INDEKS 221767
Nakład 300 egz
Cena 11 zł (VAT 0%)

ISSN 0483-4992

RUCH PEDAGOGICZNY

1–2

ISSN 0483-4992

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXII Warszawa 2011

Dwumiesięcznik

RUCH

PEDAGOGICZNY

można zamówić

w *Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP*

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

tel. (0-22) 330-57-49, fax 330-57-38

www.wsp.edu.pl

cena numeru 11 zł

RUCH PEDAGOGICZNY

1–2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP
Rok LXXXII Warszawa 2011

Skład redakcji:

Andrzej Hankała, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal,
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny" Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 330 57 46

Recenzent

prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie na dyskietkach (z wydrukiem).
Przy tekście autorzy proszeni są o podanie imienia, nazwiska i miejsca pracy.
Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Skład, łamanie, druk i oprawa:
Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Blażej Smykowski – Kompetencja projektowania życia społecznego a rozwój podmiotowości człowieka 5
Urszula Dernowska – Uczenie się we współpracy z perspektywy konstruktywizmu ... 27

RELACJE Z BADAŃ

Bolesław Niemierko – Wiedza pedagogiczna licencjanta w ocenie wykładowcy i studenta 41

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Eugenia Potulicka – Neoliberalna polityka oświatowa Baraka Obamy i Arne Duncana 51
Anna Mańkowska – Nauczyciel norweski jako moderator nowoczesnego nauczania 59
Swietlana Sysojewa – Kształcenie pedagogiczne wykładowcy akademickiego – doświadczenia ukraińskie 69

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Czesław Kupisiewicz – Ideały i koncepcje wychowania w starożytnej Grecji 75

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Mirosław S. Szymański – Profesor Wincenty Okoń – trzy stare fotografie 93

RECENZJE

Dariusz Stępkowski – Klaus Prange: *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns* 97
Ewa Ogrodzka-Mazur – Teresa Wilk: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną szkołę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha* 102
Karol Konaszewski, Emilia Żyłkiewicz – Jerzy Nikitorowicz: *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie* 106

KRONIKA

Irena Pulak – Dwudzieste jubileuszowe sympozjum naukowe: Człowiek – media – edukacja 109
Alina Szczurek-Boruta – Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego 115

CONTENTS

ARTICLES

Błażej Smykowski – The competence of the projection of social life and development of human subjectivity 5
Urszula Dernowska – Collaborative Learning from the Perspective of Constructivism 27

RESEARCH REPORTS

Bolesław Niemierko – Bachelor's educational knowledge in the evaluation of lecturers and students 41

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

Eugenia Potulicka – Neo-liberal education policy of Barack Obama and Arne Duncan 51
Anna Mańkowska – Norwegian Teacher as a coordinator of modern teaching methods 59
Swietłana Sysojewa – Pedagogical trainig for academics – Ukrainian experience 69

ADDITIONAL MATERIAL FOR STUDENTS

Czesław Kupisiewicz – Ideals and conceptions upbringings in Ancient Greece 75

PEDAGOGUES' PROFILES

Mirosław S. Szymański – Professor Wincenty Okoń – three old photographs 93

REVIEWS

Dariusz Stępkowski – Klaus Prange: Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns 97
Ewa Ogrodzka-Mazur – Teresa Wilk: Revitalization of social work by contemporary theater school in the assessment of the respondents (both creators and viewers) of dramatic art in Legnica, Nowa Huta and Wałbrzych 102
Karol Konaszewski, Emilia Żyłkiewicz – Jerzy Nikitorowicz: Ethnic groups in a multicultural world 106

CHRONICLE

Irena Pulak – Twenty-anniversary symposium: Human – Media – Education 109
Alina Szczurek-Boruta – Intercultural pedagogy against social and educational exclusion 115

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2011

Błażej Smykowski
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KOMPETENCJA PROJEKTOWANIA ŻYCIA SPOŁECZNEGO A ROZWÓJ PODMIOTOWOŚCI CZŁOWIEKA

Rozpatrując kwestie związane ze wspomaganiem rozwoju człowieka należy spojrzeć na uczestniczące w nim zjawiska i procesy z perspektywy przyszłości. Efektywność aktualnie podejmowanych działań zostanie zweryfikowana dopiero wtedy, kiedy jednostka podejmie zadania, do których jest przygotowywana. Nauczając i wychowując dzisiaj dzieci musimy przewidzieć to, w co powinny one zostać wyposażone, aby poradziły sobie z zadaniami, jakie staną przed nimi za 20–30 lat. Ta antycypacja współcześnie wydaje się trudna lub wręcz niemożliwa do wykonania. Nie wiedząc, jak konkretnie będzie wyglądało życie społeczne za 20–30 lat, nie można przygotowywać dziecka do uczestnictwa w przyszłości w jakiejś jego formie. Wydaje się, że jedyne co można, to śledzić tendencje w życiu społecznym i na bieżąco aktualizować działania wspierające rozwój dziecka. Taka strategia postępowania skazuje jednak nauczanie i wychowanie na „wleczenie się" za procesami rozwoju społecznego, a instytucje odpowiedzialne za realizację tych działań na niewydolność. Dostosowywanie strategii nauczania i wychowania, metod, programów, środków wymaga czasu, a tego nie ma w procesach rozwoju. Nie można zrobić przerwy na transformację systemu wsparcia, tym bardziej że w sytuacji wzrastającej dynamiki zmian w życiu społecznym przerwy musiałyby następować jedna po drugiej.

Ta sytuacja ma swoje korzenie w tradycyjnym podejściu do procesów wychowania i nauczania. Zwykło się je umieszczać, i dobrze, jako ogniwo pośredniczące w relacji jednostka – środowisko jej życia, w której jednak jakość funkcjonowania środowiska jest punktem odniesienia oceny jakości procesów rozwoju dziecka i wydolności procesów jego nauczania i wychowania. W tekście dokonuję zmiany znaczeń składowych relacji jednostka – wspomaganie – środowisko. Uznaję, że we współczesnych czasach jednostka nie ma dostosowywać się do jakiejś formy środowiska, ale musi być przygotowana do tworzenia sobie środowiska życia i rozwoju. Procesy nauczania i wychowania muszą w takim ujęciu wspomagać ją w nabywaniu takiego sposobu funkcjonowania, jaki w przyszłości pozwoli jej być autorem swojego życia wplecionego w projekt życia społecznego. Jeżeli bowiem nie można przygotować dziecka do realizacji w przyszłości określonych zadań,

to trzeba przygotować je do tego, żeby kiedy dorośnie gotowe było je samo przed sobą stawiać.

Z rozpoznań społecznej psychologii rozwoju (Brzezińska, 2000) wynika, że aktualnie sensowne jest wspieranie tych procesów rozwojowych, które prowadzą do wzrostu podmiotowości działań jednostek, zwiększając zakres ich partycypacji społecznej w okresie dorosłości. Coraz ważniejsze jest bowiem współcześnie, żeby dorosły człowiek był podmiotem życia społecznego, był współautorem scenariuszy życia swojego i swoich bliskich (Kwieciński, 2004). Taka postawa życiowa pozwala wpływać na treść i charakter zadań realizowanych w dorosłości. Taka aktywna forma przystosowania do przyszłych zadań daje największą nadzieję na realizację własnych zamierzeń bez popadania w konflikty z zamierzeniami innych.

Mechanizm takiego funkcjonowania opiera się na kompetencji projektowania życia społecznego[1], a więc tworzenia scenariuszy różnych aspektów własnego życia wśród innych ludzi i koordynowania ich ze sobą. Brak tej kompetencji w dorosłości lub jej opanowanie w niewielkim zakresie wyznacza jednostce najwyżej rolę aktora na scenie życia społecznego, osoby odgrywającej wyznaczoną rolę (ojca, pracownika, członka społeczności) w scenariuszach tworzonych przez innych. Pozycja ta ogranicza możliwość uzyskania kontroli nad formą i treścią własnego życia, zmniejsza szansę uzyskania realnego wpływu, autorstwa w wielu jego obszarach (Obuchowski, 2002).

O potrzebie upowszechnienia kompetencji projektowania życia społecznego

Nie można urzeczywistniać idei demokracji, wprowadzać zasad pluralizmu, budować społeczeństwa obywatelskiego bez wzrostu zakresu partycypacji i antycypacji społecznej u poszczególnych uczestników życia społecznego. Wspieranie rozwoju kompetencji projektowania życia społecznego przyszłych obywateli ukierunkowane tym, że w przyszłości będą oni współtwórcami scenariuszy życia społecznego, skoncentrowane jest właśnie na takich celach.

Życie społeczne dawno przestało mieć charakter spontaniczny. Za charakter procesów i zjawisk zachodzących w nim odpowiedzialni są działacze społeczni, politycy, nauczyciele, przedsiębiorcy, architekci itd. Trudno znaleźć sytuację, w której znajdowałby się człowiek i która w jakimś sensie nie byłaby zaprojektowana przez kogoś – ulica, sklep, szkoła, zakład pracy, urząd. Każda z tych sytuacji wymusza określone formy zachowań, odgrywania określonych w scenariuszach ról systemów zachowań układających się w jakiś wzór (Mamzer, 2001; Bańka, 2002). W sytuacjach stabilnych, a więc kiedy dopasowany jest charakter projektowego środowiska do potrzeb i możliwości jego uczestników, scenariusze te charakteryzują się stałością. Do przeprojektowania środowiska zmusza zaburzenie relacji potrzeby jego użytkowników – przedmioty obecne w środowisku służące ich zaspokojeniu. Stan taki oznacza, że bądź to u użytkowników środowiska pojawiły się nowe potrzeby, bądź zabrakło w nim przedmiotów ich zaspokojenia. Niezależnie od przyczyny sytuacja taka prowadzi do frustracji potrzeb, a w konsekwencji do stresu środowiskowego. Jednym z ważnych czynników pozwalających uniknąć go jest możliwość samodzielnego dostosowywania swojego środowiska do włas-

nych potrzeb (Bańka, 2002). Dużo łatwiej to zrobić, kiedy działania te podejmowane są w przestrzeni prywatnej, dużo trudniej, kiedy we wspólnej. Problemem współczesnych czasów jest coraz trudniejsze odnalezienie dla siebie rzeczywistej prywatnej przestrzeni. Większość życia spędzamy w przestrzeniach wspólnych, a więc takich, w których wielu ludzi równocześnie próbuje zrealizować swoje zróżnicowane potrzeby, co zagraża eskalacją konfliktów społecznych. Dotyczy to środowisk rodzinnych, miejsc pracy, społeczności lokalnych.

W ładzie demokratycznym kompetencji projektowania życia społecznego oczekuje się nie tylko u wybranych członków społeczności, jej elit – władzy czy specjalistów. Współczesne elity nie są tymi, które – jak np. w ładzie monocentrycznym – poprzez tworzone przez siebie scenariusze mogą określać role, jakie mają do odegrania w życiu społecznym poszczególni jego uczestnicy. Główną wadą odgórnego projektowania był dystans dzielący osoby projektujące środowisko od jego użytkowników, ich potrzeb, możliwości, oczekiwań. Zróżnicowanie współczesnych użytkowników wspólnych środowisk skazuje taką strategię postępowania projektowego na porażkę. Prowadzi bowiem do sytuacji większego czy mniejszego, ale społecznego niezadowolenia.

