możliwości tkwiące w jednostce. Implikacją tego jest postrzeganie najpierw osoby, a dopiero później jej fizyczności oraz podkreślenie znaczenia kontekstu społecznego, do którego należy niwelowanie istniejących barier. To również zaniechanie poszukiwań przyczyn niepełnosprawności w samej jednostce na rzecz wskazania na przyczyny ograniczające środowisko⁵³ i uświadomienie sobie, że w kształceniu tej grupy osób nie ma jednego, optymalnego rozwiązania, lecz jest to ciągły proces twórczego poszukiwania.

Obecnie mówi się o wielokontekstowym, wielowymiarowym oraz wieloaspektowym rozumieniu tego zjawiska i odchodzi się od jego jednostkowego ujmowania, akcentując jego społeczny charakter. Powoduje to, że przyczyn powstania niepełnosprawności upatruje się nie w jednostce, lecz w jej środowisku zewnętrznym.

⁴⁸ J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, op. cit., s. 13.

⁴⁹ S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Toruń 2005, s. 20.

⁵⁰ J. Kirenko, *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, op. cit., s. 67.

⁵¹ C. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003, s. 25.

⁵² W. Zeidler, *Niepełnosprawni. Pomiędzy psychologią a ortopedagogiką*, op. cit., s. 53.

⁵³ I. Plith-Kalinowska, *Bezpieczeństwo społeczne dziecka niepełnosprawnego z dysfunkcją narządu ruchu*, Bydgoszcz 2009, s. 18.

nym i w istniejących w nim barierach mentalnych, społecznych, ekonomicznych, fizycznych i innych. Jednocześnie ten sposób definiowania nie neguje istnienia indywidualnego, jednostkowego problemu, lecz każe patrzeć na niego z perspektywy społeczeństwa, w którym żyje i funkcjonuje osoba z niepełnosprawnością.

Podsumowanie

Chciałbym nadmienić, że moim celem nie był pełny opis zjawiska niepełnosprawności, co ze względu na złożoność problemu, jego liczne uwarunkowania oraz ujęcia jest rzeczą w ramach jednego tekstu do osiągnięcia niemożliwą.

Moim zamierzeniem było pokazanie zmiany społecznego usytuowania tej grupy na osi czasu. Od postaw ich całkowitego odrzucenia i koncentracji wyłącznie na występujących deficytach, w kierunku społecznej akceptacji tej grupy i umiejscowieniu problemu w środowisku ich bytowania. Zmiana ta jest faktem bezspornym i wskazuje na ewaluowanie charakteru omawianego zjawiska. Widoczna jest zarówno w sposobie opisu i jej definiowania, jak i w sferze językowej, semantycznej, służącej temu opisowi. Mam na myśli także zmiany zachodzące w prawie, obowiązującym ustawodawstwie czy w przyjętych rozwiązaniach edukacyjnych, a przede wszystkim w obecnie obserwowanych postawach społecznych.

Wskazana zmiana to także uświadomienie sobie, że w procesie inkluzji tej grupy nie ma jednego, dobrego rozwiązania, lecz jest to ciągle poszukiwanie kreatywnych i twórczych rozwiązań. W literaturze wciąż pojawiają się opracowania dotyczące niepełnosprawności, które opisują to zjawisko jako synonim choroby i tym samym ujmują je w kategorii ubytku, ograniczenia lub deficytu. Należy jednak podkreślić, że jest to tendencja zanikająca.

Krzysztof Przybylski

Nauczyciel w Zespole Szkół Morskich w Świnoujściu, doktor nauk społecznych, wykładowca, pedagog specjalny. Działacz na rzecz osób z niepełnosprawnością.

Integracja/inkluzja (perspektywa ortopedagogiki)

Beata Gumienny

Jak stwierdził Otto Speck: „Bycie człowiekiem jako bycie w świecie jest zawsze współistnieniem człowieka z człowiekiem, jest włączaniem do wspólnego środowiska życiowego na wspólnej drodze ku lepszemu światu. Przez ortopedagogikę należy rozumieć konieczne wsparcie we wcielaniu w życie kształcenia i przynależności w przypadku zagrożeń”¹. Głównym wątkiem poruszonym w niniejszym opracowaniu jest kontekst integracji i inkluzji w odniesieniu do idei ortopedagogiki niemieckiego badacza, który w sposób interdyscyplinarny podejmuje zagadnienia szeroko pojętej edukacji, socjalizacji i wychowania². Ortopedagogika jest nauką zintegrowaną z wieloma dziedzinami: pedagogiką (ogólną, społeczną), psychologią, medycyną, socjologią, filozofią, biologią, ekonomią, naukami prawniczymi i teologią. Speck w swoich opracowaniach często zwraca uwagę na autonomię i „społeczne zakotwi-

¹ O. Speck, *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*, przeł. G. Grzywna-Tunk, Gdańsk 2015, s. 170.

² Ortopedagogika – wywodzi się z niemieckiego terminu *Heilpädagogik*, wprowadzonego przez Paula Moora w 1965 roku, jednak po raz pierwszy termin ten został użyty przez niemieckich pedagogów: D. Georgensa i H.M. Deinhardta w drugiej połowie XIX wieku. *Heilpädagogik* był to początkowo nurt pozaszkolnej opieki pedagogicznej nad osobami z niepełnosprawnością; oznacza dziedzinę pedagogiki, która stara się stworzyć osobom z niepełnosprawnością jak najlepsze warunki rozwoju i życia. W dosłownym tłumaczeniu oznacza tyle, co uzdrawiać albo leczyć. W tym kontekście wypadałoby zastosować termin „pedagogika lecznicza”, jednak profesor W. Zeidler tłumaczy, iż termin *Heilpädagogik* nie znalazł do tej pory w języku polskim zadowalającego i znaczeniowo satysfakcjonującego odpowiednika. W języku angielskim oznacza: *curative education*, we francuskim: *pedagogie curative*, w słowackim: *lečebná pedagogika*, natomiast w Holandii stosuje się termin: *ortopedagogika*. Również w języku polskim spotykamy termin „pedagogika lecznicza”, ale ze względu na aktualne znaczenie w polskiej pedagogice, nie ma on już wiele wspólnego z niemieckim *Heilpädagogik* (termin ten „obowiązuje” nadal zarówno w Austrii, Niemczech, jak również w Szwajcarii).

czenie”³ osób z niepełnosprawnością intelektualną, na wyodrębnianie pomiędzy Ja a wspólnotą. Nie akceptuje przy tym postaw bezsilności, bezradności i beznadziejności wychowawczej.

Wokół integracji i inkluzji

Ortopedagogika w globalnej, metaforycznej wizji rozumiana jest jako konceptualistyczny most oparty na filarach pedagogiki i psychologii, który umożliwia dotarcie do świata osób z niepełnosprawnością, a jednocześnie łączy wszelkie działania oparte na wartościach humanistycznych. Wielowymiarowe podejście ortopedagogiczne ułożone jest w paradygmacie systemowo-ekologicznym, w którym osoba z niepełnosprawnością traktowana jest jako najwyższa wartość, godność i całość we wszystkich obszarach wychowania i edukacji, uwzględniając przy tym warunki społeczno-polityczne oraz działania integracyjne, terapeutyczne i profilaktyczne. Zatem ekologia i system odnoszą się zarówno do pojedynczego człowieka jako całości, jak i do otoczenia oraz włączenia jednostki do środowiska życiowego⁴.

Tytułem wstępu warto podkreślić, iż problematyka niepełnosprawności jest istotną kwestią społeczną – zarówno w naszym państwie, jak i na świecie. Patrząc z perspektywy czasu, można stwierdzić, iż kierunki dyskursów i analiz badawczych w zakresie funkcjonowania osób z niepełnosprawnością dzieli czas wielkich zmian polityczno-społecznych, które miały miejsce w Polsce po 1989 roku. Był to okres wzrostu podmiotowości społecznej osób z niepełnosprawnościami, reaktywacji, powstawania fundacji i stowarzyszeń, pojawiły się również grupy samopomocowe i organizacje wspierające. Amadeusz Krauze uważa, iż najistotniejszym zadaniem polskiej pedagogiki specjalnej staje się nie tylko analiza zmian, w których osoba z niepełnosprawnością uczestniczy, ale również tych obszarów, które oddziałują na nią pośrednio⁵.

Niepełnosprawność intelektualna ujmowana jest w sposób zróżnicowany nie tylko ze względu na wyodrębnione stopnie (lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki), ale także w odniesieniu do indywidualnych i charakterystycznych cech osób w zakresie sprawności motorycznej, osobistej, społecznej, emocjonalnej itd. Należy jednak zauważyć, iż współczesne postrzeganie niepełnosprawności intelektualnej nie jest rozpatrywane tylko pod względem ograniczeń danej osoby, lecz także możliwości jej indywidualnego, jak i społecznego funkcjonowania. Zatem, w myśl koncepcji biopsychospołecznej, podstawą wychowania i edukacji jest człowiek/osoba/uczeń, a nie jego deficyty czy realizacja założeń programowych.

³ O. Speck, *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*, op. cit., s. 170–171.

⁴ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, przeł. W. Zeidler, Gdańsk 2005, s. 271.

⁵ A. Krauze, *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Kraków 2005, s. 8.

W związku z powyższym wielodyscyplinarny proces integracji w samych założeniach wyklucza wszelkie podziały czy selekcje. Podnosząc wątek integracji i inkluzji, konieczne należy odróżnić te dwa terminy, bowiem nie są one tożsame – pomimo że w rozumieniu potocznym i w niektórych opracowaniach traktowane są zamiennie. Zarys tych dwóch fenomenów będzie tłem wprowadzającym w filozofię ortopedagogiki Otto Specka.

Integracja to „zespolenie osób pełno- i niepełnosprawnych w taki sposób, by były one zdolne do harmonijnego współistnienia i współdziałania na różnych płaszczyznach życia społecznego”⁶. Integrować – znaczy dokładnie tyle, co składać w całość, ale także dopełniać, łączyć sprawnych i niepełnosprawnych, jak również tworzyć nowy model współżycia i współistnienia⁷.

Edukacja integracyjna charakteryzuje się szczególnymi cechami, odróżniającymi ją od innych form kształcenia, stanowiąc tym samym alternatywę dla kształcenia segregacyjnego. Klasa integracyjna jest miejscem edukacji, wychowania i opieki uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – w tym z niepełnosprawnością intelektualną – zapewniającym dostosowanie systemu szkolnego do potrzeb i możliwości uczniów z jednoczesnym zapewnieniem form kształcenia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Istnieje więc naturalna interdyscyplinarność analizowanego zjawiska, bowiem nauka i praktyka integracyjna koresponduje z koncepcją ortopedagogiki, która, jak już wspomniano, ulokowana jest w psychologii i pedagogice. Edukacja integracyjna stanowi niezwykle odpowiedzialne zadanie dla nauczycieli i specjalistów (pedagogów, psychologów, logopedów itd.), którzy na co dzień tworzą zespół osób powołanych do prowadzenia zajęć dydaktycznych, rewalidacyjnych, do zaspakajania potrzeb, wyrównywania szans, integrowania, wychowywania, wspierania i pomagania. Całość zamierzeń wpisuje się w cele wychowania, które według Stanisława Gerstmanna wyznaczane są poprzez specjalnie dobrane sposoby, środki i narzędzia ułatwiające i umożliwiające realizację zaplanowanych działań. Zarówno sposoby, jak i środki zależą od zadania, czyli od zaplanowanych czynności realizujących cel, oraz psychicznych warunków działania, które kończą się z chwilą uzyskania pożądanego wyniku⁸.

Założenia integracji edukacyjnej nie stanowią jednak optymalnych rozwiązań, bowiem kształcenie nie jest możliwe dla wszystkich uczniów z niepełnosprawnością, całokształt oddziaływań w klasie integracyjnej ukierunkowany jest na realizację indywidualnego programu bazującego na mocnych i słabych stronach, przy wsparciu innych specjalistów. W związku z powyższym integracja edukacyjna mieści

⁶ M. Chodkowska, *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Lublin 2002.

⁷ M. Kościelska, *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, Warszawa 1984, s. 62.

⁸ S. Gerstmann, *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, s. 16–18.

się w podejściu „dwóch grup”. W skład pierwszej wchodzi uczniowie z niepełnosprawnością, w skład drugiej pozostali, zaś cechy charakterystyczne to: koncentracja na uczniu, ocenianie ucznia przez specjalistów, przewidywanie wyników oraz specjalny program kształcenia⁹.

Inkluzja (włączanie) w ujęciu pedagogicznym traktowana jest jako zadanie i wyzwanie dla współczesnej rzeczywistości i środowisk zobowiązanych do przeprowadzenia tego procesu. Wdrażanie inkluzji trwa w polskim systemie kształcenia od wielu lat, a naukowcy – podejmując tę problematykę – tworzą opracowania badawcze służące rozwojowi nauki oraz modernizacji praktyki pedagogicznej.

Główną zasadą edukacji włączającej, której historia sięga do lat 80. XX wieku, jest tworzenie w szkole ogólnodostępnej warunków do włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁰, czyli tworzenie szkoły lepiej służącej przeciwdziałaniu wykluczeniu, a zatem „szkoły dla wszystkich”¹¹. Wymiar edukacji włączającej mieści się więc w podejściu ogólnopedagogicznym, uwzględniając tym samym różnorodne grupy mniejszościowe we współczesnych społeczeństwach, powstające ze względu na cechy etniczne, językowe, religijne, światopoglądowe czy socjalne.