Współcześnie upowszechniany jest, zgodny z ideą demokratyzacji życia społecznego, model projektowania partycypacyjnego. Wskazuje on na konieczność uczestnictwa na wszystkich etapach powstawania projektu podmiotów projektowanego środowiska. I nie chodzi tylko o przebywanie we wspólnej przestrzeni ludzi różnych tradycji, ale o narastający problem dystansu pokoleniowego. Coraz wyraźniej bowiem widać, że scenariusze życia społecznego i odgrywane w nich role użyteczne dla jednych pokoleń dezaktualizują się coraz szybciej. Nowe grupy pokoleniowe, kiedyś pojawiające się w dużych odstępach, teraz pojawiają się co 5–10 lat (Bee, 2004). Oznacza to, że współcześnie zjawisko dystansu pokoleniowego jest coraz bardziej obecne w życiu społecznym, że każde środowisko i to mikro-, i to makrospoleczne wymaga przeprojektowywania. Potrzebna jest ich ciągła adaptacja do zmieniających się warunków życia społecznego; potrzeb, motywów, możliwości itd. jego uczestników. Istotne w tym miejscu jest pytanie, kto ma dokonywać tego przeprojektowywania? Czy starsze pokolenie jest w stanie zrobić to, jeśli dzieli je od młodszych dystans?

Potrzeba projektowania ujawnia się w życiu codziennym każdego obywatela. Zmiany technologiczne czy obyczajowe wymagają – jeśli ważne jest, aby pozostawać w korespondencji z aktualnością społeczno-kulturową – ciągłego samodzielnego przeprojektowywania swoich scenariuszy życiowych. Nie da się przeżyć życia w zgodzie z jakimś wcześniej, przez siebie czy kogoś innego opracowanym wzorem.

Zmiany w mniejszym lub większym zakresie dokonują się nieustannie. Dotyczą zarówno zjawisk pobocznych w scenariuszach życia, takich jak np. środki techniczne służące wykonywaniu codziennych czynności, jak i centralnych, takich jak np. ustosunkowanie do zjawisk otaczającego świata – natury (odkrycia naukowe), społecznego (nowe zjawiska kulturowe). Zmienność w mikrośrodowisku każdego współcześnie żyjącego człowieka doprowadza do potrzeby upowszechnienia w życiu codziennym kompetencji projektowania. Każde nowe zjawisko wymaga od jednostki indywidualnego ustosunkowywania się do niego, ustalenia jego znaczenia dla jej celów życiowych, pragnień, motywów, dążeń. Już nie tylko biznes czy

polityka, ale i coraz częściej bezpieczeństwo swoje i własnej rodziny wymaga wykorzystania kompetencji długofalowego projektowania. Im lepiej jednostka projektuje, tym większy zakres zjawisk i procesów poddaje kontroli, a także bardziej świadoma jest swoich dążeń, środków i warunków ich realizacji.

Delegowanie na każdego obywatela funkcji projektującej scenariusze, np. życia rodzinnego, wychowania potomstwa itd., musi pociągać za sobą dalsze konsekwencje. Musi być związane z tworzeniem warunków rozwojowych, które doprowadziłyby do jej rzeczywistego opanowania. Brak takich działań zagraża wzrostem konfliktów wynikających z ingerowania w życie społeczne przy braku kompetencji projektowania. Niestety zdarza się, że same projekty są źródłem konfliktów. Z tego typu sytuacjami mamy dość często do czynienia, kiedy projekty życia społecznego tworzone są przez osoby słabo do tego przygotowane. Skutkiem ich urzeczywistnienia jest raczej wzrost liczby konfliktów wewnątrz obszaru objętego projektem oraz narastanie liczby problemów społecznych niż ład społeczny[2]. Stale wzrastająca liczba osób projektujących – i nie wydaje się żeby tendencja ta miała się odwrócić – powoduje wzrost konfliktów między projektami. Jedni ludzie projektują trasy szybkiego ruchu, poprawiając sytuację komunikacji i transportu, inni w tym samym miejscu projektują środowisko mające dać przyszłym pokoleniom czyste powietrze i wodę, kontakt z nieskażoną przyrodą. Szczególnie ważne jest, aby projektowanie w obszarze życia społecznego było nie tylko efektywne, ale żeby przede wszystkim miało ogólnospołeczny charakter, żeby uwzględniało potrzeby wszystkich jego uczestników. Ze względu na sprawność bezkonfliktowego funkcjonowania społecznego, szczególnie cenne są te osoby, które posiadają kompetencję długofalowego projektowania scenariuszy życia społecznego, umożliwiających bezkonfliktową realizację aktualnych i przyszłych potrzeb maksymalnie wielu różniących się pod tym względem uczestników.

Upowszechnienie kompetencji projektowania życia społecznego rodzi konsekwencje związane z rozproszeniem odpowiedzialności za jakość aktualnego i przyszłego życia na Ziemi. Odpowiedzialność ta dotyczy współcześnie każdego obywatela. Na obecnym etapie rozwoju gatunkowego potencjalnie każdy człowiek gotów jest aktualizować w swoim życiu kompetencję projektowania życia społecznego. Oznacza to, że ma realne szanse uzyskania wpływu na życie swoje i innych. Brak wsparcia w aktualizacji tej kompetencji należy postrzegać w kategoriach ograniczania dostępu do dobra publicznego, barierę partycypacji społecznej. W tej kwestii edukacja, przede wszystkim szkolna, odgrywa główną rolę. Jej nadrzędnym zadaniem jest przekazanie podstaw technologii (wiedzy i umiejętności) pozwalających rozumieć i doskonalić środowisko życia aktualnego i przyszłych pokoleń. Opanowanie podstaw projektowania życia społecznego w ramach obowiązku szkolnego i rozwijanie ich w toku dalszej edukacji powinno stanowić współcześnie funkcjonalną ramę, szkielet nabywania i rozwijania takich szczegółowych kompetencji, jak wiedza i umiejętności szkolne. Kompetencja projektowania życia społecznego nadaje praktyczny, psychospołeczny sens opanowywaniu języka, zdobywaniu wiedzy z zakresu matematyki, przyrody, wiedzy o świecie, chemii itd. Projektowanie społeczne jest przejawem panowania nad zjawiskami opisywanymi przez te przedmioty nie na poziomie pamięciowym (wiem), lecz na poziomie myślenia (rozumiem), stosowania wiedzy na ich temat do rozwiązywania praktycznych problemów[3].

Kompetencja projektowania jako mechanizm psychicznej adaptacji

Psychologia ewolucyjna (Bass, 2001) opisuje mechanizm psychicznej adaptacji jako najważniejszy wytwór procesu ewolucji gatunku. Jest on mechanizmem pozwalającym w określonych warunkach środowiskowych jego przedstawicielom nie tylko przetrwać, ale i rozwijać się. Jeśli przystosowanie dotyczy środowiska fizycznego i względnie stabilnego do adaptacji wystarczają stosunkowo proste mechanizmy. Inaczej jest, gdy adaptacja dotyczy dynamicznego, wieloaspektowego, systemowego środowiska, a więc środowiska społecznego. Mechanizm psychicznej adaptacji do środowiska społecznego musi charakteryzować się tymi samymi właściwościami co owo środowisko. Musi więc to być dynamiczny, wieloaspektowy system funkcjonalny. Kompetencja projektowania bazuje na sprawności dowolnego panowania jednostki nad własnymi procesami psychicznymi i zachowaniami. Sprawność ta umożliwia tworzenie w życiu codziennym. Możliwość panowania nad własną pamięcią, spostrzeganiem, myśleniem, wyobraźnią itd. prowadzi do kontroli treści pracy własnego umysłu, a potem urzeczywistniania jej poprzez własne działania w praktyce społecznej. Dzięki temu mechanizmowi człowiek stał się z jednej strony panem własnego losu, z drugiej ponosi pełną odpowiedzialność za jakość życia społecznego. To, jaka ona jest obecnie i jaka będzie w przyszłości, jest skutkiem tego, co zostało bądź nie zostało zrobione przez wcześniejsze i aktualne pokolenia.

Według psychologii ewolucyjnej w toku rozwoju historycznego przedstawiciele gatunku ludzkiego – na skutek konfrontacji ze wzrastającymi wymaganiami środowiska – niezmiennie ujawniali swoje nowe adaptacyjne potencjały. Dopiero gdy determinantą życia i rozwoju człowieka stała się jego sytuacja społeczna, otworzyła się w pełni możliwość aktualizacji jego intelektualnego potencjału.

Przez wiele stuleci adaptacja jednostki do warunków kulturowych opierała się na przyswojeniu i reprodukcji kulturowych wzorców zachowania (Meed, 2000; Benedict, 2008). Adaptacja jednostki do życia społecznego na tym etapie rozwoju filogenetycznego związana była z jakością działania struktury funkcji psychicznych prowadzącą do uświadomienia sensu kulturowego wzoru zachowania i podporządkowania mu swoich procesów psychicznych i zachowań. Przystosowanie tego typu ujawnia się w mechanizmie funkcjonowania osobowości typu – człowiek roli (Obuchowski, 2002). Zakres podmiotowości tego typu osobowości jest niewielki. Jest ona idealnym elementem zamkniętego układu funkcjonalnego, w którym każdy element, jak tryb w maszynie, musi pasować do całości. Mechanizm funkcjonowania jednostki w tego typu układzie zdeterminowany jest, w decydującym zakresie, mechanizmem funkcjonowania systemu społecznego, w ramach którego realizuje ona swoją rolę. Społeczność tego typu jest szczególnie selekcjonująca. Jednostka albo pasuje, albo nie pasuje do wzoru istniejących porządków ról. Ten typ osobowości w rozwoju filogenetycznym dominował w przystosowaniu do warunków życia społecznego jeszcze w okresie rewolucji przemysłowej. W jej efekcie życie społeczne uległo takim przeobrażeniom, takiej komplikacji i wewnętrznemu zróżnicowaniu, że proste reprodukowanie wzorów ról społecznych przestało jego dorosłym uczestnikom dawać szanse na odniesienie w nim psychospołecznego sukcesu (Toffler, 1997). Opanowanie roli umożliwiało przeżycie, doraźne zabezpieczenie bytu sobie i swojej rodzinie, ale nie gwarantowało niczego na przyszłość.

Konsekwencją wzrostu uprzemysłowienia był wzrost znaczenia jednostki w procesie społecznej produkcji (Smykowski, 2001). Dążenia do zapewnienia każdej jednostce tych samych podstawowych praw niezależnie od pochodzenia – przede wszystkim dostęp do edukacji – spowodowało, że gwałtownej zmianie uległa świadomość uczestników życia społecznego i zakres ich partycypacji społecznej. Mieszanie się przedstawicieli różnych kultur, klas czy ras w sytuacji pracy lub rodziny postawiło uczestników życia społecznego przed koniecznością radzenia sobie z nieobecnymi w przeszłości różnicami społecznymi. Stworzenie nowego układu społecznego, bliskości mimo zróżnicowania, stało się możliwe nie poprzez odwołanie do tradycyjnych rozwiązań, bo te w sytuacji różnicy prowadziły do izolacji, ale poprzez upowszechnienie alternatywnej formy życia społecznego – projektu demokracji liberalnej. System ten powstał wiele lat wcześniej jako projekt takich wybitnych jednostek swoich czasów, jak John Lock i John Stuart Mill. Społeczeństwo jako takie nie przejawiało jednak jeszcze wtedy gotowości do jego urzeczywistniania. Demokracja liberalna, która czerpie siłę ze zróżnicowania (Dewey, 1963), została uznana przez wielu, budząc nadzieje na budowanie ogólnoświatowej wspólnoty, jako zasada organizacji życia społecznego (Fukuyama, 1996). Wówczas bowiem nasilanie się zróżnicowania społecznego okazało się nieodwracalnym faktem i jasne stało się, że poprzez formy segregacji i izolacji społecznej nie sposób sobie z nią poradzić bez eskalacji konfliktów jeszcze niedawno ideologicznych, a współcześnie, jak się wydaje, cywilizacyjnych (Huntington, 1997). Dojrzałość do podzielania wartościowej społecznie idei ładu społecznego nic nie znaczy, jeśli uczestnicy życia społecznego nie będą jednocześnie mieli efektywnych i etycznych środków jej urzeczywistniania w życiu codziennym, w bezpośrednich kontaktach z ludźmi. Indywidualne sytuacje społeczne wymagają powstawania równie indywidualnych rozwiązań, projektów integrujących zróżnicowane środowiska rodzinne, pracy, społeczności lokalnych. Projekty te muszą koncentrować się nie tyle na wspólnej aktualności, ile przede wszystkim wspólnej przyszłości (Aronson i inni, 1997).

Tamta sytuacja społeczna, już historyczna, wymusiła na wielu ludziach spontaniczną aktualizację kompetencji projektowania społecznego, ujawniającej się w czasach wcześniejszych tylko u nielicznych. Współczesna sytuacja społeczna powoduje rozszerzanie i pogłębianie się tendencji widocznych w tamtej, a więc ciągłe zwiększanie się zakresu zróżnicowania społecznego, zmniejszanie się wagi tradycyjnych rozwiązań i zwiększanie się zakresu nieprzewidywalności zjawisk życia społecznego. Wszystkie te tendencje powodują, że spontaniczna aktualizacja potencjału do projektowania społecznego może w życiu wielu osób okazać się niewystarczająca do zachowania przez nich poczucia wpływu na nie, poczucia podmiotowości. Aktualnie niezbędne jest powszechne, długofalowe wsparcie psychoedukacyjne rozwoju kompetencji projektowania życia społecznego tak, aby zaktualizowała się w życiu każdego człowieka jak najpełniej.

We wcześniejszych historycznie czasach potencjał do działania projektowego ujawniał się u tych nielicznych, którzy mieli ku temu tworzone dogodne warunki. Współcześnie powszechność i wysoki poziom edukacji dają wszystkim równą szansę na aktualizację owego ludzkiego potencjału. W przeciwieństwie do minionych czasów niewiadomą jest, kto i w jakim zakresie stanie się w przyszłości odpowiedzialny za życie społeczne. Społeczność bezklasowa daje każdemu równe

prawa, ale i obowiązki, kładzie nacisk na odpowiedzialność każdego człowieka za losy ludzkości. Różnica dotyczy jedynie zakresu tej odpowiedzialności. Jedni w swoim czasie stają się odpowiedzialni za losy własne i bliskich, inni za losy całych społeczności[4]. Bycie częścią złożonej całości powoduje, że zakres rzeczywistej odpowiedzialności nie ma związku z tym, czy jednostka ma tego poczucie, czy nie. Jako część całości każdy niemal każdym działaniem określa, w jakimś sensie, byt przyszłego świata. Korzystając z prawa wyborczego lub z niego rezygnując uczestniczy w kształtowaniu ładu politycznego, kupując lub nie produkty danego typu – ładu ekonomicznego, decydując się lub nie na własne potomstwo wpływa na demografię, segregując lub nie opakowania na ekologię itd. Te małe codzienne działania czynią każdego człowieka znaczącym uczestnikiem życia społecznego.

Intencja działania o określonym charakterze powoduje, że jednostka staje się podmiotem życia społecznego (Obuchowski, 1997). Ten sposób adaptacji do współczesnej sytuacji społecznej związany jest ze świadomością konsekwencji każdego ze swoich działań. Intencjonalność działania powoduje, że człowiek jest w sytuacji nieustannego wybierania, decydowania. Racjonalną podstawą wyboru jest przewidywanie, a więc tworzenie scenariuszy zdarzeń wynikających z ewentualnego podjęcia decyzji. Wybór w złożonych sytuacjach, a takim jest uczestnictwo w życiu społecznym, ma swoje bezpośrednie i odległe konsekwencje. Często bezpośrednie objęte są świadomością i intencją, odległe zaś już nie. Zdolność przewidywania konsekwencji odróżnia ludzi w zakresie ich podmiotowości. Zdolność ta jest niezbędna przy przewidywaniu konsekwencji podjęcia określonej decyzji w czasie i przestrzeni. Jeżeli czas i przestrzeń będą sprzyjały rodzajowi podjętej decyzji, to może być tak, że jej skutki będą obserwowalne po latach i dotkną rozległego obszaru życia; jeśli nie zostaną stłumione i w niedługim czasie przestaną się rozprzestrzeniać, to wygasną. Pojawia się jednak pytanie, czy rzeczywiste wydarzenie było w intencjach osoby działającej. Jeśli nie lub tylko w jakimś zakresie, to znaczy, że utraciła ona w całości lub w jakimś stopniu swoją podmiotowość.

O korzyściach upowszechnienia kompetencji projektowania życia społecznego

Korzyści z upowszechnienia kompetencji projektowania życia społecznego są dwojakie. Dotyczą zarówno uczestników życia społecznego, jak i jego samego. Mają charakter sprzężenia zwrotnego. Wyposażenie w nią uczestników życia społecznego powoduje, że korzystnej zmianie ulega ich sposób funkcjonowania oraz ich społeczna sytuacja. Korzystna zmiana społeczna powoduje z kolei, że przed rozwojem jednostki otwierają się nowe możliwości. Dzieje się tak, ponieważ mechanizm funkcjonowania jednostki pozostaje w dynamicznej interakcji z kontekstem społecznym jej życia (Lerner, 1989).

Powszechnie postulowanym efektem rozwoju społecznego jest demokracja; rozwój uczestników życia społecznego – ich podmiotowość. Równoczesna realizacja obu tych postulatów nie jest łatwa, ale konieczna. Nie ma demokracji bez podmiotowości i odwrotnie. Demokracja musi tworzyć społeczną przestrzeń dla zróżnicowania społecznego, a podmiotowość równoważyć tendencje bycia równocześnie podobnym i niepodobnym do nikogo (Erikson, 2004). Kompetencja

projektowania społecznego jest środkiem urzeczywistniania obu tych dążeń. Pozwala ona bowiem, choćby w myślach, na kreowanie scenariuszy zorganizowanego życia społecznego, na ciągłe poszukiwanie najlepszego w danej sytuacji sposobu funkcjonowania jednostek, który gwarantowałby im równocześnie niezależność od innych, jak i pozostawanie z nimi w związkach. Nie chodzi więc o stworzenie jakiegoś projektu, ale o ciągłe jego tworzenie, dostosowywanie do zmieniającego się kontekstu społecznego.

Każdy postęp w zakresie kreacji nowych scenariuszy życia społecznego zwiększa prawdopodobieństwo wzrostu zróżnicowania społecznego, a to stanowi o sile demokracji. Zarówno rozwój społeczny, jak i jednostki podlegają tym samym prawom rozwoju systemów, dodatkowo pozostających ze sobą w ciągłej dynamicznej interakcji, wzajemnej na siebie otwartości, wymiany. Podstawowymi procesami są różnicowanie i scalanie (Krajewski, 1977). Pojawienie się w systemie nowego elementu (wzrost zróżnicowania) wymusza procesy związane z określeniem relacji, w jakiej pozostaje ten nowy element do innych (procesy scalania). Nowy element dynamizuje więc układ, pobudza go, wyzwala w nim konfrontacje. Ruch ten ma miejsce tak długo, jak długo nie zostaną ustalone podstawowe relacje między elementami systemu. Każda nowa relacja nie pozostaje bez znaczenia dla starych relacji w ramach systemu. Pojawienie się nowego związku starego elementu systemu z wcześniej nieobecnym w nim elementem zmienia również te stare. Zmiana starego elementu przez nową relację, w której uczestniczy z nowym elementem, powoduje konieczność wytworzenia nowych relacji z pozostałymi elementami, które analogicznie ulegają w konsekwencji mniejszym lub większym zmianom itd. W ten lawinowy sposób wprowadzenie do systemu nowego elementu może spowodować zmianę w jego całości. Przy systemach pozostających ze sobą w interakcji zmiana w jednym systemie (w umyśle uczestnika życia społecznego) może w konsekwencji długotrwałych procesów międzysystemowych (antycypacja i partycypacja) spowodować zmianę w drugim (życie społeczne).

Projektowanie życia społecznego pozwala na wprowadzanie do niego alternatyw, nowych na nie pomysłów, nowatorskich w nim rozwiązań. Te obszary nowego w morzu starego, to miejsca powstawania i rozpowszechniania się nowych potrzeb, poglądów, postaw osób czy grup społecznych (Nowak, 1996). Zarzewia nowych form uczestnictwa społecznego, tlące się w systemie społecznym, powodują w nim z czasem, przy prawidłowym rozwoju, dwojakiego rodzaju zmiany. Pierwsze to zmiany ilościowe prowadzące do wzrostu liczby różnych scenariuszy życia społecznego, drugie to zmiany jakościowe powodujące wytworzenie nowych zasad integracji różnych scenariuszy w ramach systemu. Oba rodzaje zmian zwiększają zakres obecności w życiu społecznym znacząco różniących się od siebie ludzi, stylów ich funkcjonowania (Becker, 1998; za: Kaczmarek, 2001)[5]. Zmiany te nie dokonują się współcześnie spontanicznie, są efektem projektowej działalności wielu uczestników życia społecznego i dotyczą różnych jego aspektów. Jakość spójności i zróżnicowania systemu ujawnia zakres mocy integrowania zróżnicowania przez jego twórców. Im większą moc integrowania ujawnia ich działalność projektowa, tym więcej zróżnicowania treściowego i funkcjonalnego w projektowanym systemie może się znaleźć. W działalności projektowej konkretnej jednostki ujawnia się więc jej jakość równoważenia procesów różnicowania i scalania zjawisk tego aspektu życia społecznego, którego ona dotyczy.