W polskiej praktyce edukacyjnej kształcenie niesegregacyjne odbywa się w klasach integracyjnych lub ogólnodostępnych. W pierwszym wypadku organizowanie takiej klasy wiąże się z koniecznością spełniania określonych warunków, z kolei nauka dzieci ze specjalnymi potrzebami w placówce ogólnodostępnej nie musi się łączyć z koniecznością reorganizacji procesu edukacji czy zabezpieczania specjalnego wsparcia¹².

Podstawowe czynniki warunkujące efektywną inkluzję:

- przyjęcie założenia, że priorytetem jest uczeń, a nie miejsce nauki,
- zapewnienie nauczycielom możliwości wyboru pracy w klasie inkluzyjnej,
- udział specjalistów i zapewnienie niezbędnych pomocy, wyposażenia, materiałów edukacyjno-terapeutycznych itp.,
- tworzenie i wdrażanie szkolnych modeli inkluzji (dobre praktyki),
- zachowanie *continuum* form kształcenia (modyfikacja procesu edukacyjnego na bazie odnawianych diagnoz, w tym przeprowadzonych obserwacji),
- doskonalenie, modyfikacja modelu udzielanego wsparcia (diagnoza, wnioski, ewaluacja),

⁹ O. Speck, *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*, op. cit.

¹⁰ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013, s. 50.

¹¹ O. Speck, *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik do celów wychowawczych i edukacyjnych*, op. cit.

¹² Z. Gajdzica, *Organizacja kształcenia integracyjnego w Polsce na tle wybranych rozwiązań europejskich*, w: Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Kraków 2008, s. 113.

- doskonalenie rozwoju zawodowego kadry,
- rozwój filozofii inkluzji na poziomie szkoły,
- tworzenie i doskonalenie programów nauczania i strategii kształcenia w celu zaspokajania potrzeb wszystkich uczniów¹³.

Fenomen inkluzji określa szersze ramy funkcjonalne niż na przykład integracja, bowiem idea edukacji inkluzyjnej wyrosła z krytyki teorii i praktyki kształcenia integracyjnego, jego mankamentów i ograniczeń, jest też propozycją doskonalszej organizacji wspólnego nauczania dzieci zdrowych i dzieci z niepełnosprawnościami¹⁴. Zjawisko inkluzji nie odnosi się tylko do sfery szkolnictwa, dotyczy również szerszego ekosystemu społecznego, wiąże się z poczuciem przynależności do środowiska lokalnego, uczestnictwem w różnych kulturach i ich przekształcaniem, a także z postawą akceptującą różnorodność uczniów i ich podmiotowość. W tym też kontekście włączanie jest procesem przebiegającym na trzech poziomach:

- a) otwartego środowiska społecznego – włączania (zapewnienia osobie z niepełnosprawnością możliwości spełnienia zadań rozwojowych, funkcjonowania w szerszej społeczności i poczucia przynależności do niej);
- b) strategii systemu edukacyjnego – włączania edukacyjnego (czyli zapewnienie uczęszczania do szkół ogólnodostępnych, korzystania z lokalnych placówek oświatowych, z uwzględnieniem środowiska indywidualnie dopasowanego i jak najmniej ograniczającego rozwój ucznia z niepełnosprawnością);
- c) oddziaływań w przestrzeni edukacyjno-inkluzyjnej¹⁵.

Główne założenia ortopedagogiki Otto Specka

Orthos w dosłownym tłumaczeniu z języka greckiego oznacza „prawidłowy”, jednak tradycja ortopedagogiki nie sugeruje jakichkolwiek oddziaływań celem „wtłoczenia” w ramy określone prawidłowościami czy normami. *Orthos* w tym kontekście podkreśla potrzebę wszelkich działań pedagogicznych, których celem ma być stworzenie prawidłowego, optymalnego środowiska wychowawczego dla danej osoby z niepełnosprawnością intelektualną¹⁶. Podstawą idei ortopedagogiki jest nurt humanistyczny oparty

¹³ S. Vaughn i J.S. Schumm, za: A. Zamkowska, *Barier i uwarunkowania edukacji włączającej*, w: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec 2011, s. 24–33.

¹⁴ G. Szumski, *Od kształcenia integracyjnego do reedukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, w: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. T 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, Olsztyn 2004 s. 42.

¹⁵ J. Głodkowska, *W poszukiwaniu modelu edukacji włączającej*, „Meritum” 2009, nr 2, s. 6.

¹⁶ W. Zeidler, *Przedmowa do wydania polskiego*, w: O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk 2005, s. 15.

na zasadach poszanowania godności ludzkiej i akceptacji każdej osoby bez względu na niepełnosprawność oraz cechy ograniczeń i dysfunkcyjności. Tłem ortopedagogicznego ułożenia funkcjonalności osób z niepełnosprawnością jest ujęcie systemowo-ekologiczne, odzwierciedlające pozytywne działania (zadania), ściśle odpowiadające sensowi wychowania, a mieszczące się w sformułowaniu: „pozwolić człowiekowi stać się całością”¹⁷. Zatem niepełnosprawność intelektualną należy traktować jako jeden z elementów indywidualnych cech człowieka, postrzeganego jako niepowtarzalna jednostka, któremu należy zapewnić odpowiednie formy oddziaływań wychowawczych, edukacyjnych, środowiskowych czy społecznych. Podstawą w tym nurcie jest z pewnością paradygmat zmiany, jako formy tworzenia optymalnych warunków i dostosowań do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną, to jest: polityki państwa, otoczenia, warunków, edukacji, kultury, zatrudnienia, spędzania czasu wolnego itp.

Ortopedagogika, jako nauka komplementarna, należy do specyficznej dyscypliny pedagogicznej, która początkowo zorientowana była na dostosowanie sposobów i metod nauczania i wychowania do zmienionych lub ograniczonych możliwości wychowanków i uczniów (obszar edukacji, opieki i wychowania – na przykład w domach dziecka). Ograniczenia te mogły być spowodowane albo „uszkodzeniem” poszczególnych „zmysłów”, albo też ogólnym opóźnieniem rozwoju umysłowego. Obecnie zakres tego terminu odnosi się wszelkich form „niepełnosprawności”¹⁸, jednak w pierwszym rzędzie ortopedagogika jest pedagogiką indywidualności¹⁹. W obszarze kształcenia oznacza to, że szkoła nie może postrzegać swojego zadania jedynie z punktu widzenia specjalnego wspierania nauczania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, lecz powinna mieć świadomość, że jest także środowiskiem życiowym, korespondującym z innymi sferami życiowymi ucznia (tj. rodziną, środowiskiem społecznym, kulturowym). Konkretyzując, należy uznać prymarność zasady normalizacji (ekologii), która powinna umożliwić osobom z niepełnosprawnością intelektualną funkcjonowanie według obowiązujących norm kulturowych tak dalece, jak to możliwe²⁰.

W odniesieniu do integracji Otto Speck podejmuje wielokontekstową polemikę, powołując się na interdyscyplinarne dokonania wiedzy naukowej i podkreślając potrzebę sensu życia w warunkach odpowiedniej pomocy wychowawczej. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną egzystują w wymiarze, który autor określa mianem doświadczalnej straty, a ta z kolei może stać się zagrożeniem dla ich funkcjonowania. „Zadaniem ortopedagogiki jest ukazywanie sensu. Powinniśmy zająć się żyjącymi w naszym

¹⁷ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, op. cit., s. 23.

¹⁸ W. Zeidler, *Przedmowa do wydania polskiego*, w: O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk 2005, s. 9.

¹⁹ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, op. cit., s. 263.

²⁰ Ibidem, s. 294.

wspólnym świecie ludźmi ze szczególnymi potrzebami w zakresie wychowania, zapewniając im etyczne i politycznie możliwe do zrealizowania prawo do bezpiecznego, godnego współżycia z innymi ludźmi”²¹.

Założenia integracyjne, opierające się na podejściu ekologiczno-systemowym, wystrzegają zadania pedagogiki integracyjnej, która stała się alternatywą dla sztywnych podziałów pedagogiki „wyróżnionej” (pedagogiki specjalnej, pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną, kształcenia segregacyjnego), promując idee kształcenia dla wszystkich w oparciu o założenia ogólnopedagogiczne. Należy więc stwierdzić, iż ortopedagogika to podsystem pedagogiki ogólnej, wyodrębniony ze względu na jej własne aspekty pedagogiczne o określonych konsekwencjach – zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. Z kolei celem pedagogiki integracyjnej jest nowe ujęcie samej istoty wychowania, a więc również wychowania i nauczania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną²². W tak przedstawionych ramach interpretacyjnych Otto Speck odwołuje się do etyki, twierdząc, że „praktyczna realizacja ogólnych praw człowieka wymaga, obok zabezpieczenia politycznego i instytucjonalnego, także fundamentalnych zasad moralnych i tak zwanych punktów orientacyjnych: a) bezwarunkowego szacunku wynikającego z zasady autonomii i godności człowieka; b) zasady bezwarunkowej, społecznej przynależności”²³.

W myśl powyższych założeń rozwinął się nurt włączania społecznego i edukacyjnego, który dzięki pojęciu specjalnych wymagań konstytuuje nowe zasady nauki i praktyki pedagogicznej. Ortopedagogika, posługując się sformułowaniem „specjalne wymagania wychowawcze”, jako ogólny zakres procesu i celu wychowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, podkreśla istotę diagnozy funkcjonalnej danego ucznia oraz zindywidualizowaną pomoc edukacyjno-wychowawczą z perspektywą osiągnięcia określonych możliwości uczenia się, zdobywania zdolności i samostanowienia. Powyższy aspekt stanowi subiektywizację podejścia opartego na działaniu, ponieważ dzięki szczególnym wymaganiom wychowawczym punktem odniesienia staje się podmiot, a nie obiektywizujący system. W ten sposób ortopedagogika unika odwoływania się do upośledzenia czy niepełnosprawności jako kryterium klasyfikacji sytuacyjnej, promując tym samym indywidualne podejście i dostosowanie wsparcia i pomocy do każdego ucznia z osobna. Wymagania wychowawcze należą do pojęć uprawomocniających ortopedagogikę, a rozpatrując ten aspekt z perspektywy dziecka, należy dodać, że dotyczą celów nauczania oraz zakresu i intensywności pomocy wychowawczej²⁴.

²¹ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, op. cit., s. 24–25.

²² Ibidem, s. 25–38.

²³ Ibidem, s. 170–171.

²⁴ Ibidem, s. 263.

Relacja wychowawcza

W omawianym obszarze nie może zabraknąć odniesienia do relacji wychowawczej jako kategorii jakości pedagogicznego działania i pedagogicznych organizacji, szczególnie w kontekście kształtowania włączającego społeczeństwa. Jednym z podstawowych warunków edukacji, wychowania, terapii, współdziałania – życia w społeczeństwie – jest kategoria relacji międzyludzkich, w tym wypadku relacji wychowawca/nauczyciel – wychowanek/uczeń). Pragnąc zobrazować ten niezwykle ważny punkt ortopedagogicznego fenomenu w przestrzeni integracji i inkluzji, posłużę się empiryczną refleksją Otto Specka: „Dzieci i młodzież, chcący się nauczyć żyć, i to wraz z innymi ludźmi, kierują się tym, jakie cechy i nastawienia napotykają u owych ludzi, przede wszystkim u tych, którzy są za nie odpowiedzialni. Rozwijają przy tym wybitne wycucie tego, jakie ktoś ma wobec nich zamiary, jakie interesy skrywają się za jego (profesjonalnym) zachowaniem (np. niezaspokojona potrzeba związku emocjonalnego, egoizm, zwykła pracowitość, rutyna zawodowa lub osobiste zaangażowanie, poczucie wspólnoty i odpowiedzialności)”²⁵.

Cechą wyróżniającą relację wychowawczą jest bez wątpienia aspekt komunikacji, który w praktyce uzewnętrznia się choćby w procesie oceniania. Ocenianie uczniów to trudny aspekt wartościowania, określania, kategoryzowania, nazywania poznanego stanu rzeczy (fakty, wiedza, zachowanie, stan, umiejętności itd.). Przy czym zawsze należy pamiętać, że „proces oceniania odbywa się nieustannie, nawet jeśli nic się nie mówi”²⁶. I to stwierdzenie zmusza do refleksji, zwłaszcza w zakresie postaw nauczycieli-wychowawców, warunków oceniania, form i echa przekazu. Ortopedagogiczny poziom optymalnej relacji wychowawczej w warunkach integracji i inkluzji cechuje pewien zakres niezbędnych warunków, takich jak: troskliwość i odpowiedzialność, bezstronność i sprawiedliwość, niezawodność i oparcie, gotowość do wypełniania obowiązków i zaufanie, a także wizja, wiara i ufność w życie.

Należy w tym miejscu wspomnieć o trudnościach w realizacji założeń ortopedagogiki, bowiem doświadczenia codzienności szkolnej związane są nie tylko z samym procesem kształcenia i wychowania, z rozwojem intelektualnym i psychospołecznym, ale również z kształtowaniem poczucia własnej wartości, pytaniem o sens życia i podejmowaniem kolejnych wyzwań. W odpowiedzi na powyższe dylematy Otto Speck proponuje rozważenie czynników pedagogicznego towarzyszenia uczniom/wychowankom z niepełnosprawnością intelektualną w drodze konstruktywnego poszukiwania sensu życia i inkluzji

²⁵ Ibidem, s. 287.

²⁶ Ibidem, s. 288.

społecznej, pomimo ograniczeń czy deficytów. Do czynników tych zalicza:

- a) osobiste doznanie akceptacji (sens istnienia);
- b) odpowiednie wsparcie w doświadczaniu sensu świata (sensu w umiejętnościach);
- c) przeżywanie własnego Ja (sens samorealizacji);
- d) doświadczanie znaczenia wspólnego kształtowania świata i sensu oraz możliwości życia (sens funkcjonowania wspólnotowego);
- e) akceptacja ograniczeń własnych możliwości oraz adaptacja odpowiedzialności za innych (sens własnego ograniczenia);
- f) możliwość uczestnictwa w systemie kierującym ludzkim współistnieniem oraz w sensie przyszłego świata (ostateczny horyzont sensu)²⁷.

Wymiar relacji wychowawczej należy więc ulokować w etycznym, odpowiedzialnym działaniu ortopedagogicznym, które istnieje w każdym spotkaniu z drugim człowiekiem, sięgając głęboko do życiowego sensu. To z pewnością działanie ukierunkowane na „wydobywanie zasobów”, odkrywanie i szlifowanie potencjału, kreowanie wielowymiarowych doświadczeń ucznia, których celem jest budowanie sprawstwa, samostanowienia, wzmacniania poczucia własnej wartości i godności. Nakreślona perspektywa uwidacznia ważne przesłanie Specka: „Pedagogiczne oddziaływanie cenione jest szczególnie wtedy, gdy u uczniów zostaje zaspokojona potrzeba sensu”²⁸.

Refleksje końcowe

Ortopedagogika stanowi dziedzinę pedagogiki, której głównym zadaniem jest tworzenie osobom z niepełnosprawnością intelektualną jak najlepszych warunków rozwoju. Jest nauką dialogu, holizmu egzystencjalnego, uwzględniającą przy tym zarówno samą osobę, jak i rodzinę, środowisko wychowania, edukacji, opieki, rehabilitacji, leczenia, pomocy i wsparcia, doradztwa itd. Pragnę również dodać, iż dokonania Otto Specka i zarys conceptualizacji ortopedagogicznych w zakresie integracji i inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną od lat koresponduje z polskim nurtem rozwoju pedagogiki specjalnej. Jej głównymi przedstawicielami byli: Maria Grzegorzewska, Natalia Han-Ilgiewicz, Aleksander Hulek, Janina Doroszevska, Aleksandra Maciarz i inni. Główne przesłanie ortopedagogiki ukierunkowane jest na autentyczną obecność, „zakotwiczenie” społeczne, dbałość o realizację praw osób z niepeł-

²⁷ Ibidem, s. 302–303.

²⁸ Ibidem, s. 303.

nosprawnością intelektualną, podmiotowe wzmocnienie, indywidualizację, współdziałanie, jak również przeciwdziałanie marginalizacji i dyskryminacji naruszającej godność ludzką.

W końcowej refleksji nasuwają się również pytania dotyczące praktycznych form pomocy, wsparcia, edukacji, terapii. Jak konstruktywnie wdrożyć założenia ortopedagogiczne w procesie inkluzji edukacyjnej czy społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną? To pytania odwołujące się do świadomości i wiedzy profesjonalistów, do kreatywności polityki państwa, decydentów, organizatorów, nauczycieli, rodziców oraz tych wszystkich, którzy stoją na drodze osób z niepełnosprawnością intelektualną (od wczesnego wspomagania rozwoju po ścieżki młodości, dorosłości i starości). Zważywszy na oświatowy wątek niniejszego opracowania, warto też podkreślić rangę nauczycieli/wychowawców, którzy w świecie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną stają się niezwykle ważnymi przewodnikami i towarzyszami – zarówno w przestrzeni międzyosobowych relacji, jak również w procesie współpracy z rodzicami.

Beata Gumienny

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Autorka książek: *Funkcjonowanie domu dziecka na przykładzie Domu dla Dzieci „Nasza Chata”* (Rzeszów 2005), *Kompetencje społeczne niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków domów dziecka* (Rzeszów 2010), *W trosce o potrzeby dziecka. Pedagogiczne przesłania Barbary Czeredreckiej* (Rzeszów 2017), *Dziecko z niepełnosprawnością w zawodowej rodzinie zastępczej - opieka i wychowanie (podręcznik PRIDE: Zawodowa Piecza Zastępcza dla kandydatów na zawodowe rodziny zastępcze)* (Warszawa 2019). Adiunkt w Katedrze Badań Niepełnosprawności Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Kompetencje kluczowe

Katarzyna Nosek-Kozłowska

Zawód nauczyciela wiąże się z pełnieniem określonych ról wobec społeczeństwa, co uwidacznia się zarówno na poziomie myślenia potocznego, jak i publicystyki, gdzie nadaje mu się różne znaczenia: misji, sztuki czy też powołania. Swoistość tego zawodu – jego historia i współczesne zadania – znajduje odzwierciedlenie w literaturze pedeutologicznej, która wskazuje na to, że bycie nauczycielem wymaga szczególnych predyspozycji osobowych. Od nauczycieli oczekuje się zatem nie tylko wysokich kwalifikacji, ale również odpowiednich postaw i zachowań moralnych. Pojawiają się więc pytania: jaki powinien być współczesny nauczyciel? Jakie cechy, kompetencje, kwalifikacje powinien posiadać? Jak powinien się kształcić? Niniejszy tekst stanowi próbę sformułowania odpowiedzi na te kwestie.

Wprowadzenie

Nauczyciel to jeden z pierwszych i zarazem najpopularniejszych zawodów świata, który bywa różnorodnie postrzegany. Dla niektórych jest to budząca szacunek postać intelektualisty posiadającego olbrzymi zasób wiedzy, dla innych – osoba o cechach opiekuńczych i praktycznym umyśle. W innych wypadkach mamy do czynienia z postrzeganiem nauczyciela jako pracownika – działającego rutynowo, odtwórczo i bezrefleksyjnie, lub też przeciwnie – jako entuzjastycznie nastawionego nowatora, który kreuje szkolną lub przed-szkolną rzeczywistość. W życiu, z reguły, spotykamy się z całym wachlarzem postaw wobec tego zawodu¹.

¹ M. Cholewiński, *Nauczyciel jako autor innowacji w szkole i przedszkolu*, w: J.R. Paśko, *Relacje uczeń – nauczyciel we współczesnej szkole*, Tarnów 2016, s. 77.

Nauczyciele wraz z uczniami są głównym podmiotem każdego procesu kształcenia, jednak w klasycznych podręcznikach do pedagogiki rzadko spotykamy informacje o specyfice tego zawodu², natomiast istnieje bardzo bogata literatura pedeutologiczna, która ukazuje historię i specyfikę zawodu nauczyciela. Nauczyciel to zawód o swoistym charakterze, co uwidacznia się na poziomie myślenia potocznego i publicystyki, gdzie nadaje mu się różne znaczenia: misji, sztuki czy też powołania. Jego swoistość znajduje odzwierciedlenie w literaturze pedeutologicznej, która wskazuje na to, że jest to zawód wymagający szczególnych predyspozycji osobowych. To także zawód, w który wpisana jest ambiwalencja, jak również niepowtarzalność i komunikacyjny charakter. Jego wykonywaniu powinno towarzyszyć ciągle interpretowanie i poszukiwanie znaczeń³.

Anna I. Brzezińska zaznacza, że: „Rola nauczyciela to jedna z najtrudniejszych ról zawodowych. Z jednej bowiem strony jego zadaniem jest występowanie wobec kolejnych pokoleń uczniów w roli strażnika tradycji, źródła podstawowej – by nie rzec »klasycznej« – wiedzy, instruktora w zakresie umiejętności uznanych w danym obszarze za *sine qua non*, czyli kogoś, kto ukazuje trwanie i dba o ciągłość. Z drugiej natomiast strony – niezależnie od tego, ile nauczyciel ma lat, jak długo jest nauczycielem, jakie jest jego merytoryczne przygotowanie do bycia nauczycielem tego właśnie przedmiotu – oczekuje się od niego wprowadzania uczniów w zmieniający się świat z niezbędnymi ku temu kompetencjami, wymaga się od niego pracy nad kompetencjami kluczowymi (cokolwiek to znaczy), przygotowania uczniów do radzenia sobie w świecie coraz bardziej zmieniającym się, otwierającym na nowe obszary, coraz bardziej mobilnym i coraz trudniejszym do przewidzenia. I co ważne – w świecie, w którym dla dzieci, młodzieży i młodych dorosłych rzeczywistość fizyczna, realna staje się tak samo ważna jak rzeczywistość wirtualna”⁴.

Współczesny nauczyciel – próba charakterystyki

Nauczyciel, w potocznym ujęciu, to osoba, która naucza w szkole. Jan Průcha podkreśla, że nauczyciel to: „Jeden z podstawowych czynników procesu kształcenia, profesjonalnie wykwalifikowany pracownik

² J. Průcha, *Pedeutologia*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk 2006, s. 293.

³ G. Wyszynska, *Hermeneutyczne inspiracje w myśleniu o nauczycielu*, w: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław 2008, s. 30.

⁴ A.I. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, w: E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz 2008, s. 35–50.

pedagogiczny, współodpowiedzialny za przygotowanie, kierowanie, organizację i wyniki tego procesu”⁵. Współcześnie stosowana i uznawana w skali międzynarodowej jest definicja OECD: „Nauczycielami są osoby, których profesjonalna działalność obejmuje przekazywanie wiedzy, kształtowanie postaw i umiejętności, które są sprecyzowane w formalnych programach kształcenia dla uczniów i studentów określonych instytucji edukacyjnych. Kategoria »nauczyciel« dotyczy jedynie pracowników, którzy prowadzą bezpośrednie kształcenie uczniów”⁶. We wszystkich opisach profesji nauczycielskich należy wziąć pod uwagę, że jest to grupa społeczno-zawodowa niezwykle zróżnicowana, toteż powstają różne typologie, spośród których najbardziej znany jest podział nauczycieli w zależności od tego, w jakiego typu szkole i na jakim poziomie pracują⁷.

Postrzeganie nauczyciela jako centralnej postaci wszelkich instytucjonalnych form oddziaływań instytucji oświatowych nie wpłynęło na precyzyjne określenie podstawowych rysów jego sylwetki, które byłyby powszechnie akceptowane. Warto jednak wskazać kilka cech decydujących o efektywności jego oddziaływań⁸. Można przyjąć, że Marią Grzegorzewską, iż główną rolę w tym zakresie odgrywa wartość moralna nauczyciela, stopień rozwoju jego osobowości, poziom zainteresowania wychowankiem, zdecydowana postawa, wyraźny cel i jasny kierunek działania. Inne istotne czynniki to przede wszystkim bezinteresowność i życzliwa chęć pomocy w samorozwoju młodym ludziom. Są to cechy charakteryzujące nauczyciela wychowawcę „wyzwalającego”, który swoje działania opiera na miłości, sympatii, chęci pomocy, który stwarza atmosferę pogody, ładu i życzliwości⁹.

Nauczyciel jest ważną postacią w życiu uczniów, którzy w różnorodny sposób – w zależności od jego cech, usposobienia, zachowań – dokonują próby opisu i zbudowania obrazu nauczyciela. Badania dotyczące sposobu postrzegania przez uczniów osoby nauczyciela prowadziła między innymi Marzena Kowaluk. Swymi badaniami autorka objęła 355 uczniów szkół podstawowych i gimnazjów na terenie Lublina. Uzyskane wyniki dowodzą, że wśród najczęściej wymienianych przez uczniów cech dobrego nauczyciela pojawiły się te, które były związane z jego osobowością, a tym samym z aspektem moralnym. Do najpopularniejszych odpowiedzi należały: sprawiedliwość, wyrozumiałość i cierpliwość. W dalszej kolejności uczniowie zwracali uwagę na wykształcenie, gruntowną wiedzę, mądrość i inteligencję na-

⁵ J. Průcha i in., *Słownik pedagogiczny*, Praga 2001, s. 261.

⁶ *Education at a Glance 2012*, s. 309–400.

⁷ J. Průcha, *Pedeutologia*, w: B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, op. cit., s. 295.

⁸ E. Kucyper, *Synergia w relacjach nauczyciel – uczeń*, w: E. Kozioł, E. Kobyłecka, *Kompetencje nauczycieli. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, Zielona Góra 2002, s. 89.

⁹ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1957, s. 12.

uczyciela, czyli wymiar intelektualny. Na trzecim miejscu znalazły się umiejętności dydaktyczne, a więc – zrozumiałe i logiczne przekazywanie informacji czy też umiejętność współpracy z uczniami¹⁰. O cechy pożądanego nauczyciela zdecydowała się zapytać dzieci i młodzież w wieku od 9 do 16 lat także Grażyna Gajewska. Wyniki badań wskazały, że oczekiwane cechy to: naukowy, posiadający dużo wiedzy, dobrze tłumaczący, wyjaśniający temat, wykształcony, nienerwowy, uczynny, rozmowny, chętny do pomocy w nauce uczniom, łagodny, swobodnie rozmawiający z uczniami, obiektywny, lubiący dzieci, radosny¹¹.