W konsekwencji działalności projektowej powstają bardziej lub mniej powiązane ze sobą zróżnicowane scenariusze życia społecznego. Całość tej konstrukcji ujawnia gotowość ich twórców do zauważania i akceptowania zróżnicowania. Im jest ona u osoby projektującej mniejsza, tym większa tendencja do izolowania się od nowości, inności. Im większa, tym większa na nie otwartość. Otwartość w prawidłowym rozwoju człowieka jest wynikiem zaufania we własne kompetencje integracyjne, a więc włączania w całość życia społecznego nowych elementów bez wywoływania nadmiernych w nim konfliktów (Erikson, 2004). Postawa ta jest więc motorem rozwoju zarówno samej jednostki, jak i tego aspektu życia społecznego, którego w ten sposób staje się ona konstruktorem. Każde bowiem włączenie w system życia społecznego wzbogaca je treściowo, ale i co ważniejsze funkcjonalnie. Zwiększa zakres jego odporności na wzrost zróżnicowania. Projektowanie życia społecznego musi uwzględniać ten aspekt funkcjonowania systemu społecznego, gdyż w umyśle projektującego powstanie zarówno scenariusz życia społecznego, jak i mechanizm jego zintegrowania z innymi w całość świadczy jedynie o kompetencjach intelektualnych autora. Nierzadko w historii wizjonerami życia społecznego byli wielcy jego uczestnicy, tacy jak np. Martin Luther czy Mahatma Gandhi, którzy wyprzedzali współczesnych. To, co oni sobie wyobrażali, było niewyobrażalne dla innych. Realizacja takich wizji okazała się możliwa dlatego, że ich twórcy byli dla pozostałych autorytetami. Byli obdarzani szacunkiem i często bezgranicznym zaufaniem, prowadzącym do bezkrytycznego posłuszeństwa (Zimbardo i Leippe, 2004). Sytuacja taka, mimo że niejednokrotnie w historii niezbędna, stawiała większość społeczeństwa w roli aktorów w scenariuszach kreowanych przez ich twórcę, jego samego z kolei ciągłej konfrontacji własnej wizji z formami jej realizacji. W tego typu sytuacji jakakolwiek forma odsunięcia autora wizji życia społecznego od procesów jej realizacji powoduje różnego rodzaju wypaczenia nie tylko z powodu złej woli wykonawców czy braku ich kompetencji, ale też z powodu niezrozumienia idei wyrażonej w wizji. Nierzadko dopiero następne pokolenia gotowe są zrozumieć i docenić sens idei wyrażonych w twórczości wielkich poprzedników. Mimo że efekty pracy ich wielkich umysłów stały się krokiem milowym w rozwoju cywilizacji, że o ich wizjach ładu zjawisk na Ziemi już zawsze będą się uczyły kolejne pokolenia, to oni sami przeżyli życie w poczuciu niezrozumienia, osamotnienia, braku społecznego uznania.

Mechanizm psychicznej adaptacji do zadań dorosłości

Ocena jakości funkcjonowania mechanizmu psychicznej adaptacji jednostki do warunków jej życia możliwa jest w konfrontacji z wymaganiami środowiska docelowego, a więc tego, w którym będzie ona żyła, kiedy dorośnie. Do określenia tych wymagań konieczne jest równoczesne ujęcie środowiska życia dorosłego człowieka w kontekście czasu historycznego i jednostkowego. Aktualne oczekiwania co do formy uczestnictwa człowieka w życiu społecznym pokrywają się z zadaniami, z którymi musi się zmagać w rozwoju osobniczym młody dorosły (Havigghurst, 1953). Z pierwszej, historycznej perspektywy aktualnie mamy najlepsze warunki społeczne, z dotychczasowych w historii, do brania przez jednostki we własne ręce odpowiedzialności za kreację własnego życia (była już o tym mowa wcześniej),

z drugiej perspektywy najlepszym do tego momentem w rozwoju osobniczym jest właśnie wczesna dorosłość.

U prawidłowo rozwijającego się psychicznie człowieka kompetencja projektowania jako psychiczny mechanizm adaptacyjny aktualizuje się w okresie wczesnej dorosłości jako środek realizacji zadań rozwojowych. Wtedy staje on bowiem przed koniecznością usamodzielnienia się emocjonalnego i materialnego od opiekunów i zorganizowania sobie życia „po swojemu". Oznacza to, że od sprawności jego mechanizmu psychicznej adaptacji będzie zależało to, jakie potrzeby i w jaki sposób będzie gotów samodzielnie zaspokajać[6].

W okresie wczesnej dorosłości jednostka staje przed zadaniem panowania nad złożonymi i dynamicznymi zjawiskami społecznymi, pochłonięta jest wchodzeniem w bliskie emocjonalne więzi z partnerem związku intymnego i w zobowiązania wobec grup społecznych, w których funkcjonuje. Efektem tego procesu powinna być możliwość współpracy w obszarze rodziny i zawodu, a więc rozumienie jej sensu, celów, właściwego rozdziału ról, przydziału zadań, dystrybucji środków itd. Sensem mechanizmu adaptacji psychicznej okresu wczesnej dorosłości jest odnalezienie wartościowego dla siebie i innych miejsca w sytuacji społecznej współpracy (Smykowski, 2006).

Jakość kompetencji projektowania życia społecznego ujawnia się tym, jak wiele zróżnicowania społecznego jednostka jest w stanie włączyć w sytuację współpracy. Obecność w zróżnicowanej i współpracującej ze sobą grupie jest najlepszym wsparciem w realizacji aktualnych i przyszłych zadań, przed którymi stanie jednostka. Niewykorzystywany aktualnie potencjał znacząco różniących się od siebie uczestników grupy może okazać się kluczowy w radzeniu sobie przez nich z przyszłymi indywidualnymi i grupowymi zadaniami (Smykowski, 1996a).

Młody dorosły w obliczu zadań dorosłości musi być gotów, aby nie utracić kontroli nad własnym życiem, a jeszcze lepiej ustanowić swoją nad nim kontrolę, do urzeczywistniania w nim takich reguł i zasad, które ujawniają treść i formę wartościowego życia nie tylko swojego, ale także innych ludzi. Sytuacja ta związana jest z rozpoznawaniem wartościowego miejsca dla siebie w projekcie życia społecznego i miejsca w nim dla różnych ludzi; dorosłych, dzieci i starszych, słabych i silnych, bogatych i biednych itd. Charakter tych ustosunkowań ma decydujące znaczenie w określaniu zakresu możliwej współpracy. Im więcej wartościowych więzi łączy w projekcie życia społecznego jej autora ze znacząco różniącymi się osobami, tym większy ma on potencjał do projektowania rozmaitych form współpracy społecznej.

Zmienność jako charakterystyka środowiska życia dorosłego człowieka

Rozmaitość w życiu społecznym pociąga za sobą jego dynamikę, zmienność, a tym samym uruchamia procesy, które w korzystnych warunkach mogą, ale nie muszą prowadzić do rozwoju. Na całym świecie, we wszystkich sferach życia społecznego obserwowany jest wzrost tempa zmian, proces gwałtownych przeobrażeń. Praktycznie trudno znaleźć sferę życia człowieka, która sama nie podlegałaby procesowi zmiany lub chociażby nie była powiązana z inną, która jemu podlega (Na-

isbitt, 1987). Zjawiska współczesnego świata powiązane są w system i wzajemnie na siebie wpływają. Interakcje te powodują nieskończone reakcje zwrotne, odbicia obserwowane w bardzo odległych obszarach od źródeł wywołujących ów efekt. Współczesny człowiek bezpośrednio doświadcza nie tyle skutków działania zjawisk występujących w jego otoczeniu, ile one same są skutkami zjawisk i procesów, które nierzadko zaszły dawno i daleko. Z tego powodu pojawiające się w życiu codziennym nowe zjawiska kulturowo-społeczne (Smykowski, 2004) okazują się dla jego uczestnika trudne lub wręcz niemożliwe do samodzielnego, prawidłowego rozpoznania. Sytuacja ta doprowadza wielu z nich do poczucia zagubienia, utraty kontroli, oderwania od rzeczywistości[7]. Charakter zjawisk zachodzących aktualnie zarówno w środowisku naturalnym, jak i społecznym jest niepokojący. Już od lat sześćdziesiątych specjaliści zwracali uwagę na potrzebę kontroli procesów uruchomionych działaniami człowieka. Kolejne Raporty Klubu Rzymskiego po wnikliwej analizie sytuacji makrospołecznej od lat ostrzegają przed obecnymi w niej niebezpiecznymi tendencjami. Ich rozwój może mieć istotne konsekwencje dla ludzkości. Zgodnie z analizami mogą one doprowadzić do poważnego kryzysu społecznego w pierwszej połowie XXI wieku. Niebezpieczeństwa te wynikają przede wszystkim z niekontrolowanego uruchamiania procesów bez refleksji nad tym, do czego one mogą doprowadzić. Współczesna historia mnoży tego typu sytuacje. Dotyczą one na przykład eksploatacji dóbr naturalnych, rozwoju przemysłu, emisji zanieczyszczeń, nowoczesnych technologii czy globalizacji. W raportach coraz bardziej zwraca się uwagę, że tylko powszechna edukacja prowadząca do wzrostu antycypacji i partycypacji każdego obywatela może zwiększyć zakres kontroli niebezpiecznych zjawisk. Nie chodzi jednak o bezpośrednie uczestnictwo każdego obywatela w tworzeniu i realizowaniu projektu życia społecznego. Chodzi o pośrednie uczestnictwo, w którym świadomość jednostki ma charakter globalny, myślenie o własnym interesie w kategoriach wspólnego dobra, a działanie – lokalny. Sytuacja taka powoduje, że codzienne działanie, każdy moment realizacji swojego projektu życiowego powiązany jest z refleksją nad jego znaczeniem dla innego człowieka, społeczności, społeczeństwa, ludzkości.

Projekt życia społecznego jako rekonstrukcja i jako konstrukcja

Reprezentacja zjawisk może mieć postać rekonstrukcji lub konstrukcji. Pierwsza pozwala na ich uchwycenie takimi, jakimi one są w danym momencie. W analizach zjawisk dynamicznej rzeczywistości, taka sytuacja prowadzi do ich reprezentacji o charakterze fotograficznym i historycznym. Mamy bowiem do czynienia z reprezentowaniem danego fragmentu rzeczywistości utrwalonego w statycznym jego obrazie, jak na fotografii. To, co się na niej znajdzie, zależy od wrażliwości osoby rekonstruującej zjawiska i stosowanych przez nią technologii zapisu i jego utrwalania. Działa zasada ekonomii, a więc cechą reprezentacji jest wybiórczość i jej niekompletność. Fotografia już w momencie powstawania nabiera historycznego charakteru. W trakcie, kiedy podmiot poznający tworzy obraz umysłowy, zmianie ulega nie tylko on sam, ale i zjawiska, do których się ustosunkowywal (Piaget,1966). Każde poznanie, które związane jest z rekonstrukcją, skazane jest na opóźnienie względem zmieniającej się rzeczywistości ujmowanej jako układ:

podmiot poznający – przedmiot poznania. W tym sensie poznanie jest pogonią za zmieniającą się rzeczywistością, a rzeczywista adaptacja niemożliwa.