Biorąc pod uwagę powyższe dane z badań, należy zaznaczyć, że każdy nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, iż realizując funkcje opiekuńczo-wychowawcze wobec ucznia, to on kreuje relacje między nimi i to od niego zależy ich jakość. To od niego zależy również, czy stanie się dla dziecka autorytetem, czy będzie akceptowany i zdobędzie zaufanie. Autorytet nauczyciela, pomimo zmieniających się warunków społecznych i edukacyjnych, ma niezmiennie doniosłe znaczenie praktyczne i jest warunkiem realizacji podstawowych zadań szkoły. Autorytet nauczyciela prowadzi do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych, a jednocześnie przyczynia się do minimalizowania konfliktów między nauczycielem a uczniem, sprzyja kreowaniu samodzielności działania i myślenia u wychowanków¹².

Kształcenie nauczycieli

Przygotowanie nauczycieli do zawodu (*initial teacher training*) oznacza ukończenie studiów prowadzących do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Nie ulega wątpliwości, że sposób oraz poziom tego przygotowania wpływa w znacznym stopniu na jakość pracy nauczyciela w szkole¹³. We wszystkich krajach przygotowanie do zawodu nauczycielskiego odbywa się na poziomie kształcenia wyższego i przebiega według jednego z dwóch modeli:

1. W modelu równoległym kandydaci na nauczycieli studiują zarówno przedmioty o charakterze ogólnym, jak i wybrane dyscypliny pedagogiczne, dydaktyczne i psychologiczne. W toku studiów uczęszczają także na praktyki do szkół. Model ten wykorzystywany jest w większości krajów europejskich, w tym także w Polsce.

¹⁰ M. Kowaluk, *Autorytet nauczyciela – prawda czy fikcja?*, w: E. Kozioł, E. Kobylecka, *Kompetencje nauczycieli. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, op. cit., s. 33.

¹¹ G. Gajewska, *Kompetencje nauczycieli warunkujące pozytywne efekty wychowawczo-opiekuńcze w procesie edukacji dzieci i młodzieży*, w: E. Kozioł, E. Kobylecka, *Kompetencje nauczycieli. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, op. cit., s. 111.

¹² M. Kowaluk, *Autorytet nauczyciela – prawda czy fikcja?*, op. cit., s. 35.

¹³ J. Průcha, *Pedeutologia*, w: B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, op. cit., s. 304.

2. W modelu dualnym kandydaci na nauczycieli początkowo studiują na pierwszym poziomie kształcenia zawodowego, a następnie przygotowują się specjalnie do zawodu nauczyciela w ramach dalszych studiów pedagogicznych (taką formę przyjmuje przedmiotowa część kształcenia w Hiszpanii i Włoszech)¹⁴.

Współcześnie, zgodnie z Deklaracją Bolońską, w krajach UE obowiązuje dwustopniowa struktura studiów wyższych, a więc są one podzielone na dwa etapy: studia licencjackie i studia magisterskie. Uczelnie wyższe przyjęły założenie o równej doniosłości roli i znaczenia składowego kierunku oraz ogólnopedagogicznego w kwalifikacjach nauczycielskich przyszłych absolwentów. Starają się zapewnić procesowi przygotowania studentów do pracy w szkole możliwie jak najlepsze warunki, zarówno w warstwie koncepcyjnej, jak i organizacyjnej. W rzeczywistości bowiem warstwy te przenikają się, jak i wzajemnie się warunkują¹⁵.

Zawodu nauczyciela nie zdobywa się w żadnym skończonym procesie kształcenia, doksztalcania czy doskonalenia. Nauczyciel staje się nauczycielem nie tylko dzięki studiom. Jak zaznacza Robert Kwaśnica: „Studia, a ściślej wykształcenie, jakie odbiera kandydat na nauczyciela, czy wykształcenie, jakie zdobywa czynny zawodowo nauczyciel w instytucjach powołanych do doksztalcania i doskonalenia kadr oświatowych, może co najwyżej zapoczątkować bądź podtrzymać rozpoczęty już proces stawania się nauczycielem. Proces ów obejmuje całą osobowość nauczyciela i trwa nadal – jako rozwój osoby – także wtedy, gdy nauczyciel ma już formalne uprawnienia do wykonywania zawodu. Nauczyciel staje się nauczycielem, wykonując swój zawód. Staje się nim przede wszystkim dzięki własnemu wysiłkowi rozumienia i zmieniania siebie, dzięki samorefleksji i powodowanym przez nią przemianom osobowości”¹⁶.

W takim ujęciu zatem, z punktu widzenia potrzeb społecznych, nauczyciel to nie tylko zawód, ale także powołanie i sztuka.

Kompetencje nauczyciela

Nauczycielskie kompetencje to zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę¹⁷. W literaturze

¹⁴ Ibidem, s. 305.

¹⁵ J. Kowalikowa, *Przygotowanie ogólnopedagogiczne oraz specjalistyczne jako składnik kompetencji zawodowej nauczyciela zdobywanej w ramach studiów z perspektywy polonisty*, w: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, op. cit., s. 165.

¹⁶ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2014, s. 314.

¹⁷ J. Průcha, *Pedeutologia*, w: B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, op. cit., s. 306.

wymienia się najczęściej dwie grupy kompetencji nauczycielskich, a mianowicie kompetencje osobowościowe i zawodowe¹⁸.

Według koncepcji dwóch racjonalności doświadczenie ludzkie tworzy się w dwóch sferach znać: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej i w obszarze wiedzy technicznej. Można tym samym wyodrębnić dwie grupy kompetencji: praktyczno-moralne (interpretatywne, moralne i komunikacyjne) i techniczne (metodyczne i realizacyjne), które Kwaśnica wymienia wśród kompetencji potrzebnych nauczycielowi¹⁹. Doświadczenie życiowe każdego człowieka składa się zarówno z kompetencji praktyczno-moralnych, jak i technicznych. Są one potrzebne w każdym zawodzie, jednak w zawodzie nauczyciela pozycję nadrzędną zajmują właśnie kompetencje praktyczno-moralne²⁰. Wynika to ze swoistości zawodu nauczyciela. Mają one pierwszeństwo przed kompetencjami technicznymi. Jak wskazuje Kwaśnica: „Wszelkie cele, metody czy środki, zanim nauczyciel posłuży się nimi, muszą zyskać akceptację praktyczno-moralną. Aby móc po nie sięgać, nauczyciel musi uprzednio samodzielnie je uprawomocnić. Musi, odwołując się do wiedzy praktyczno-moralnej, odpowiedzieć na pytania: co zrobić, by cele, metody i środki nie stały się w moich rękach narzędziem manipulacji i zniewalania drugiego człowieka? Czy i w jaki sposób mogą posłużyć się nimi w tej konkretnej sytuacji edukacyjnej? Tym, co poprzedza i w ogóle umożliwia dopuszczenie do głosu kompetencji technicznych, jest więc definiowanie sytuacji edukacyjnej. A rozumienie tej sytuacji jest możliwe dzięki kompetencjom praktyczno-moralnym”²¹.

Kompetencje techniczne mają w zawodzie nauczyciela ograniczony zakres stosowania. Wykorzystywane są w działalności nauczyciela, która wiąże się z projektowaniem i organizowaniem przekazu informacji przedmiotowych, a więc kompetencje te mogą pomagać nauczycielowi w projektowaniu i organizowaniu procesu nauczania. Chris Kyriacou przedstawia siedem kluczowych umiejętności, które stanowią o pedagogicznych kompetencjach nauczyciela. Model ten obejmuje następujące składniki:

1. Planowanie i przygotowanie – umiejętność sprowadzająca się do formułowania celów danej jednostki lekcyjnej, ustalenia umiejętności, które uczniowie mają opanować do końca lekcji, i dokonania wyboru najlepszych środków do osiągnięcia tych celów.
2. Realizację jednostki lekcyjnej. Umiejętności potrzebne do efektywnego włączania uczniów w proces uczenia się, zwłaszcza ze względu na jakość nauczania.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987, s. 58.

²⁰ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, op. cit., s. 302.

²¹ Ibidem.

3. Kierowanie lekcją. Umiejętności potrzebne do takiego kierowania lekcją i organizowania aktywności poznawczej uczniów w czasie zajęć, aby utrzymać ich koncentrację, zainteresowanie i aktywny udział w procesie uczenia się.
4. Klimat klasy. Umiejętności potrzebne do stworzenia i utrzymania pozytywnych postaw uczniów w toku nauczania oraz ich motywacji do aktywnego udziału w trakcie zajęć.
5. Dyscyplinę. Umiejętności potrzebne do utrzymania porządku i do rozwiązywania problemów dotyczących niepożądanych zachowań uczniów.
6. Ocenianie osiągnięć uczniów. Umiejętności potrzebne głównie do oceniania osiągnięć uczniów – tak w ramach oceniania formatywnego (a więc ukierunkowanego na udzielenie pomocy uczniom w ich rozwoju), jak i sumatywnego (rejestrowanie osiągnięć i formułowanie danych związanych z wynikami procesu kształcenia).
7. Refleksję nad własną pracą i ewaluację. Umiejętności niezbędne do oceniania własnej pracy pedagogicznej w celu jej udoskonalenia²².

Ważną grupą kompetencji ludzkich są kompetencje profesjonalne, ułatwiające podejmowanie i realizację oraz stawianie zadań zawodowych, a także monitorowanie ich realizacji. Nauczycielskie kluczowe kompetencje profesjonalne: są bardzo ważne dla osiągania przez osobę uprawiającą ten zawód celów edukacyjnych; czynią z nauczyciela osobę szczególnie cenną dla pracodawcy; odgrywają istotną rolę w instytucjonalnym dokształcaniu i doskonaleniu zawodowym oraz samokształceniu; rozbudzają kreatywność i samodzielność nauczyciela²³.

Kompetencje kluczowe dzielą się na specyficzne oraz niespecyficzne. Nauczycielskie kompetencje niespecyficzne to takie, które są potrzebne nauczycielowi przez cały okres jego pracy zawodowej. Stanowią one narzędzie do nabywania nowych umiejętności oraz służą realizacji zadań profesjonalnych. Nauczycielskie niespecyficzne kompetencje kluczowe są nierozłączne, dlatego też mogą znajdować swą podstawę orientacyjną w tym samym lub podobnym obszarze wiedzy – elementem kilku z nich bywają te same umiejętności pedagogiczne, a te uruchamiają takie same właściwości podmiotowe. Istotne wydaje się więc być określenie komponentów profesjonalnych kompetencji nauczyciela, jakie powinien nabyć²⁴. Są to umiejętności:

- a) rozpoznawania otaczającej rzeczywistości, czyli umiejętności diagnostyczne;

²² J. Průcha, *Pedeutologia*, w: B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, op. cit., s. 308.

²³ J. Kędzierska, *Profesjonalne kompetencje nauczyciela*, w: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak- Dziemianowicz, *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, op. cit., s. 192.

²⁴ Ibidem, s. 193.

- b) planowania i programowania działań własnych, uczniów i szkoły jako instytucji, czyli projektujące;
- c) wprowadzania w życie zaprojektowanych planów i programów działań profesjonalnych, a więc umiejętności realizacyjne;
- d) wartościowania pracy i rezultatów pracy własnej i uczniów oraz osób z nimi współpracujących, zwane ewaluacyjnymi;
- e) doskonalenia pracy własnej oraz uczniów, czyli korektywne i doskonalące²⁵.

Aby przyszedł nauczyciel mógł te umiejętności świadomie budować i wykorzystywać w trakcie realizacji zadań zawodowych, potrzebna jest mu specyficzna wiedza:

- a) ogólna, o przyrodzie, człowieku jako jednostce, społeczeństwie i kulturze, która stanowić ma bazę dla jego porozumiewania się z uczniami oraz współpracownikami;
- b) kierunkowa, niezbędna do realizacji dydaktycznych zadań zawodowych;
- c) psychologiczna i pedagogiczna, a więc dotycząca ucznia, jego rozwoju indywidualnego i społecznego oraz uwarunkowań tego rozwoju, właściwości jego uczenia się, a także czynników wpływających na rezultaty tego procesu;
- d) metodyczna, czyli o metodach, środkach, technikach, formach oraz warunkach oddziaływania na innych²⁶.

Trzeci element kompetencji zawodowych stanowią właściwości podmiotowe, które stanowią swoisty wyznacznik uruchamiający ludzkie działania. Każdy nauczyciel powinien więc charakteryzować się:

- a) gotowością do dociekliwego poznawania tego obszaru rzeczywistości, który jest areną jego działań zawodowych;
- b) odpowiedzialnością za przebieg i rezultaty własnej pracy pedagogicznej, a także współodpowiedzialnością za te działania, które podejmuje wspólnie z innymi, oraz za jej rezultaty;
- c) samoakceptacją siebie jako człowieka i profesjonalisty;
- d) akceptacją ucznia wraz z jego potencjałem rozwojowym;
- e) dążeniem do współpracy z uczniem, jak i innymi współrealizatorami;
- f) nastawieniem na ciągłe doskonalenie samego siebie, jak i własnej pracy;
- g) przekonaniem o humanistycznej wartości pracy;
- h) poszanowaniem prawa innych ludzi do własnych poglądów, przekonań, sposobów ich wyrażania i wartości;
- i) gotowością do realizacji funkcji i zadań placówki²⁷.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem, s. 194.

²⁷ Ibidem.

Poza kompetencjami niespecyficznymi nauczyciel winien posiadać także kluczowe kompetencje specyficzne, którą pomagają mu realizować różnorodne zadania. Przykładowy zestaw kluczowych kompetencji nauczycielskich, zdaniem Jadwigi Kędzierskiej, mógłby prezentować się następująco:

- a) animator szkolnej działalności samorządowej;
- b) doradca uczniów w zakresie ścieżek edukacyjnych;
- c) animator doskonalenia zawodowego nauczycieli;
- d) koordynator działalności w zakresie profilaktyki niepowodzeń szkolnych;
- e) organizator współpracy ze środowiskiem lokalnym;
- f) negocjator sytuacji konfliktowych w szkole;
- g) specjalista ds. ewaluacji pracy uczniów i nauczycieli w szkole;
- h) organizator czasu wolnego uczniów i nauczycieli;
- i) specjalista ds. współpracy z rodzicami²⁸.

Podsumowanie

Współczesny nauczyciel winien być refleksyjnym praktykiem. Powinien analizować swój warsztat pracy, dostrzegać sprawdzające się sposoby działania i odczuwać potrzebę poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań oraz doskonalenia samego siebie. Aby mógł realizować te i wiele innych różnorodnych działań, winien posiadać szereg różnorodnych kompetencji. Część z nich – mam nadzieję, że te najbardziej kluczowe – zaprezentowałam w powyższym tekście. Współczesny nauczyciel to człowiek posiadający odpowiednie wykształcenie pedagogiczne, zdobyte w trakcie studiów, i szereg kompetencji. To człowiek nieustannie rozwijający swoją wiedzę i doskonalący posiadane umiejętności. To człowiek, wobec którego społeczeństwo wyraża różnorodne oczekiwania, związane z kształceniem dzieci i młodzieży. To człowiek, który w edukacji i wychowaniu młodego pokolenia pokłada nadzieję na przyszłość, a praca z tym pokoleniem stanowi jego pasję. To człowiek z powołaniem, posiadający umiejętność dostrzegania talentów młodych ludzi i ich wielu pozytywnych, niewidocznych dla innych cech. Wreszcie to człowiek, którego praca jest sztuką kształtowania drugiego człowieka.

Katarzyna Nosek-Kozłowska

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Głównym obszarem jej zainteresowań badawczych są rodziny transnarodowe oraz funkcjonowanie dzieci i młodzieży z różnorodnych środowisk wychowawczych. Opublikowała szereg artykułów naukowych oraz książkę: *Migracja zarobkowa a poczucie jakości życia rodzin transnarodowych* (Olsztyn 2018).

²⁸ Ibidem, s. 195–196.

Wiedza i rozrywka

Krzysztof Flasiński

W niniejszym artykule przyglądam się popularnonaukowej sferze polskojęzycznego YouTube’a oraz sposobom jej wykorzystania w edukacji szkolnej. Już niemal dziesięć lat temu Tomasz Goban-Klas, postulując wzmocnienie roli edukacji medialnej w szkołach, zaznaczył, że w obszarze współczesnych mediów „uczniowie muszą być (...) przygotowani na niespodzianki”, a „chowanie głowy w piasek (...) nie jest dobrym programem edukacyjnym”¹. Niezależnie jaką opinię mają na ten temat politycy czy nauczyciele, YouTube stał się istotnym źródłem wiedzy. Warto więc poznać, i spróbować wykorzystać, jego edukacyjne oblicze. Kanały, jakie będę omawiał, podzieliłem na trzy grupy: akademickie, eksperckie i należące do edukacyjnej szarej strefy. Już na wstępie powinienem zaznaczyć, że podział ten jest sztuczny i uproszczony. Szczególnie w ostatniej kategorii twórcy są niezwykle wyraziści i budują wizerunki na odmienności i wyróżnianiu się wśród innych osób publikujących treści wideo². Każda z audycji ma własne, zindywidualizowane cechy. Autorzy rozwijają się, ponieważ popularnonaukowa koncepcja wymaga od nich stałego dokształcania się oraz pracy nad kompetencjami medialnymi, dydaktycznymi i metodycznymi³. Poniżej prezentuję jedynie kilka kanałów popularnonaukowych. YouTube, również polski, oferuje ich o wiele więcej.

¹ T. Goban-Klas, *Nowa edukacja medialna w społeczeństwie ryzyka i katastrof*, „Edukacja i Dialog” 2010, nr 220/221 (9/10), s. 42–46.

² A. Barańska-Szmitko, *Relacja między dyskursem popularnonaukowym w serwisie YouTube a wizerunkiem vlogera na przykładzie prowadzących kanały Historia Bez Cenzury oraz Irytujący Historyk*, „Studia de Cultura” 2020, 12 (2), s. 74–75.

³ A. Michniuk, *YouTube – YouLearn. Nauka przez Youtube?*, „e-mentor” 2014, nr 56 (4), s. 43.

Piszesz artykuł popularnonaukowy? Idź do pubu!

Mimo że niektóre opracowania, antologie i dziennikarskie podsumowania jako teksty popularnonaukowe klasyfikują dzieła Darwina, Newtona, Galileusza czy Kopernika, można przyjąć, iż gwałtowny wzrost liczby publikacji o takim charakterze nastąpił w latach 80. XX wieku. Jego przejawem był, między innymi, sukces książek Stephena Hawkinga⁴. Popularnonaukowe audycje telewizyjne cieszyły się powodzeniem nie tylko za granicą. Stałą widownię gromadził w Polsce, na przykład, program *Sonda*, emitowany w latach 1977–1989, oraz *Sensacje XX wieku* (od 1983 roku).

Obecnie publikacje popularnonaukowe przeżywają swój renesans. Przejawem tej tendencji jest zainteresowanie wydawnictwami, które nie skupiają się na jednym, konkretnym temacie, ale są opracowywane jako zbiór ciekawostek. Przykładem jest rozpoczęta w 2006 roku w londyńskim wydawnictwie Faber and Faber seria książek autorstwa Johna Lloyda i Johna Mitchinsona, zawierająca odpowiedzi na pytania zadawane uczestnikom w teleturnieju *Quite Interesting*, emitowanym od 2003 roku przez BBC (pierwsza książka nosiła tytuł *The Book of General Ignorance*). O podejściu autorów do tematu świadczą określenia na tego rodzaju publikacje, stosowane w anglojęzycznych serwisach poświęconych czytelnictwu – „książki do łazienki”, „książki, w których kolejność czytanych stron nie ma znaczenia”. Inna taktyka autorów opiera się na przygotowywaniu rozbudowanych felietonów lub krótkich esejów zawierających bardziej pogłębione informacje. Przykładem w tej kategorii może być, przetłumaczona również na język polski, książka *What If* (*A co gdyby?*, przeł. S. Paruszewski, Wydawnictwo Czarna Owca, oryginalne wydanie z 2014 roku), której autor, Randall Munroe, jest jednocześnie naukowcem i rysownikiem serii komiksów „xkcd” (www.xkcd.com).

Przejrzystą definicję artykułu popularnonaukowego można znaleźć we wskazówkach dla autorów, opublikowanych przez tygodnik „New Scientist”, dostępnych na anglojęzycznej wersji strony czasopisma. Wydawca zaleca autorom zewnętrznym, a więc również uniwersyteckim naukowcom, „test pubowy” – dobrym tematem jest historia, którą „chciałbyś opowiedzieć przyjaciółom w barze”⁵; artykuł powinien być informacyjny, inspirujący, zachęcający do myślenia, oparty na skrupulatnych badaniach, ale musi również dostarczać rozrywki, mieć swoich bohaterów, historię i konsekwencje dla czytelników. Ze wskazówek zalecanych autorom tekstów dla magazynów popularnonaukowych wyłania się obraz artykułu jasnego, oczywistego i wzbogaconego elementami graficznymi⁶.

⁴ P. Broks, *Understanding popular science*, Nowy Jork 2006, s. 89.

⁵ *Guide for freelancers*, www.newscientist.com, data dostępu: 26.02.2021.

⁶ J.Z. Lichański, *Retoryka tekstów popularnonaukowych na przykładzie pisma „Scientific American”*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica” 2016, nr 31 (1), s. 78–79.

Własne wskazówki dla akademików przygotowują również uniwersytety. Główne punkty takich poradników to między innymi: przejrzysta struktura, prowadząca czytelnika od wstępu do zakończenia, chwytliwy tytuł, uproszczona treść dostosowana do czytelników, którzy nie są fachowcami w danej dziedzinie, unikanie specjalistycznego żargonu.

Na podstawie powyższych rozważań można przyjąć, że materiałowi popularnonaukowemu, niezależnie od jego objętości czy użytych mediów, bliżej do formuły dziennikarskiej niż akademickiej i to chyba należy uznać za podstawowy wyznacznik publikacji popularnonaukowych.

Radosne zabijanie klasycznych zasad

Wymóg prezentowania naukowego tematu popularnym językiem oznacza łamanie, doskonale znanej wszystkim polonistom, antycznej zasady decorum, polegającej na odpowiednim doborze formy tekstu do jego treści. Trudno traktować to stwierdzenie jako zarzut. Przedstawienie, nieraz skomplikowanego, tematu szerszej publiczności wymaga stosowania przystępnego słownictwa. Takie podejście ma swoje korzenie w charakterystycznym dla dziennikarstwa sposobie konstruowania komunikatu. Polega on na mówieniu o sprawach nowych, nieraz skomplikowanych, językiem zrozumiałym dla odbiorcy nieobeznanego w poruszanej tematyce. Rezygnacja z naukowej formy publikacji oznacza również osłabienie procesu kontroli nad merytoryczną zawartością materiału. Może to rodzić pewne niebezpieczeństwa, o których mowa będzie w dalszej części tekstu.

Powstaje pytanie: czy istnieje granica zachwiania retorycznej zasady i czy za nią wciąż będziemy na terytorium popularnonaukowym, czy już będziemy mieli do czynienia po prostu z rozrywką?

Denis McQuail, w swojej wielokrotnie wznawianej pracy na temat komunikacji społecznej, wskazuje na pięć funkcji (celów) mediów: informowanie, korelowanie (wyjaśnianie i interpretowanie informacji), ciągłość (wyrażanie dominującej kultury, subkultur oraz ich przemian), rozrywka, mobilizacja (wspieranie celów społecznych, na przykład w sferze polityki)⁷. Można przyjąć, że podstawowym celem nauczania jest nie tylko przekazywanie wiedzy, czyli realizowanie funkcji informacyjnej, ale także wyposażanie w odpowiednie kompetencje. W przypadku publikacji popularnonaukowych równie istotne jest objaśnianie i interpretowanie oraz, jednocześnie, komentowanie zjawisk. Takie podejście do przekazywania wiedzy pozwala na wskazanie i omówienie nie tylko najistotniejszych, ale również najbardziej interesujących faktów naukowych, odniesienie ich do wydarzeń bezpośrednio dotyczących uczniów.

⁷ D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, przeł. D. Bucholc, M. Szulżycka. Warszawa 2010, s. 111–112.

W tym miejscu należy wspomnieć o dwóch współczesnych trendach w komunikacji masowej, które mają wpływ na sposób przekazywania wiedzy – *infotainment* oraz *edutainment*. Cytując *Słownik terminologii medialnej*, *infotainment* to: „wypowiedź medialna łącząca w sobie informację i rozrywkę”⁸. Przy ogólnym zjawisku tabloidyzacji mediów, wydawcy audycji informacyjnych, w poszukiwaniu szerszego grona odbiorców, łączą wiadomości z humorem. Kwestią czasu było, aby w podobny sposób zaczęły działać redakcje programów edukacyjnych. Audycje nurtu *edutainment* za podstawowy cel stawiają sobie realizację hasła „uczyć, bawiąc”.

Wracając do wykazu funkcji mediów wymienionych wyżej, można zauważyć przenikanie się w programach edukacyjnych celów: informacyjnego, korelacyjnego i rozrywkowego. Łączenie funkcji mediów współgra ze wspomnianym wcześniej zachwianiem zasady stosowności. Skoro różne są cele, zmieniają się również środki prowadzące do ich osiągnięcia. Autorzy, aby przyciągnąć widzów i przekazać im wartościową wiedzę, świadomie zaburzają harmonię treści i formy. I tu znów powraca pytanie: która z funkcji jest najważniejsza w audycjach popularnonaukowych publikowanych w serwisie YouTube i co to oznacza dla nauczyciela?

Profesorowie, eksperci i szara strefa

Dla uproszczenia, i zwrócenia uwagi czytelnika, przyjąłem podział na trzy grupy youtubowych kanałów popularnonaukowych. Chciałbym w tym miejscu podkreślić, że nie oceniam w ten sposób ich wartości merytorycznej lub przydatności w pracy nauczyciela. Jak napiszę dalej, twórcy są indywidualnościami, nawet poszczególni autorzy tworzą osobne cykle programów, które diametralnie się od siebie różnią. Wartość każdego z materiałów wideo powinna więc zostać oceniona przez nauczyciela indywidualnie.