Sposobem na przezwyciężenie niewydolności mechanizmu adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości, opartego na jej umysłowej rekonstrukcji, jest konstrukcja rzeczywistości. Projektowanie związane jest z budowaniem odwrotnego – niż w rekonstrukcji – związku między rzeczywistością a jej obrazem umysłowym. W projektowaniu obraz umysłowy wyprzedza rzeczywistość; wyprzedza ją wizją jej przyszłych stanów (Maruszewski, 1983). W umyśle osoby projektującej najpierw powstaje wartościowa dla niej idea, marzenie wyrażające jej pragnienia. Wizja jest efektem konfrontacji pragnień z rzeczywistością, jest wyrazem rozpoznania nierealizowanych w rzeczywistości tendencji. Te nierealizowane tendencje materializują się najpierw w wyobrażeniach o pożądanych stanach rzeczywistości, później – jeżeli dojdzie do realizacji projektu – w rzeczywistości.

Wizja może stać się niepowiązaną z rzeczywistością fantazją – utopią – wewnętrznie sprzeczną konstrukcją (Sartori, 1998). W takiej formie fantazja może być dla jednostki źródłem kompensacyjnego zaspokojenia pragnień, odciągając ją jednak od realności. Taką sytuację psychologiczną nazywam uwiedzeniem fantazją[8]. Prowadzi ona do pozbawienia wartości rzeczywistości i w konfrontacji z nią do wzrostu wartości własnej na jej temat fantazji.

Projektowanie jest sposobem wiązaniem wizji z rzeczywistością, to znaczy odnoszenia do tego fragmentu rzeczywistości, którego zmiana może przybliżyć do jej urzeczywistnienia. Tak jak stworzenie wizji związane jest z puszczaniem wodzy fantazji, tak projektowanie jest związane z jej kontrolą. Każdy tego typu mechanizm wymaga zrównoważenia. W projektowaniu oznacza uwolnienie swobody wyobrażenia na tyle, na ile pozostaje ona jeszcze w korespondencji z fragmentem rzeczywistości, którego dotyczy. Projektowanie jest powoływaniem do rzeczywistości stanów w niej nieobecnych. Operacje umysłowe, które podczas projektowania wykonuje projektujący, mają charakter racjonalny. Związane są z tworzeniem drogi prowadzącej do urzeczywistnienia wizji. Im jest ona ambitniejsza, tym więcej i bardziej złożonych operacji umysłowych będzie musiał wykonać projektujący, aby połączyć wizję z rzeczywistością. W efekcie w jego głowie musi powstać dynamiczne pojęcie na temat urzeczywistniania wizji, musi wyobrazić sobie wcześniejsze rozwojowo postaci, konieczne stany przejściowe, swoją wizję przyszłej rzeczywistości, a chcąc zrozumieć mechanizm funkcjonowania dorosłego człowieka trzeba wyobrazić sobie cykl mechanizmów jego funkcjonowania we wcześniejszych fazach rozwoju. Projektujący musi znaleźć odpowiedź na pytanie o to, przez jakie etapy przechodzi wyrażony w wizji stan zanim stanie się takim, jakim go pragnie.

Oprócz wizji pożądanego stanu rzeczy konieczna jest więc wizja wcześniejszych rozwojowo jego postaci. Efektem służących temu operacji umysłowych jest połączenie wizji z rzeczywistością, analogiczne do połączenia w wizji rozwoju człowieka niemowlęcia z człowiekiem dorosłym. W dalszych działaniach konieczna jest ocena tego, jak odległy jest stan rzeczywistości od poszczególnych wczesnorozwojowych postaci wizji. To da pojęcie, przez jakie stany przejściowe, niedoskonałe – aczkolwiek konieczne, będzie musiała przejść rzeczywistość zanim osiągnie pożądaną formę. Kolejny krok, to obmyślenie strategii, która pozwoli wprowadzić stany rzeczywistości na drogę wyrażoną w wizji rozwoju wizji.

Tego typu mechanizm psychiczny prowadzi do umysłowej konstrukcji – wytworzenia pomysłu przejęcia kontroli nad zmiennością rzeczywistości. Jednostka, która jest funkcjonalnie gotowa do kreowania wizji i procesu rozwoju rzeczywistości, aby stać się w pełni podmiotem zmiany środowiska swojego życia[9], musi dysponować kompetencjami wykonawczymi, a więc konstruowania rzeczywistości[10].

Projektowanie a zachowanie podmiotowość

Najtrudniejszym zadaniem dla współcześnie żyjących ludzi jest ochrona scenariuszy życia społecznego przed ich dezaktualizacją. To współcześnie nadrzędne zadanie stojące przed każdym dorosłym człowiekiem. Dotyczy ono zarówno skali mikro dnia najbliższego i ludzi sobie najbliższych, jak i skali makro, a więc odległych czasów i przyszłych pokoleń. Szczególnego znaczenia zadanie to nabiera w kontekście procesów związanych z wychowywaniem następnych pokoleń. Potrzebna jest więc szczególna refleksyjność i to nie tylko u nauczycieli czy wychowawców (Gołębniak, 1998), ale u każdego z uczestników życia społecznego. To bowiem, jaki ślad pozostawi otaczający świat społeczny w przeżyciu dziecka i adolescenta, będzie skutkowało w przyszłości jakością jego funkcjonowania wśród innych, tym jakim sam będzie partnerem, pracownikiem, rodzicem itd.

Uzyskanie realnego, intencjonalnego wpływu na losy innych ludzi zobowiązuje. To zadanie, które wtórnie staje przed jednostkami. Pierwotnie stoi przed instytucjami wychowawczymi (Suchodolski, 1990). Ich niewydolność powoduje niepodjęcie przez jednostki zadania kreowania życia społecznego, prowadzi do ograniczenia szans aktualizacji potencjału tworzenia, kontroli i ochrony przed dezaktualizacją własnych scenariuszy życiowych.

Mechanizm funkcjonowania współczesnych wysoko rozwiniętych społeczeństw odznacza się niezwykłą złożonością, a rzeczywista partycypacja w nim nie tylko umożliwia zrozumienie sensu jego działania, ale kreowanie go. Taką kompetencję posiada człowiek autor siebie (Obuchowski, 2002). Ten typ osobowości jest wyrazem podmiotowości. Sensem mechanizmu psychicznej adaptacji takiej osobowości jest kreowanie środowiska swojego życia, tworzenie scenariuszy jego przebiegu. One same natomiast powstają na podstawie złożonych procesów intelektualnych związanych z projektowaniem. Projektowanie – to złożony mechanizm adaptacyjny pozwalający poddać kontroli często bardzo złożoną i trwającą wiele lat strukturę działalności nie tylko swojej, ale i wielu ludzi. Pozwala rozpoznać i realizować wiele sensownie zorganizowanych form działalności.

Własny projekt działalności stanowi dla jednostki punkt odniesienia rozpoznania sensu poszczególnych zjawisk życia własnego i innych osób. To z nim są one konfrontowane. Konfrontacje te prowadzą do modyfikacji, przekształceń, koordynacji dokonujących się na różnych poziomach struktury projektu działalności – od form czy środków jego realizacji do sensotwórczego systemu wartości. Projektowanie jest kompetencją pozwalającą w sytuacji zmian warunków zewnętrznych czy wewnętrznych zachować podmiotowość, autorstwo scenariusza przebiegu zjawisk społecznych.

Proces projektowania jest procesem twórczym. Jest wyrazem zarówno zależności, jak i niezależności od sytuacji życiowej. Jest kompetencją, która pozwala

zachować wierność swoim przekonaniom, dążeniom w zmiennych warunkach ich realizacji. Stanowi więc środek zachowania względnej autonomii, inicjatywy, produktywności w kontekście niepewności, nieprzewidywalności okoliczności przyszłych warunków życia.

U człowieka roli (Obuchowski, 2002) działania zewnętrzne mają charakter mimowolny, ujawniają się spontanicznie jako efekt zadziałania czynników pozostających poza jego kontrolą. Działania te są odpowiedzią na sytuację. Taki sposób funkcjonowania jest charakterystyczny dla wczesnych etapów w rozwoju człowieka. Wtedy ma on swój rozwojowy sens. Uległość spełnia czasowo bardzo ważną rolę w rozwoju podmiotowości. Powoduje, że zanim człowiek stanie się autorem siebie, poddaje się procesom formowania przez swoje środowisko, dostosowuje się do niego i roli, którą ono mu wyznacza. Taka pozycja jednostki względem swojej sytuacji uzasadniona jest jedynie tym, że stanowi etap przejściowy. Sama w sobie nie przedstawia współcześnie adaptacyjnej wartości. Zadaniem etapu roli jest przyswojenie tego, co niezbędne jest do odgrywania uniwersalnych ról społecznych. Etap ten wyposaża w sprawności bazowe, niezbędne w odgrywaniu maksymalnie wielu wartościowych ról społecznych. W sferze zawodu takimi umiejętnościami są np. czytanie ze zrozumieniem, liczenie, pisanie. Ich opanowanie wymaga wejścia w rolę ucznia i jak najlepszego jej odgrywania.

Każdy, kto ma w przyszłości żyć z innymi, musi opanować podstawowe, umożliwiające mu to środki. Jedyną konstruktywną drogą prowadzącą do niezależności od innych jest czasowe podporządkowanie się im, poddanie się im. Jest to sposób na asymilację jednostki przez kulturę. Sensem tej implantacji jednostki nie jest zatracenie się jej w kulturze, ale rozwinięcie się jej w ramach kultury, aktualizacja tkwiących w jednostce potencjałów. Każda kultura ma wiele nierozwiniętych fragmentów. Odnalezienie w niej miejsca sprzyjającego rozwojowi własnych potencjałów stanowi istotę synergii w rozwoju kultury i jednostki (Benedict, 2008). W tych fragmentach jednostka ma szansę na bycie autorem siebie. Są to bowiem przestrzenie niewyeksplorowane przez innych, często chronione w przeszłości zakazem, tabu. Znalezienie się w takiej przestrzeni pozwala niektórym na samorealizację. W tym widoczny jest sens wcześniejszej przedmiotowości. Im bardziej jednostka eksplorująca nowe przestrzenie kultury jest uspołeczniona, tym bezpieczniej dla siebie i innych może to robić. Taka eksploracja pozwala pójść daleko, dalej niż inni w przeszłości, ale nie za daleko, a więc nie tracąc kontaktu z innymi uczestnikami życia społecznego. Taka eksploracja pozwala na zauważenie tego, czego nie byli w stanie spostrzec inni ludzie, ale bez ryzyka utraty możliwości podzielenia się z nimi tymi odkryciami. E.H.Erikson sugerował, że każdy człowiek w swoim życiu powinien pójść daleko, sformułować takie ustosunkowania do świata, których nie był w stanie sformułować ani jego ojciec, ani dziad. W tym sensie przekroczyć ograniczenia wcześniejszych pokoleń. Eksploracja nowych przestrzeni zawsze związana jest jednak z niebezpieczeństwem pójścia zbyt daleko. Tę granicę wyznacza pozostawanie w związku emocjonalnym i kulturowym z innymi ludźmi. Największym nieszczęściem podmiotów jest oderwanie się od innych, poczucie osamotnienia, niemożności podzielenia się z innym tym, co mają najcenniejszego. Idea pójść daleko, ale nie za daleko jest kluczem do zintegrowania rozwoju jednostki z rozwojem społecznym, jest nadrzędną zasadą psychospołecznego rozwoju.