W serwisie YouTube można znaleźć kanały, które znajdują się na dwóch przeciwległych biegach pod względem stylu popularyzacji nauki. Pierwszą grupę stanowią profile prowadzone przez uczelnie wyższe oraz organizacje o charakterze naukowym. Najczęściej można tu znaleźć pełne, półtoragodzinne wersje nagrań akademickich wykładów i debat prowadzonych na uniwersytetach. Publikowane są również krótsze filmy – na przykład prezentujące doświadczenia chemiczne lub fizyczne.

Charakterystyczne podejście do popularyzacji nauki przyjął Uniwersytet Humanistyczno-Społeczny SWPS. Uczelnia prowadzi, oprócz oficjalnego, cztery kanały:

⁸ W. Pisarek, *Słownik terminologii medialnej*, Kraków 2006, s. 82.

1. „Strefa Psyche” (www.youtube.com/user/SWPSpl, 128 tys. subskrybentów, łącznie 15 mln wyświetleń filmów⁹).
2. „Strefa Zarządzania” (www.youtube.com/channel/UC1Qu-v0doPeiemYJaAVgyGg, odpowiednio: 5,16 tys. i 250 tys.).
3. „Strefa Designu” (www.youtube.com/channel/UCL-AjsRT81k_DMtJztRtXVA, 6,7 tys. i 167 tys.).
4. „Strefa Kultury” (www.youtube.com/channel/UC3PGacuQthwzjGB0NpYdU_g, 3,7 tys. i 95 tys.).

Popularyzację nauki za pośrednictwem YouTube’a stosują również inne uczelnie, na przykład Wydział Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego prowadzi kanał „Zapytaj Fizyka” (www.youtube.com/channel/UCqgR4W-8l9e_UG8URXuoP7g, 20,5 tys. subskrybentów, 2,6 mln wyświetleń). Warto dodać, że na stronie internetowej projektu publikowane są także prezentacje używane przez prowadzących wykłady. Innym przykładem w tej kategorii jest, działające od 2015 roku, „Astronarium” (www.youtube.com/AstronariumPL, 115 tys. subskrybentów, 25,2 mln wyświetleń). Przygotowaniem materiałów zajmuje się między innymi Polskie Towarzystwo Astronomiczne. Filmy emitowane są w telewizji publicznej, a następnie trafiają na kanał YouTube. Jak piszą autorzy na swojej stronie internetowej astronarium.pl, „(...) cykl programów telewizyjnych Astronarium przedstawia najnowsze badania Kosmosu. Opowiada o tajemnicach Wszechświata i polskich naukowcach, którzy je zgłębiają. Nasze kamery odwiedzają różne ośrodki badawcze na terenie całej Polski, a nawet poza granicami naszego kraju”. Poszczególne odcinki „Astronarium” poświęcone są konkretnym tematom przewodnim, co sprawia, że omawiana kwestia przedstawiona jest w pogłębiony sposób. Inicjatywa została wyróżniona nagrodą Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w konkursie „Popularyzator Nauki 2017” w kategorii „Media”¹⁰.

W przypadku wymienionych wyżej kanałów gwarancję jakości merytorycznej stanowi marka uczelni lub towarzystwa naukowego. Filmy zawierają treści na poziomie uniwersyteckim. Zasada decorum, mimo nieuniknionej wrywkowości, została zachowana. Język i styl wykładów jest charakterystyczny dla dyskursu akademickiego. Nie ma wątpliwości, że materiały są atrakcyjne dla uczniów, którzy są autentycznie zainteresowani danym tematem, oraz dla studentów, poszukujących pełnego obrazu wąskiego zagadnienia. Pozostaje pytanie, czy treści te są zaprezentowane w sposób atrakcyjny dla klasy, rozumianej jako grupa uczniów o różnych preferencjach i zainteresowaniach? Wysoki poziom filmów sprawia, że nauczyciele mogą szukać tu inspiracji lub prezentować je na przykład podczas fakultetów i zajęć kół naukowych.

⁹ Dane tego i kolejnych kanałów w serwisie YouTube według stanu z 26.02.2021.

¹⁰ Znamy już finalistów konkursu Popularyzator Nauki 2017, PAP – Nauka w Polsce, <https://naukawpolsce.pap.pl>, data dostępu: 26.02.2021.

Drugą wyróżnioną kategorię stanowią kanały eksperckie. Do tej grupy zaklasyfikowano programy, których twórcy kładą nacisk na przekazanie pogłębionych informacji – nie reprezentują oni jednak oficjalnie środowiska akademickiego (co nie znaczy, że nie są z nim związani). Humor czy odwołania do popkultury są tu jedynie narzędziem służącym dostarczaniu wiedzy. Kanały nie mogłyby funkcjonować, gdyby filmy nie miały elementów rozrywkowych. Jedną z popularniejszych audycji w tej kategorii jest „SciFun” (www.youtube.com/scifun, 1,1 mln subskrybentów, 175 mln wyświetleń filmów). Twórca kanału, Dariusz Hoffmann, z zawodu jest informatykiem. Jego materiały dotyczą głównie fizyki i astronomii. W wywiadzie dla serwisu „NaTemat” przyznał, że swoje filmy traktuje raczej jako dzielenie się własną pasją, niż regularne nauczanie konkretnych przedmiotów, podkreślając jednocześnie, iż strona merytoryczna, poprawność i brak błędów są dla niego kluczowe¹¹. Odminną drogę zawodową i inne podejście do realizowanych materiałów reprezentuje autor kanałów „Uwaga! Naukowy Bełkot” (www.youtube.com/c/UwagaNaukowyBe%C5%82kot, 588 tys. subskrybentów, 77 mln wyświetleń filmów) oraz „Wyłącznie Naukowy Bełkot” (www.youtube.com/channel/UCBcXA_jyGkSUU6is4xS6S4g, 133 tys i 5,6 mln). Dawid Myśliwiec, ówczesny doktorant Wydziału Chemii lubelskiego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, wygrał w 2019 r. konkurs „Popularyzator nauki” w kategorii „Animator”¹². Jego filmy trwają przeciętnie ok. 40 minut, choć zdarzają się nawet ponadgodzinne odcinki. Tematyka programu dotyczy różnych dziedzin nauki, między innymi chemii, biologii, medycyny. Widz zwróci uwagę nie tylko na warstwę merytoryczną, ale również na profesjonalizm przygotowania materiałów. W sekcji „Źródła”, w opisie filmów, autor podaje publikacje, z których czerpał, przygotowując audycje. Nie jest to powszechna zasada wśród youtubowych twórców, a jej ścisłe przestrzeganie ma zapewne związek ze stosowaniem przez Myśliwca akademickich standardów cytowania źródeł.

Warto zaznaczyć, że oba wskazane wyżej kanały, jak również wiele innych eksperckich programów popularnonaukowych, charakteryzuje interdyscyplinarność. Autorzy nie ograniczają się tylko do swoich specjalności. Wśród większości filmów dotyczących nauk przyrodniczych można znaleźć także materiały o tematach z zakresu nauk społecznych, a nawet humanistycznych. W tym przypadku gwarancją rzetelności autora jest nie tylko jego naukowe podejście, ale również recenzje wystawiane w komentarzach. Sądząc po poziomie merytorycznym toczących się tam dyskusji, programy popularnonaukowe publikowane w serwisie YouTube są śledzone również przez specjalistów w wąskich dziedzinach.

¹¹ M. Fal, *Darek Hoffmann, twórca SciFun: nauczyciele puszczają moje filmy na lekcjach*, natemat.pl, data dostępu: 26.02.2021.

¹² *Popularyzatorzy Nauki 2019 nagrodzeni!*, <https://www.gov.pl>, data dostępu: 26.02.2021.

Wydaje się, że wymienionym wyżej kanałom najbliższą jest do definicji audycji popularnonaukowej. Jest to obszerna i doceniana przez widzów grupa twórców, świadomie i celowo naruszających zasadę decorum, ostrożnie balansujących między celebrycką personalizacją nadawcy a przejrzystością, wręcz anonimowością naukowego przekazu. Można stwierdzić, że nadrzędną, a przynajmniej bardzo istotną funkcją ich materiałów jest przekazanie wartościowej wiedzy i nieoczywistych wiadomości z wykorzystaniem mediów społecznościowych i wpisanej w nie skrótoowości oraz rozrywkowości. W komentarzach pod ich filmami można przeczytać opinie: „nigdy się tym tematem nie interesowałem, ale i tak oglądam”, „nie mam pojęcia o czym mówisz, ale zrozumiałem” itp. Wydaje się, że są to komplementy, które doceniłby każdy nauczyciel.

Ostatnią grupę kanałów popularnonaukowych stanowią programy, które można określić jak szarą strefę popularyzacji nauki. Po raz wtóry chciałbym podkreślić, że określenie to nie odnosi się do wartości merytorycznej publikowanych filmów, ale dotyczy stylu konstruowania przekazu, a raczej stylu jego odbioru. Drugie zastrzeżenie powinno dotyczyć, jak zaznaczyłem na wstępie, wyjątkowej różnorodności. Autorzy są osobami rozpoznawalnymi, mają szeroką widownię i stałych widzów. Podobnie jak w przypadku telewizyjnych dziennikarzy-celebrytów, również oni wykształcili swoje własne formaty. Przywołując Wiesława Godzica, należy zaznaczyć, że nie sposób jednoznacznie odpowiedzieć, czy celem twórców jest propagowanie nauki, udostępnianie wiedzy, edukacja widzów, dostarczanie im rozrywki, czy też po prostu skandalizacja¹³. Każdy z autorów posiada własny zestaw cech, który go wyróżnia.

Skąd nazwa „szarej strefy”? Określenie to symbolizuje grupę kanałów, których większość specjalistów nie zdecydowałaby się zalecić uczniom jako podstawowe źródło wiedzy, co nie zmienia tego, że z kolei uczniowie w ten sposób mogą traktować twórczość tych autorów. Szara strefa znajduje się między polecanym przez nauczyciela tekstem naukowym a komediowym stand-upem, pod względem formy zbliżając się do tego ostatniego. Wartość merytoryczna prezentowanych tam treści oraz zachęcanie uczniów przez autorów do samodzielnego myślenia i wyciągania wniosków nie pozwalają jednak na zepchnięcie tworzonych przez nich materiałów do wyłącznie komediowego poziomu.

Podczas prezentacji treści autorzy nie stronią od języka potocznego, w tym również wulgaryzmów, prowadzą narrację opartą na nawiązaniach do nieoficjalnej (a więc również nieszkolnej) sytuacji komunikacyjnej, stosują (naturalny i zrozumiały w przypadku modelu biznesowego opartego na wskaźnikach oglądalności) dobór specyficznych, atrakcyjnych tematów. Oczywiście w edukacji szkolnej, podobnie

¹³ W. Godzic, Z. Bauer, P. Wiczorek, *E-gatunki. Dziennikarz w nowej przestrzeni komunikowania*, Warszawa 2015, s. 12.

jak w dziennikarstwie, swoje miejsce ma zarówno potoczny język i narracja, jak i omawianie tematów szczególnie wzbudzających zainteresowanie słuchacza. Kłopotem dla nauczyciela może być jednak ich dominacja. Kolejnym zagrożeniem jest nastawienie widzów raczej na rozrywkę niż przyswajanie wiedzy. Wnioskując po treści niektórych komentarzy użytkowników serwisu YouTube, tabloidowa forma niekiedy przeważa nad treścią. Na przykład używanie wulgaryzmów sprawia, że część widzów za najbardziej atrakcyjny uznaje właśnie styl narracji, a nie przekazywane treści.

Część twórców popularnonaukowych kanałów na YouTube jedną nogą stoi na gruncie edukacyjnym, jednak drugą przekracza już granicę dzielącą ją od rozrywki i świetnie się czuje na tym terenie. Kontynuując tę metaforę, można zapytać, w którą stronę zmierzają autorzy z omawianej grupy? Okazuje się, że ich droga wcale nie jest tak prosta do nazwania, jakby się na pierwszy rzut oka wydawało. Wojciech Drewniak z kanału „Historia bez cenzury” (www.youtube.com/HistoriaBezCenzuryMB, 1,31 mln subskrybentów, 260,4 mln wyświetleń) 18 kwietnia wydał już swoją piątą książkę¹⁴ (kolejne części serii *Historia bez cenzury* wydaje Znak Horyzont). Bartłomiej Szczęśniak, twórca publikujący pod pseudonimem Mieciu Mietczyński, znany między innymi z serii streszczeń lektur i omówień epok literackich (www.youtube.com/mietczynski, 808 tys. subskrybentów, 136,5 mln wyświetleń), również ma za sobą debiutancką książkę, wydaną przez Flow Books Społecznego Instytutu Wydawniczego Znak¹⁵, a na początku kwietnia dla serwisu Audioteka przygotował (już pod prawdziwym nazwiskiem) wraz z innymi autorami, Grupą Filmową Darwin, słuchowisko oparte na tekście *Zemsty* Aleksandra Fredry (dostępne bezpłatnie pod adresem www.lecton.audio/zemsta). Sam Szczęśniak wspominał, że dochodzą do niego sygnały, iż uczniowie zaliczają dzięki jego filmom sprawdziany z języka polskiego, co motywuje go do nie tylko rozrywkowego, lecz również poważniejszego, edukacyjnego podejścia do przygotowywania kolejnych odcinków. Widać wyraźnie, że twórcy ci rozwijają się, traktują swoje kanały coraz poważniej, dbają o własną markę, oddalając się od modelu, w którym stawiliby się po prostu kolejnymi wersjami, popularnych niegdyś w księgarniach, ściąg dla uczniów.

Podsumowanie

Należy podkreślić, że polski popularnonaukowy YouTube reprezentuje wysoki poziom i zapewnia spory wybór dla osób interesujących się nauką, tym bardziej że produkcje są coraz bardziej profesjonalne,

¹⁴ W. Drewniak, *Historia bez cenzury 5. I straszno, i śmieszno* – PRL, Kraków 2020.

¹⁵ M. Mietczyński, *Wykłady profesora Niczego*, Kraków 2017.

a samym autorom bliżej do dziennikarzy odwołujących się do popkultury, niż do komików opierających swoje poczucie humoru na wulgarności i łatwej, nieuzasadnionej krytyce. Nie powinno też dziwić, że największą oglądalność mają kanały, których celem jest zarówno dostarczenie informacji, jak i zapewnienie widzom rozrywki. Wzbudzenie zainteresowania odbiorcy jest bowiem równie ważne, jak przekazanie mu konkretnej wiedzy, również w edukacji szkolnej. I popularnonaukowy YouTube to zainteresowanie przyciąga. W ciągu minionego roku, co prawda za względu na pandemię wyjątkowego dla polskiej edukacji na wszystkich poziomach, wszystkie przytaczane powyżej liczby wzrosły co najmniej kilkakrotnie.

Czym więc jest edukacja na YouTube, a szczególnie jej szara strefa, dla edukacji tradycyjnej? Odpowiedź nie może być jednoznaczna. Należy przyznać, że jej funkcja jest taka, jak postrzegają ją nastolatki, czyli główni odbiorcy takich audycji. Chcemy czy nie, część uczniów czerpie z tych kanałów wiedzę, inni – rozrywkę. Świadczą o tym wypowiedzi przytaczane przez widzów oraz przez samych twórców. Pod filmami można przeczytać również, że były one prezentowane podczas lekcji. I to chyba najlepszy pomysł na wykorzystanie tych materiałów. W naturalny sposób zainteresują one uczniów tematem – nauczyciel ma jednak możliwość doprecyzowania i rozwinięcia pojawiających się tam opinii. Wybuchowy efekt edukacyjno-rozrywkowej mieszanki popularnonaukowych filmów w serwisie YouTube zależy nie tylko od jej składników, ale również od podejścia osoby prezentującej do świadczenia. Wydaje się, że obecnie przynajmniej część nauczycieli bierze to zadanie na swoje barki i uczy krytycznego spojrzenia na media – szczególnie te, które łączą informację z rozrywką.

Krzysztof Flasiński

Doktor nauk społecznych, medioznawca, literaturoznawca, dziennikarz prasowy. Pracuje na Uniwersytecie Szczecińskim jako adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów. Prowadzi zajęcia z dziennikarstwa prasowego oraz komunikacji internetowej.

Nota bibliograficzna

Zamieszczone w niniejszej książce teksty były wcześniej publikowane na łamach Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje” (w latach 2015–2020). Wszystkie zostały jeszcze raz zredagowane i uzupełnione. Niektóre tytuły zmieniono. Wszystkie artykuły były powtórnie autoryzowane do druku. Poniższe zestawienie ma układ chronologiczny.

Małgorzata Mikut, *Zaangażowanie* (nr 1/2015, s. 58–61).

Krzysztof Jaworski, *Teoria aktora-sieci* (nr 3/2015, s. 57–63).

Maksymilian Chutorzański, *Wspieranie rozwoju* (nr 4/2015, s. 61–63).

Joanna Nawój-Połoczańska, *Samodzielność w koncepcjach doradztwa zawodowego* (nr 5/2015, s. 60–64).

Lidia Marek, *Odpowiedzialność* (nr 2/2016, s. 50–53).

Zdzisława Kawka, *(Re)wizja edukacji (po)nowoczesnej* (nr 4/2016, s. 56–61).

Maciej Duda, *Język jako narzędzie (szkolnej) socjalizacji* (nr 5/2016, s. 60–63).

Barbara Przywara, *Technologia (nie)pamięci. Uczniowie, nauczyciele i rodzice w erze nowych mediów* (nr 2/2017, s. 13–21).

Mieczysław Gałaś, *Czy szkoła ogranicza kreatywność? Transformacja systemu edukacji według Kena Robinsona* (nr 3/2017, s. 10–19).

Aleksandra Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Dlaczego warto ją odkrywać i jak ją kształtować?* (nr 4/2017, s. 14–17).

Renata Nowakowska-Siuta, *Indywidualna konstrukcja. Koncepcja psychologiczna Lwa S. Wygotskiego* (nr 4/2017, s. 18–22).

Grzegorz Kowalczyk, *Behawioryzm vs. konstruktywizm. Paradygmaty pedagogiczne (w) edukacji matematycznej* (nr 6/2017, s. 73–77).

Beata Gumienny, *Integracja/inkluzja osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ortopedagogika Otto Spec-ka* (nr 2/2018, s. 20–27).

Krzysztof Przybylski, *Niepełnosprawność. Zarys zagadnienia i przegląd piśmiennictwa. Część I. Od starożytności do I wojny światowej* (nr 2/2018, s. 90–93).

- Maciej M. Sysło, *Myslenie komputacyjne. Nowe podejście do nauczania (nie tylko) informatyki* (nr 3/2018, s. 26–34).
- Krzysztof Flasiński, *Synergia wiedzy i rozrywki. Czego można się nauczyć z edukacyjnych kanałów na YouTube?* (nr 4/2018, s. 26–32).
- Krzysztof Przybylski, *Niepełnosprawność. Zarys zagadnienia i przegląd piśmiennictwa. Część II. Od drugiej wojny światowej do współczesności* (nr 4/2018, s. 98–102).
- Ilona Copik, *Rzeczywistość poruszona. Pedagogika miejsca jako „przestrzenna gra” pomiędzy realnością a wirtualnością* (nr 5/2018, s. 7–14).
- Jolanta Sujecka-Zajac, *Pedagogika i dialog. Umiejętność budowania relacji interpersonalnych w kształceniu przyszłych nauczycieli* (nr 5/2018, s. 84–91).
- Krzysztof Przybylski, *Niepełnosprawność. Zarys zagadnienia i przegląd piśmiennictwa. Część III. W stronę społecznego modelu niepełnosprawności* (nr 6/2018, s. 90–95).
- Dorota Nawrat-Wyras, *Pedagogika (do) twórczości. Wybrane konteksty teoretyczne i praktyczne w perspektywie edukacji szkolnej* (nr 2/2019, s. 13–21).
- Krzysztof Łuszczek, *Transhumanizm a wychowanie. Technologia w edukacji na początku XXI wieku* (nr 3/2019, s. 7–16).
- Piotr Stańczyk, *Powrót do przyszłości. Część I. Materialistyczna pedagogika emancypacyjna – wprowadzenie do teorii* (nr 4/2019, s. 31–35).
- Wanda Maria Dróżka, *Ku otwartej profesjonalizacji. Część I. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli* (nr 5/2019, s. 34–40).
- Piotr Stańczyk, *Powrót do przyszłości. Część II. Od społecznej niezgody do trwałej zmiany – w stronę pedagogiki rewolucji* (nr 6/2019, s. 30–36).
- Wanda Maria Dróżka, *Ku otwartej profesjonalizacji. Część II. Zmiany społeczno-kulturowe a doskonalenie nauczycieli* (nr 6/2019, s. 37–43).
- Katarzyna Nosek, *Kompetencje kluczowe. Cechy charakterystyczne, predyspozycje i umiejętności nauczyciela XXI wieku* (nr 6/2019, s. 104–110).
- Jadwiga Szymaniak, *Pedagogika literatury. Część I. Jak przywrócić radość czytania?* (nr 2/2020, s. 92–97).
- Jadwiga Szymaniak, *Pedagogika literatury. Część II. Formy i przykłady pracy z wykorzystaniem twórczości literackiej* (nr 3/2020, s. 100–109).
- Anna Babicka-Wirkus, *Nowe porządki. Kultura oporu szkoły jako stan wyjątkowy* (nr 6/2020, s. 47–51).

Kaleidoscope.

Contemporary pedagogical concepts

Edited by Maria Czerepaniak-Walczak and Sławomir Iwasiów

This book aims to show all kinds of shifts, changes and transformations – primarily in the field of education. Hence the title *Kaleidoscope*, which refers to a popular toy. We have collected scientific and popular science texts printed between 2015 and 2020 in the West Pomeranian Educational Bimonthly *Refleksje* – a magazine for teachers (and created by the educational and pedagogical community), which has been published continuously since 1991 in Szczecin by the West-Pomeranian Teacher Training Centre. Most of the articles were first published in the column entitled “Around pedagogical concepts”; that is why we decided to design this volume in a quasi-dictionary layout.

The presented set of issues (such as: *Creativity, Resistance, School Culture, Professionalism, Support, Dialogue, Disability*, etc.) covers, in the broadest outline, the latest trends in pedagogy, but also – in a slightly wider sense than academic research on education – contemporary changes in education against the background of the development of the latest theories within the humanities and social sciences. How does education change under the influence of developing culture, society and technology? What pedagogical theories and practices are valid today in everyday teaching? Why do some humanistic and social concepts “fall out of grace” and others take over their place?

Perhaps the progressivity of the 21st-century societies, built on the foundations of science, knowledge and digital technologies, offers a certain explanation for this state of affairs. Although in our (post-) pandemic times, mobility has become questionable, it is still the “moving forward” commandment that determines modernity. “Introducing changes”, “modernizing”, “reforming” – these are terms from the dictionary of contemporary social policy, which includes educational policy. Our kaleidoscope captures just this type of variety of concepts in contemporary humanities and social sciences.

Translation: Katarzyna Bielawna

Indeks nazwisk

- Abriszewski Krzysztof 42, 111–114
Adorno Theodor W. 199
Amabile Teresa 207
Andrulonis Elżbieta 247
Arcuri Luciano 227–228
Arusztowicz Barbara 259
Asselin Marlene 243
Assmann Jan 32–33
Baj Aleksander 52–53, 62, 65, 210
Balcerzak-Paradowska Bożena 254
Bangemann Martin Andreas 98
Baraniak Barbara 58
Barnes Colin 254–256
Barrow John D. 17
Baudrillard Jean 30
Bauer Zbigniew 287
Bauman Zygmunt 203
Barańska-Szmitko Anna 281
Beck Ulrich 86, 180
Bednarczyk Henryk 59
Bell Daniel 85
Benjamin Walter 28
Białek Kinga 224
Bieńko Mariola 241
Bieńkowska Danuta 11
Binet Laurent 9
Blusz Krzysztof 217
Bogaj Andrzej 58, 145
Bourdieu Pierre 230
Bowles Samuel 42
Brewster David 76
Brodnik Andrej 75
Broks Peter 282
Bronk Aleksandra 57
Brooks Kevin 199
Brudnik Edyta 212
Bruner Jerome S. 19, 101, 102, 103, 126, 130–131
Brzezińska Anna Izabela 170, 273, 282
Brzostowska-Tereszkiewicz Tama-
ra 103
Buber Martin 23
Buchner-Jeziorska Anna 88
Budek Dagmara 201
Bulenda Teodor 253
Butler Judith 230
Cameron Kim S. 108
Carr Nicholas 243
Chmura-Rutkowska Iwona 226
Chodkowska Maria 264
Chutorąński Maksymilian 22, 41–42, 169, 173
Cieśla Stanisław 86
Copik Ilona 15, 27, 36
Cypryański Piotr 235
Czeczot Katarzyna 227, 229
Czerepaniak-Walczak Maria 7, 15, 21, 26, 35, 68, 156–157, 170, 178
Czerkies-Bald Dorota 215
Dale Edgar 235
Danilewicz Wioleta 28
Davey Bill 76
De los Ríos Ignacio 20
Deal Terrence 104
Debray Regis 29
Denning Peter J. 80
Dernowska Urszula 103–105, 108
Derra Aleksandra 41, 111
Dewey John 40, 122, 125, 130–131
Dłuski Wiktor 9
Dobrołowicz Witold 209
Doroszewska Janina 270
Dryżałowska Grażyna 252, 257
Dubas Elżbieta 93
Duda Maciej 226, 232,
Dudzikowa Maria 35
Dylak Stanisław 125
Dziewiecki Marek 182–183
Edwards Richard 110
Faure Edgar 94
Fazlagić Jan 20
Fenwick Tara 110
Filipiak Ewa 273, 282