Czasowa przedmiotowość, jeżeli nie jest środkiem nadużyć, zakotwicza jednostkę w życiu społecznym najmocniej jak to można zrobić – wewnętrznie. L. Wygotski (1971) pisał, że uwewnętrznienie kulturowych form zachowania powoduje, że jednostka pozostając poza sytuacją społeczną, kiedy jest sama z sobą, zachowuje się tak, jakby była z innymi. Taki stan powoduje, że „wyprawa" na spotkanie z nieznanymi wcześniejszym pokoleniom zjawiskami społeczno-kulturowymi nie jest taka ryzykowna.

Pewne jest, że podmiotowość powoduje oddalenie się od innych, ale nie musi skazywać na samotność. Kreacja rzeczywistości społeczno-kulturowej, kiedy jej autor korzysta z kulturowych środków tworzenia, nie oddali się zbytnio od tych efektów, które mogliby uzyskać inni ich użytkownicy. Takie kreacje, choć nieraz trudne są do zaakceptowania przez innych, nie są po jakimś czasie niemożliwe do realizacji przez nich. Oznacza to, że w nowych scenariuszach życia z czasem mogą uczestniczyć inni, i że po czasie nie są to scenariusze realizowane jedynie na marginesie życia społecznego, ale często w jego centrum! Taki twórca projektu życia społecznego staje się dla innych często wyrazicielem ich nieuświadomionej woli, wizjonerem, przywódcą, ich liderem (Smykowski, 1996b).

Kompetencja projektowania społecznego, nadając przyszłym działaniom i ich efektom zrozumiałą dla innych i akceptowaną przez nich formę, zwiększa zakres społecznego przyzwolenia na praktyczne działania, wzrost zaangażowania w nie, a w konsekwencji zdobycie społecznego uznania. Działanie projektowe pozwala jednostce nie tylko działać ze zrozumieniem, ale i być zrozumiałym dla innych ludzi. Kiedy zadaniem rozwojowym jest założyć własną rodzinę, czy podjąć pracę, niezbędna w tym przedsięwzięciu jest czytelność i przewidywalność. Nawet jeśli jednostka kreuje bardzo odległe wizje, a jest dla innych czytelna i przewidywalna, wzbudza ich zaufanie, dostaje społeczne uprawnienie do działania z nimi i w ich imieniu. Tylko kiedy jednostka jest zewnętrznie przewidywalna, wywołuje w innych wewnętrzną pewność. Ta z kolei pozwala powierzać swój los w ich ręce z poczuciem ufności (Erikson, 2004).

Kompetencja projektowania w ujęciu epigenetycznym

W rozwoju człowieka z czasem coraz bardziej w centrum intencjonalnych działań znajduje się jego społeczna sytuacja. Staje się ona najważniejszym rozwojowo obszarem formowania kompetencji odpowiedzialnych za regulację stosunków jednostka – jej społeczno-historyczne środowisko życia i rozwoju. Kompetencja projektowania życia społecznego jest mechanizmem służącym twórczej adaptacji jednostki do życia społecznego. Działalność, w którą jest ona zaangażowana, otwiera szanse na nieskończone interakcje uczestniczące w systemie regulacji jednostka i jej społeczne otoczenie (Brzezińska, 2000).

To, że potrzeba kompetencji projektowania ujawnia się najwyraźniej w okresie wczesnej dorosłości, nie oznacza, że aktualizuje się dopiero wtedy[11]. Zdolność ta formuje się w długotrwałym procesie zdeterminowanym zasadą epigenezy. Staje się osiągnięciem wczesnej dorosłości, jednak wcześniejsze fazy uczestniczą, każda na swój sposób, w jej formowaniu się. Ujęcie procesu rozwoju kompetencji projektowania w kontekście realizacji planu epigenetycznego każe o tym osiągnięciu

myśleć w kategoriach nieuchronności. Zdolność ta aktualizuje się w swoim czasie w rozwoju ontogenetycznym u każdego człowieka, niezależnie od czasów historycznych. Zakres aktualizacji tej kompetencji będzie u młodych dorosłych różny i w tym wypadku zależny już od czasu historycznego[12]. Tam, gdzie oprócz wymogu zorganizowania swojego życia pojawia się oczekiwanie zorganizowania go po swojemu, inaczej niż inni, w różnych kontekstach kulturowo-historycznych, znaczenie owej kompetencji znacząco się zwiększa.

W rozwoju osobniczym proces dorastania do możliwości uczestnictwa społecznego dokonuje się w etapach. U prawidłowo rozwijającego się człowieka etapem wieńczącym ów proces jest wczesna dorosłość. Wtedy to kompetencje intelektualne, rozwijające się w okresach dzieciństwa i dorastania, konfrontowane są ze społecznymi zadaniami. Sprawność radzenia sobie z nimi zależy od tego, w jakim stopniu struktura funkcji psychicznych została podporządkowana funkcji myślenia pojęciowego. Oznacza to, że centralną w strukturze takich funkcji, jak spostrzeganie, pamięć czy uwaga, jest myślenie operujące pojęciami i wiodące w procesie ich tworzenia. Taki sposób uczestniczenia w świecie pozwala nie tylko reprodukować jego społeczne rozumienie, ale i wytwarzać pojęcia służące jego rozumieniu. Refleksyjny sposób ustosunkowywania się do otoczenia prowadzi więc do nadawania zjawiskom otaczającego świata znaczeń i działania zdeterminowanego tymi znaczeniami. Taka kompetencja jest niezbędna, kiedy człowiek w swoim rozwoju dorasta do możliwości kreacji nowych zjawisk, np. prokreacja, rodzina, miejsce pracy. Wtedy kultura udostępnia niektóre swoje fragmenty, a jednostka wypełnia je swoją treścią.

Rozwojowe determinanty kompetencji projektowania życia społecznego

Jako jedyny gatunek na świecie, i to już od wieku przedszkolnego, człowiek ujawnia potencjał do tworzenia, a jego treścią staje się coraz powszechniej życie społeczne. Już w wieku przedszkolnym w umyśle dziecka dochodzi do mimowolnego powstawania swoistych projektów, nowych nieistniejących w rzeczywistości porządków rzeczy. W zabawach dziecko ujawnia dążenie do urzeczywistniania pożądanych przez siebie, ale też osoby, które stały się dla niego autorytetami, scenariuszy życia społecznego, szczególnie koncentrując się w tym okresie na relacjach łączących członków rodziny (Smykowski, 2005). W toku zabaw w dom, w rodzinę z wieloma rówieśnikami i w oparciu o motywy pochodzące z podpatrzonego życia innych ludzi, dziecko często mimowolnie dokonuje operacji umysłowych na tych treściach, wybiera je, porządkuje. Próbuje rozpoznać zasady, wzory, pozwalające zrozumieć złożone układy społeczne, w których pozostają ze sobą ludzie w rodzinie, na ulicy czy w supermarkecie.

W wieku szkolnym dochodzi do pierwszego, już niezabawowego, praktykowania scenariuszy życia społecznego. Dziecko w tym okresie traci swoją inicjatywę i spontaniczność, staje się racjonalne i pragmatyczne. Daje się wprowadzać wychowawcom w złożone scenariusze życia społecznego, skłonne jest do uległości względem autorytetów i grupy rówieśniczej, kompromisu, wyrzeczenia, choć, co zrozumiałe, nie do końca (Appelt, 2005). Uczeń dzięki temu poznaje aktualnie

i w przeszłości realizowane scenariusze życia społecznego, ma szansę na identyfikację z czasami, ideami, sytuacjami, postaciami, które nabrały w historii rozwoju cywilizacji szczególnego znaczenia. Dziecko w ten sposób poznaje tradycyjne scenariusze życia społecznego i poddaje je analizie. Dzięki temu odkrywa ich porządki, prawa, rządzące w nich reguły.

Okres dorastania jest ponownie czasem tworzenia. Proces ustanawiania scenariuszy życia społecznego nie przebiega wtedy już tak spontanicznie, jak w wieku przedszkolnym. Adolescent często najpierw daje się powieść jak dziecko fantazjom inspirowanym scenariuszami usłyszanych opowieści o innych ludziach, czasach, sytuacjach. Jednak opanowany już w wieku szkolnym racjonalny sposób myślenia pohamowuje marzenie i konfrontuje je ze znanymi już realiami życia społecznego. Okres adolescencji skoncentrowany jest na poszukiwaniu miejsca dla własnych ideałów w praktyce życia społecznego (Bardziejewska, 2005). Im bardziej wnikliwym jego analizatorem jest młody człowiek, tym łatwiej jest mu znaleźć miejsce dla swoich idei. Brak tego typu sprawności u młodego człowieka powoduje, że często traci on nadzieję na możliwość urzeczywistnienia swoich dążeń, marzeń, rezygnuje z nich, przeżywa frustracje, doświadcza stanów depresji. Taka sytuacja oddala często młodego człowieka od życia społecznego, prowadzi do wycofania się z niego, podejmowania prób zbudowania swojego życia poza nim. Sprawcą tego odsunięcia są właśnie deficyty w zakresie kompetencji projektowania społecznego, kiedy dorastający nie jest w stanie choćby w myślach znaleźć wartościowego dla siebie miejsca, które dawałoby mu nadzieję na zrobienie w przyszłości społecznej kariery. Znalezienie takiego miejsca z kolei jest źródłem motywów do wysiłku, do starań, które w przyszłości mogłyby zaowocować psychospołecznym sukcesem. Taka sytuacja pozwala tworzyć projekt swojego przyszłego miejsca wśród ludzi i drogi, która mogłaby do tego oczekiwanego stanu doprowadzić.

Kompetencja projektowania społecznego bazuje na analityczno-syntetycznym podejściu do rzeczywistości społecznej. Każdy innowacyjny projekt ma swoje osadzenie na dwóch filarach: racjonalnej ocenie aktualnej sytuacji społecznej i uświadomieniu treści jej dotyczącego własnego marzenia. Tworzenie projektu jest poszukiwaniem sposobów połączenia obu tych filarów – sposobu urzeczywistnienia marzenia. Zadanie to nie jest łatwe i staje się wykonalne dopiero w okresie wczesnej dorosłości. Nie stało by się jednak wtedy takie, gdyby nie dorobek okresów wcześniejszych. Każda z faz dzieciństwa i okres dorastania wnosi zarówno treściowy, jak i funkcjonalny wkład w opanowanie kompetencji projektowania społecznego. Im lepiej rozpoznana będzie każda z tych składowych, tym łatwiej będzie wspomóc jej rozwój, w okresie, w którym jest ona w fazie szczególnego rozwoju. Powodzenie w tych działaniach zwiększają prawdopodobieństwo, że młody dorosły będzie miał wystarczającą bazę rozwojową, aby poradzić sobie ze stojącym przed nim zadaniem projektowania własnego życia społecznego.