- Flasiński Krzysztof 281
 Fleszner Józef 126
 Flesznerowa Edda 126
 Foucault Michel 17, 67, 86, 171, 178
 Franusz Anna 196
 Freinet Célestin 218
 Freire Paulo 16, 37, 39–42, 44–50, 216
 Frieske Kazimierz W. 248
 Fukuyama Francis 37
 Fullan Michael 104
 Futschek Gerald 79
 Gajdzica Zenon 265–266
 Ganakowska Urszula 201
 Garbula-Orzechowska Joanna 125–126
 Gerlach Ryszard 51, 58–59
 Gerstmann Stanisław 264
 Gibas Grzegorz 111
 Giddens Anthony 52, 86
 Gintis Herbert 42
 Głodkowska Joanna 266
 Goban-Klas Tomasz 238, 281
 Godzic Wiesław 287
 Gołębiak Bogusława D. 127
 Grabiński Tadeusz 235
 Grotowska Stella 241
 Gruenert Steve 104–105, 108
 Gruszczuk-Kolczyńska Edyta 124
 Grzechnik Sława 230
 Grzegorzewska Maria 270, 274, 283
 Grzegorzówka Irminda 240
 Guerrero Dante 20
 Gulbahar Yasemin 79
 Gumieny Beata 25, 262, 271
 Gurbiel Ewa 83
 Gutek Gerald L. 18
 Guzowska Małgorzata 14, 20
 Han-Ilgiewicz Natalia 270
 Hardt-Olejnyczak Grażyna 83
 Hargreaves Andrew 104
 Hawking Stephen 17, 38, 282
 Heidegger Martin 28–29
 Hoffmann Dariusz 286
 Hulek Aleksander 250–251, 270
 Hunziker Daniel 20
 Hurlo Lucyna 122
 Illich Ivan 86
 Inglot-Brzęk Elżbieta 235
 Iwasiów Sławomir 7, 26, 292
 Jameson Frederic 38
 Jaworski Krzysztof 18, 111, 121
 Jemielniak Dariusz 15
 Jentgens Stephanie 184–186, 188, 190, 192–200
 Jeruszka Urszula 59
 Jurewicz Magdalena 221
 Kacmajor Anna 18, 227
 Kacmajor Magdalena 227
 Kant Immanuel 40
 Kaprański Sławomir 32
 Karataş Erinç 79
 Kargul Józef 94
 Kargulowa Alicja 175–176
 Karpińska Anna 92
 Karwatowska Małgorzata 227, 229
 Karwowski Maciej 207–208
 Kawalec Paweł 17
 Kawczyńska-Butrym Zofia 250
 Kawka Zdzisława 18, 85, 94
 Kennedy Allan 105
 Kidd Robert 91
 Kirejczyk Kazimierz 247–248
 Klej Agnieszka 235
 Klekot Ewa 86
 Klinik Anna 265
 Klink Justyna 90
 Klinkosz Waldemar 259
 Klus-Stańska Dorota 122–125, 130, 151, 172
 Kobyłecka Ewa 274
 Kołczyk Ewa 83
 Kołodziejek Iwona 221–222, 224
 Komeński Jan Amos 124, 130
 Konarski Stanisław 210
 Konarzewski Krzysztof 87
 Kopciwicz Lucyna 46, 230–231
 Korczak Janusz właśc. Henryk Goldszmit 216–217
 Kosakowski Czesław 260, 266
 Koselleck Reinhart 9–10, 17
 Kostełło Hanna 216
 Kościelska Małgorzata 264
 Kotarba Beata 224
 Kowalewski Maciej 16
 Kowalikowa Jadwiga 276, 285
 Kowaluk-Romanek Marzena 274–

- 275, 283–284
 Koziński Józef 209–210
 Koziński Edward 274–275, 283–284
 Koźmińska Irena 187
 Krause Amadeusz 263, 266
 Krośniak Marek 17
 Kruk Jolanta 201
 Krupicka Helena 83
 Kruszewski Zbigniew Paweł 90
 Krzychała Sławomir 234
 Krzyżewska Jadwiga 212
 Kubinowski Dariusz 21
 Kuhn Thomas 122
 Kulbaka Jacek 246–250
 Kunat Beata 205, 212
 Kunicki Wojciech 9
 Kupisiewicz Czesław 8, 94
 Kutrowska Barbara 273, 276, 278, 282, 285, 287
 Kwaśnica Robert 143, 276–277, 285–286
 Kwiatkowska Anna Beata 73, 75, 79
 Kwiatkowska Henryka 143, 151
 Kwiatkowski Stefan M. 20, 58–59, 92, 105
 Kwieciński Zbigniew 87, 122, 170, 276, 285
 Kynigos Chronis 79
 Kyriacou Chris 277, 286
 Lakoff Robin 229
 Landsberg Alison 34
 Larkowa Helena 251
 Latour Bruno 42, 110–114
 Lefebvre Henri 30
 Lengrand Paul 90–91
 Leszczyńska Katarzyna 226
 Levy David L. 99
 Lewartowicz Urszula 21
 Limont Wiesława 207
 Lindgren Astrid 191
 Lipkowski Otton 251
 Łojko Majka 122
 Maass Anne 227–228
 Machnicka-Bacciarelli Daniela 253
 Maciarz Aleksandra 270
 Majchrzak Małgorzata 227
 Majewski Tadeusz 253, 257
 Makowska Aneta 41
 Malik Magdalena 215
 Maliszewski Krzysztof 15, 27–28, 35
 Marody Mirosława 15
 Maszke Albert W. 8
 Maushart Susan 236–238, 242–244
 Mazurek Marta 226
 Mendel Maria 27
 Mentel Martyna 52
 Mercer Geof 254–256
 Merecki Jarosław 9
 Michałowski Stanisław 218
 Mikołajewska Bianka 239
 Młodinow Leonard 17
 Moayer Maryam 243
 Morawski Piotr 254
 Moszyńska Anna 212
 Mroziak Agnieszka 227, 229
 Myśliwiec Dawid 286
 Nadana-Sokołowska Katarzyna 227, 229
 Nasiłowska Anna 227, 229
 Nawrat-Wyras Dorota 23, 203, 205, 207, 214
 Nawrocka Małgorzata 191
 Neisser Ulric Gustav 122, 125
 Neuger Leonard 13
 Nęcka Edward 207, 209, 212
 Nikitorowicz Jerzy 216–217
 Nosek Katarzyna 272, 280
 Nowak Agnieszka 227
 Nowak-Dziemianowicz Mirosława 167, 273, 276, 278, 282, 285, 287
 Nowakowska-Siuta Renata 18, 129, 136
 Nowosad Inetta 12, 68, 103, 149
 Obuchowski Kazimierz 206
 Okoń Wincenty 8, 212
 Olejniczak-Skarsgård Maria 197
 Olszewska Barbara 252
 Olszewska Elżbieta 187
 Ostolski Adam 230
 Ostrowska Antonina 248–249
 Owczarska Beata 212
 Pachociński Ryszard 57–58
 Palacio R.J. właśc. Raquell Jaramillo 197
 Palacio Rachel 197
 Palka Stanisław 201

- Papert Seymour 74, 77
 Papużyńska Joanna 183–184
 Parsons Talcott 123
 Paśko Jan Rajmund 272
 Patalas Agata 221, 224
 Pawlicki Aleksander 221
 Pawluś Kamila 15
 Pestalozzi Johann Heinrich 129
 Piaget Jean 122, 125–126, 130, 172, 193
 Pietrasiniński Zbigniew 207
 Pigliucci Massimo 17
 Piotrowicz Radosław 254, 259
 Pisarek Walery 284
 Plieth-Kalinowska Izabela 260
 Podgórný Marek 93
 Podlaska Daniela 163
 Popek Stanisław 206–208, 211
 Porombka Stephan 188
 Postman Neil 183
 Pólturzycki Józef 89–90
 Průcha Jan 273–276, 278
 Przybylski Krzysztof 25, 246, 261
 Przywara Barbara 233, 235, 237, 245
 Pulfrich Christian 201
 Pyżalski Jacek 115
 Quinn Robert E. 108
 Radlińska Helena 185
 Rancière Jacques 41, 47, 70–71
 Robinson Ken 16, 52–66
 Rokeach Milton 218
 Roszko Elżbieta 90
 Rottermund Jerzy 265
 Rowling Joanne K. 191
 Rudaś-Grodzka Monika 227, 229
 Rudnicki Paweł 273, 276, 278, 282, 285, 287
 Rzedziecka Krystyna D. 257
 Savickas Mark L. 180, 206
 Schein Edgar H. 104
 Schumm Jeanne Shay 266
 Schwartz Barry 235, 238
 Scocuglia Afonso C. 40
 Scott Ridley 102
 Selwyn Neil 100
 Semadeni Zbigniew 124
 Sepkowska Zofia 93
 Serafin Ewa M. 227, 229
 Sierakowski Sławomir 203
 Sikorska Joanna 248
 Siłka Małgorzata 220
 Skinner Burrhus Frederic 123
 Skowronek Katarzyna 226
 Skrobol Sebastian 183
 Skwarczyńska Stefania 189
 Sloterdijk Peter 38
 Sławek Tadeusz 32
 Smak Ewa 204
 Small Gary 238
 Smoleń Barbara 227, 229
 Solarczyk-Ambrozik Ewa 90
 Sołowiej Józefa 213
 Sołtysiak-Łuczak Aleksandra 226
 Speck Otto 262–270
 Spinner Kaspar 188
 Spitzer Manfred 13, 238, 243–244
 Sroczyńska Maria 88
 Stasiakiewicz Michał 208, 213
 Stawiński Janusz 15
 Stryjewska Anna 190, 192
 Suchodolski Bogdan 41, 43, 49, 206
 Sujecka-Zajac Jolanta 23, 215, 225
 Sulak Agata 18
 Sułowska Agnieszka 224
 Swat-Pawlicka Magdalena 220, 223–224
 Sysło Maciej M. 15, 73, 75, 76, 79, 81, 83, 84
 Szczepański Jan 87
 Szczęśniak Bartłomiej
 Szczuka Kazimiera 227, 229
 Szmidt Krzysztof Jan 23, 204–210, 212
 Szpunar Magdalena 240
 Szpyra-Kozłowska Jolanta 227, 229
 Sztompka Piotr 24
 Szulżycka Alina 52
 Szwabowski Oskar 41
 Szymaniak Jadwiga 23, 182, 183
 Szymański Mirsoław S. 149
 Szymański Sebastian 15
 Śliwerski Bogusław 17, 35, 167, 219, 273, 274, 275, 276, 278
 Świątek-Brzezińska Magdalena 163
 Tabor Adam 235
 Tapscott Don 235–236, 239, 242
 Taranowicz Iwona 241

Tatnall Arthur 76	Wróbel Agnieszka 227, 229
Tłuściak-Deliowska Aleksandra 18–19, 103, 104, 105, 108, 109	Wróblewska Monika 207
Tolkien John Ronald Reuel 184, 191	Wygotski Lew Siemionowicz 126, 129–136
Torrance Ellis P. 213	Wyszyńska Grażyna 273, 282
Toulmin Stephen 131	Zabłocki Kazimierz J. 250, 253
Toynbee Arnold 86	Zamkowska Anna 266
Trempała Janusz 236, 240–241	Zanetti Sandra 188
Turek Dariusz 210	Zaorska Marzenna 247
Twardowski Jan 190	Zaród Marcin 118
Tymosz Tadeusz 74	Zawojski Piotr 29–30
Uhls Yalda T. 240, 242, 244	Zeidler Paweł 11
Umesao Tadao 86	Zeidler Włodzisław 248, 258, 260, 262–263, 266–267
Umińska-Tytoń Elżbieta 11	Žižek Slavoj 38
Vahrenhold Jan 75	Zwoliński Andrzej 192
Vaughn Sharon 266	Żuraw Hanna 257
Vorgan Gigi 238	Żurek Mirosław 59
Walczyński Marcin 235	
Wapiennik Ewa 254, 259	
Weffort Francisco 45	
Wenta Kazimierz 51	
Wesołowska Eugenia Anna 90	
Whitaker Todd 104–105, 108	
Wing Jeannette 73–74, 78	
Wiśniewski Zenona 57	
Witkowski Lech 122, 138	
Włoch Stanisław 204	
Wojciechowski Franciszek 257–258	
Wojdyło-Preisner Monika 57	
Wojtanowska Weronika 183	
Wołoszynowa Lidia 124	
Woszczek Leszek 235	

Patrzanie na rzeczywistość edukacji XXI wieku przez pryzmat kolorowych szkieł kalejdoskopu może wydawać się zabawą tyleż prostoduszną, co intelektualnie satysfakcjonującą. Redaktorzy *Kalejdoskopu*, Maria Czerepaniak-Walczak i Sławomir Iwasiów, dostrzegają w tej dychotomii naukową operatywność: słownik współczesnej pedagogiki, wiedza o zagadnieniach wychowania i dydaktyki oraz reformowana cyklicznie oświata zmieniają się jak w kalejdoskopie, to znaczy w sposób nagły, niełatwy do przewidzenia, niejako pod wpływem działania sił przypadku. „Uporządkowany chaos” – taki obraz ukazuje się temu, kto z zaciekawieniem zagląda w wizjer kalejdoskopu.

Zawarte tutaj teksty, napisane zarówno przez teoretyków pedagogiki, jak i czynnych zawodowo nauczycieli, stanowią tym samym wielowymiarowy zbiór problemów w obszarze humanistyki i nauk społecznych oraz praktyki nauczania na wszystkich etapach edukacji. W tej różnorodności, a także dynamicznej zmienności, należy dostrzec poznawczą kreatywność – wystarczy lekko potrząsnąć kalejdoskopem współczesnych języków nauki, żeby otworzyć bezkres ponowocześnie płynnej myśli pedagogicznej.

prof. dr hab. Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)



71-101 Szczecin, ul. A. Mickiewicza 64
tel. 91 444 20 06, 91 444 20 09
e-mail: wydawnictwo@usz.edu.pl
www.wn.usz.edu.pl



ISBN 978-83-89882-47-9

ISBN 978-83-7972-479-6