Wspomaganie procesu formowania kompetencji projektowania

Współcześnie wiele nadziei wiąże się ze zdolnością człowieka do kontrolowania wydarzeń za pomocą ich projektowania i planowania. U podstaw tej nadziei leży przekonanie, że człowiek może wpływać na bieg wydarzeń i w ten sposób aktywnie

zmieniać samego siebie i otaczającą rzeczywistość. O roli, jaką przypisuje się projektowaniu i planowaniu działalności, świadczy żywiołowy rozwój takiej właśnie praktyki i wiedzy o niej. Projektowania i planowania naucza się w szkołach i na uniwersytetach, stało się ono bowiem podstawą kształcenia zarówno ogólnego, jak i zawodowego (Appelt i inni, 2010).

Rozpoznanie kompetencji projektowania, jako centralnej w mechanizmie adaptacji psychologicznej człowieka do zadań życiowych wczesnej dorosłości, otwiera nowe możliwości dla praktyki psychologicznej realizującej cele związane ze wspomaganiem rozwoju. Monitorowanie, a w sytuacji konieczności, wspomaganie procesów związanych z formowaniem się kompetencji projektowania, może stanowić podstawę prognozowania i optymalizowania prawdopodobieństwa powodzenia młodych dorosłych w radzeniu sobie z zadaniami rozwojowymi tego okresu. Nie jest to jednak jedynie problem sukcesu jednostki. To właśnie na powodzeniu tej grupy wiekowej bazuje aktualnie sukces społeczny, to od ich sprawności zmagania się z rzeczywistością zależy los zarówno młodszych, jak i starszych od nich. W procesach społecznych obserwujemy wyraźne przesunięcie odpowiedzialności na coraz młodsze grupy wiekowe. Kiedyś najstarsi, jeszcze niedawno w średniej dorosłości, a teraz młodzi dorośli muszą wskazywać pozostałym sposób ustosunkowywania się do zjawisk i procesów współczesności. Im przypadła wiodąca rola w procesie rozwoju społeczeństwa, bo to oni pozostają z jego realnością w najlepszej korespondencji. Wczesna dorosłość nie jest więc w świetle potrzeb społecznych czasem nauki projektowania, ale czasem korzystania z niej i jej rozwijania. Kompetencja projektowania okazuje się współcześnie niezwykle cenna z perspektywy wzrastającego oczekiwania społecznego wypełnienia już przez młodych dorosłych licznych i coraz bardziej odpowiedzialnych ról społecznych. Dzięki niej ma szansę w głowie młodego człowieka powstać projekt życia społecznego i wartościowego miejsca w nim dla siebie i innych. Jeśli uzyska on, w toku życia człowieka, rolę nadrzędnego systemu regulacyjnego okaże się kontekstem nadającym sens i ukierunkowującym własne, aktualne i przyszłe działania.

Przypisy

[1] Termin *Projektowanie życia społecznego* odnoszę do szczerszego spektrum zjawisk zewnętrznych i wewnętrznych niż termin *projektowanie społeczne*. Projektowanie życia społecznego wymaga podobnie jak projektowanie społeczne – odniesienia się do związku potrzeby jednostki czy grupy i przedmiotu jej zaspokojenia, ale nie jakiegoś wybranego, konkretnego (np. brak wody w Afryce), ale do wielu zróżnicowanych związków potrzeb i przedmiotów ich zaspokojenia różnych uczestników życia społecznego, dotyczy więc konstruowania środowiska życia i rozwoju. Kompetencja projektowania życia społecznego wymaga, ze względu na złożoność obszaru zastosowania, systemowego i teoretycznego myślenia – tworzenia złożonych, dynamicznych konstrukcji umysłowych reprezentujących życie społeczne.

[2] Łatwo zilustrować tego typu sytuację przykładem uprawy ogrodu. Rzadko kiedy ogród ma charakter łąki, kiedy procesy w nim zachodzące regulowane są przez naturę. Przeważnie widoczne są tam ślady ingerencji właściciela, przejawy jego dążeń. Dochodzi do zburzenia ładu naturalnego i powstawania jakiegoś innego. Aby ten nowy ład zgodny był z oczekiwaniem właściciela, musi on pomyśleć o koordynacji wszystkich sił, które aktualnie działają w przestrzeni jego ogrodu; własnych oczekiwaniach, szkodnikach, chwastach, chorobach, konfliktach roślin, charakterze podłoża, nasłonecznieniu, wiatrach itd. Łatwo w tak wielorako zdeterminowanej przestrzeni

o nieświadome wywołanie konfliktu. Osłabienie, wzmocnienie, wprowadzenie czy wyeliminowanie którejś z determinant niewątpliwie wpłynie na zmianę układu sił w ogrodzie, a to zmieni charakter zachodzących w nim procesów. Do rozpoznania znaczenia zaistniałych zmian konieczna jest odpowiedź na dwa pytania: czy tego chciał właściciel i czy to co się dzieje w ogrodzie i co będzie się w nim działo w przyszłości jest dla życia w nim korzystne? Analogicznie warto pomyśleć o życiu społecznym i roli w nim każdego obywatela. Możliwość ingerowania w jego kształt została w wielu krajach prawem zagwarantowana każdemu obywatelowi, czy jednak w ślad za tym idzie wywiązywanie się państw z obowiązku budowania gotowości swoich obywateli do odpowiedzialnego wypełniania tego prawa?

[3] Metoda projektów (Golębniak, 2002) stosowana coraz powszechniej w nauczaniu, też w Polsce, może w istotny sposób przyczynić się do nabywania i rozwijania kompetencji projektowania społecznego w przyszłości. Zanim bowiem człowiek stanie przed koniecznością stworzenia projektu swojego życia wśród innych ludzi, dobrze jak przeżyje wielokrotnie wcześniej sytuację, w której będzie mógł, w sytuacji szkolnej, przy pomocy nauczyciela, zaprojektować ład godzący potrzeby, motywy, cele różniących się podmiotów, rozwiązać jakiś problem społeczny. Taki sposób pracy z uczniami pozwala wszystkim treściom i sprawnościom nabywanym przez nich w sytuacjach szkolnych nabierać społecznego sensu. Tego typu metodyka pozwala skorzystać np. zarówno z treści historycznej, jak i myślenia historycznego, z treści matematycznej, jak i myślenia matematycznego itd., jak ze środków rozumienia i organizowania ładu społecznego. W metodyce projektów wzrost złożoności projektowanej rzeczywistości wymusza korzystanie z coraz bardziej złożonych środków. Ich źródłem jest nauczyciel. Zadanie projektowe jest więc motywotwórcze w nabywaniu i rozwijaniu kompetencji szkolnych. Zadanie projektowe, takie np. jak zorganizowanie wycieczki, aranżacja przestrzeni, organizacja czasu, może stanowić motyw przewodni nabywania wielu szczegółowych kompetencji szkolnych.

[4] Ale i to jest względne. Rodzice wielkich ludzi nie wiedzieli, że przez jakość tworzonych im warunków uczestniczą nie tylko w formowaniu ich tożsamości, ale i wpływają na przyszłość świata.

[5] Tylko w Europie w efekcie badań wyodrębniono 15 stylów funkcjonowania.

[6] Efektywność mechanizmu psychicznej adaptacji ujawnia się nie tylko realizacją aktualnych potrzeb, ale i przyszłych.

[7] Nowe zjawiska kulturowe są często bardzo skomplikowane, a ich złożoność wymaga od kogoś, kto próbuje ustosunkować się do ich wieloaspektowej, wnikliwej i dynamicznej analizy. Zrozumienie ich sensu wymaga więc kompetencji refleksyjnego się (Piaget, 1966), a ta z kolei stanowi podstawę refleksyjnej postawy w życiu społecznym (Brzezińska, 1997). Kiedy taka postawa stanowi podstawę własnej praktyki prowadzi to do zwiększenia zakresu kontroli zachodzących w niej procesów. Procesy te stają się zrozumiałe, przewidywalne, wywołują mniej niepokoju, a dzięki temu możliwe staje się kierowanie nimi.

[8] Relacja między wyobrażeniem a jednostką charakterystyczna jest dla dzieci w wieku przedszkolnym i adolescentów (Smykowski, 2003)

[9] Projektowanie jest mechanizm adaptacji psychicznej związanym nie z dostosowywaniem się do środowiska, ale z tworzeniem środowiska służącego realizacji nierealizowanych tendencji.

[10] Ten praktyczny aspekt zarządzania zmianą wykracza poza obszar problemów poruszanych w tekście. Kolejne pytanie, jakie się pojawia, to: jak ma wyglądać struktura działalności związana z realizacją wizji zmiany. Osoba, chcąca aktywnie uczestniczyć w przebiegu zmian, wpływać na ich charakter i kierunek, musi posiadać umiejętności pozwalające jej na wyróżnianie z rzeczywistości rzeczy istotnych i ich analizowanie, syntezowanie i rozkładanie na kroki działania strategicznego. Pierwszym krokiem jest wskazanie minimalnej koniecznej liczby skoordynowanych ze sobą działań ukierunkowanych na cele.

[11] W Polskiej praktyce edukacyjnej dominuje nauka projektowania w okresie dorosłości, a więc w okresie, w którym wiele zjawisk i procesów uczestniczących w działaniach projektowych zakończyło już swój okres szczególnej podatności na stymulację rozwojową (por. Wygotski, 1971).

[12] O znaczeniu splatania się czasu w rozwoju osobniczym i historycznym dla aktualizacji kompetencji projektowania życia społecznego była mowa wcześniej.

Literatura

Appelt K.: *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A. Brzezińska (red.): *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa.* GWP, Gdańsk 2005

Appelt K., Jabłoński S., Smykowski B., Wojciechowska J., Ziółkowska B.: *Konstruowanie i ewaluacja projektów Poprawa jakości życia i środowisk osób z ograniczeniami sprawności.* Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2010

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M.: *Psychologia społeczna. Serce i umysł.* Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997

Bańka A.: *Psycholog w środowisku kreowanym przez człowieka.* „Kolokwia Psychologiczne" 2002, T.10

Bardziejewska M.: *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* W: A. Brzezińska (red.): *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa.* GWP, Gdańsk 2005

Bass D.M.: *Psychologia ewolucyjna.* GWP, Gdańsk 2001

Bee H.: *Psychologia rozwoju człowieka.* Zysk i S-Ka Wydawnictwo, Poznań 2004

Benedict R.: *Wzory kultury.* MUZA, Warszawa 2008

Brzezińska A.: *Refleksja w działalności nauczyciela.* „Studia Edukacyjne" 1997, 3

Brzezińska A.: *Społeczna psychologia rozwoju.* Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000

Dewey J.: *Demokracja i wychowanie.* Książka i Wiedza, Warszawa 1963

Erikson E. H.: *Tożsamość a cykl życia.* Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004

Fukuyama F.: *Koniec historii.* Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1996

Gołębniak B.: *Zmiany edukacji nauczycieli.* Wyd. EDYTOR s.c., Toruń 1998

Gołębniak B.: *Uczenie się metodą projektów.* WSiP, Warszawa 2002

Havigghurst R.: *Human Development and Education.* McKay, New York 1953

Huntington S.: *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego.* Wyd. MUZA, Warszawa 1997

Kaczmarek J.: *Biologiczne kryteria stylów życia.* W: M. Golka (red.): *Nowe style zachowań.* Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 2001

Krajewski S.: *Pojęcia rozwoju i postępu.* W: J. Kmita (red.): *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym.* PWN, Warszawa 1977

Kwieciński Z.: *Przyszłość wychowania w świecie bez przyszłości.* „Horyzonty Wychowania" 2004, 3 (6)

Lerner R.M.: *Developmental contekstualizm and the life-span view of person-context interaction.* W: M.H. Bornstein, J.S. Bruner (red.): *Interaction In Human Development.* Erlbaum, Hillsdale, NJ 1989

Mamzer H.: *Przestrzeń i liczba, a nowe formy zachowań.* W: M. Golka (red.): *Nowe style zachowań.* Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 2001

Maruszewski T.: *Analiza procesów poznawczych jednostki w świetle idealizacyjnej teorii nauki.* Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1983

Meed M.: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego.* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000

Naisbitt J.: *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie.* Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1987

Nowak A.: *Bąble nowego w morzu starego. Podwójna rzeczywistość okresu przemian społecznych.* W: M. Marody, E. Gucwa-Leśny (red.): *Podmioty życia społecznego w Polsce.* Instytut Studiów Społecznych, Warszawa 1996

Obuchowski K.: *Człowiek intencjonalny, czyli jak być sobą.* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1997

Obuchowski K.: *Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach roli, uczenia się i o autorach siebie.* „Kolokwia Psychologiczne" 2002, T.10

Piaget J.: *Punkt widzenia Piageta.* „Psychologia Wychowawcza" 1966, 5

Sartori G.: *Teoria demokracji.* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998

Smykowski B.: *Prowadzenie grup zadaniowych.* W: A. Brzezińska, A. Potok (red.): *Kształcenie liderów społeczności wiejskich.* Wyd. Fundusz Współpracy, Poznań 1996a

Smykowski B.: *Ludzie i ich liderzy.* W: A. Brzezińska, A. Potok (red.): *Kształcenie liderów społeczności wiejskich.* Wyd. Fundusz Współpracy, Poznań 1996b

Smykowski B.: *U progu solidarności społecznej.* „Forum Oświatowe" 2001, 1 (24)

Smykowski B.: *O dzieciach zagubionych w fantazji*. W: A. Brzezińska, M. Marchow, S. Jabłoński (red.): *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*. Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 2003

Smykowski B.: *O badaniu znaczenia nowych zjawisk kulturowych w procesach rozwoju człowieka*. „Forum Oświatowe" 2004, 1 (30)

Smykowski B.: *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A. Brzezińska (red.): *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. GWP, Gdańsk 2005

Smykowski B.: *Poczucie intymności a proces formowania tożsamości*. W: M. Beisert (red.): *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006

Suchodolski B.: *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa 1990

Toffler A.: *Trzecia fala*. PIW, Warszawa 1997

Wygotski L.S.: *Wybrane prace psychologiczne*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1971

Zimbardo P.G., Leippe, M.R.: *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*. Zysk i S-Ka Wydawnictwo, Poznań 2004

The competence of the projection of social life and development of human subjectivity

Realization of the idea of democracy, introduction of the principles of pluralism, building civil society are connected with an increase in the scope of social participation and anticipation in individual people. Supporting the development of the competence of projection for all people is justified by the fact that, in the future, they will co-author scenarios for social life. In the light of contemporary analyses and research the competence of projection is recognized as a developmental factor of numerous fundamental competences responsible for the quality of cognitive, social, moral or emotional functioning of an adult. However, it seems to become crucial, if perceived as a determinant of a young adult's success in coping with the essential tasks of young adulthood: intimacy of the relationship with a life-partner and acting with solidarity with other people in the field of social obligations.

Urszula Dernowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

UCZENIE SIĘ WE WSPÓŁPRACY Z PERSPEKTYWY KONSTRUKTYWIZMU

Człowiek jako gatunek mógł rozwijać się i stopniowo coraz bardziej uniezależniać od otoczenia i jego uwarunkowań dzięki współpracy z innymi. Michael Tomasello (2002), pisząc o kulturowych źródłach ludzkiego poznawania, posługuje się pojęciem kumulatywnej ewolucji kulturowej, która – jego zdaniem – może być rozpatrywana jako szczególnie istotna forma współpracy jednostek w tworzeniu nowych rozwiązań. Tomasello uważa, że w społeczeństwach ludzkich wyróżnić można dwa zasadnicze typy socjogenezy, w których dzięki interakcji społecznej dwóch lub większej liczby współpracujących ze sobą jednostek, powstaje coś nowego, co w większości przypadków nie mogłoby zostać stworzone przez żadną z jednostek pracującą osobno. Pierwszy to rodzaj socjogenezy wynikający z tak zwanego efektu zapadki. Chodzi o to, że jednostka zastaje wytwór czy praktykę kulturową odziedziczoną po przodkach – analizując sposób, w jaki dany wytwór ma działać, wnika w intencję wynalazcy, następnie odnosi owy wytwór do bieżącej sytuacji i modyfikuje to narzędzie, by jak najlepiej służyło aktualnym potrzebom. Jest to raczej współpraca „wirtualna" niż realna, nie ma bowiem bezpośredniej interakcji i jedności czasu historycznego. Natomiast drugi typ socjogenezy to rzeczywista współpraca dwóch lub więcej jednostek działających razem, by rozwiązać jakiś problem. Oczywiście oba typy współpracy mogą koegzystować i dzieje się tak często w sytuacjach, gdy mała grupa próbuje zmodyfikować istniejący wytwór czy zastaną praktykę, tak by lepiej spełniały nowe zadania.

Można zatem przyjąć, że współpraca to nie tylko ważne doświadczenie, które powinno stać się udziałem każdego ucznia w szkole, to także istotna umiejętność społeczna i kulturotwórcza, którą nabywamy ćwicząc się we współdziałaniu z innymi. „Rozwijanie umiejętności współdziałania w realiach szkolnych wiąże się z dość istotnym warunkiem. Pojawiająca się w klasie szkolnej współpraca powinna nosić te same znamiona, które charakteryzują współpracę pojawiającą się poza szkolnymi murami w różnych sytuacjach i kręgach społecznych. Zauważmy jednakże, że w warunkach szkolnych współpraca staje się dla nauczyciela jednym z celów dydaktyczno-wychowawczych. Z drugiej strony powinna być ona traktowana przez uczniów jako środek do osiągnięcia jakiegoś antycypowanego stanu" (Mieszalski, 1982).

Celem artykułu jest przedstawienie modelu uczenia się we współpracy analizowanego z perspektywy konstruktywizmu. Wyjaśnienie istoty konstruktywizmu

oraz pojęcia współpracy, charakterystyka uczenia się we współpracy, opis nauczycielskich strategii sprzyjających temu rodzajowi uczenia się oraz porównanie uczniowskiego i nauczycielskiego tutoringu w procesie kształcenia służą urzeczywistnieniu owego celu.

Uczniowska aktywność w procesie dydaktycznym – krótko o istocie konstruktywizmu

Zacznijmy od tezy, że uczenie się ma sens wtedy, gdy sprawia trudność, implikuje swoisty dyskomfort psychiczny wynikający z konieczności doświadczania w jego trakcie porażek, popełniania błędów, braku i poszukiwania potrzebnych danych. Uczenie się zatem ma sens wtedy, gdy wyzwala aktywność i prowokuje do wglądu w sytuację, w której znajduje się dziecko, wymaga analizy zadania, namysłu nad tym, co jest dane, a co trzeba znaleźć, co wiemy, a czego nie wiemy i co możemy zrobić, żeby dowiedzieć się, i wreszcie jak to zrobić, by odnaleźć to, czego szukamy. Tego typu aktywność osoby poznającej jest jakościowo inna od tej, z którą mamy do czynienia wówczas, gdy owa osoba poznaje w sposób pośredni, dowiaduje się pewnych informacji czy to od nauczyciela, który określone treści podaje w gotowej do przyswojenia postaci, czy to z podręcznika lub innego źródła wiedzy.

Do tego rodzaju aktywności odwołują się zwolennicy konstruktywizmu głosząc, że to, co wiemy o świecie, to, jak konstruujemy mentalny obraz rzeczywistości, jest pochodną interakcji z szeroko rozumianym otoczeniem, przy czym, by odwołać się do klasyków tego nurtu, dla Piageta będzie to nade wszystko otoczenie fizyczne, które jednostka eksploruje powodowana dysonansem poznawczym, akomoduje i asymiluje bodźce z otoczenia, działając niczym naukowiec, badacz poszukujący odpowiedzi na wciąż pojawiające się pytania i wątpliwości. Dla Wygotskiego kluczową rolę w poznawaniu i rozwoju odgrywać będą inni, z którymi dziecko obcuje i którzy są dla niego źródłem wiedzy zgromadzonej i utrwalonej w kulturze. Wypada dodać, że konstruktywizm w ogóle to nurt skupiający różne orientacje, nie zawsze spójne i zgodne ze sobą, i może właśnie ze względu na owo bogactwo i różnorodność stanowisk mieszczących się w ramach konstruktywizmu, perspektywa, jaką tworzy, jest atrakcyjna także dla dydaktyków, podejmujących próby oglądu tego, co dzieje się w klasie szkolnej przez konstruktywistyczny pryzmat (zob. np. Aebli, 1982; Brooks, Brooks, 1999; Dernowska, 2008; Dylak, 2000; Mieszalski, 2000; Moll, 1990; Schunk, 2003).

Tak rozumiana aktywność ucznia w procesie dydaktycznym siłą rzeczy implikuje inną społeczną pozycję nauczyciela w klasie szkolnej i wymaga od niego rozumienia, organizowania i wykonywania innych zadań, przy czym zasadniczym jego zadaniem jest nie tyle dbałość o dobór i zastosowanie specjalnych dydaktycznych strategii, ile raczej tworzenie środowiska uczenia się, sprzyjającego korzystaniu z narzędzi, jakich dostarcza kultura i koncentrowanie się na myśleniu razem z uczniami (zob. Dernowska, 2009).

Tymczasem nauczyciele, chcąc sprostać postulatowi aktywizacji uczniów w trakcie lekcji, najczęściej unikają dłuższych wypowiedzi i sięgają po rozwiązania polegające na formułowaniu licznych pytań. Kierują się przy tym zapewne przekonaniem, że pytanie, prowokując do odpowiedzi, powoduje, że uczenie się

staje się procesem aktywnym. Im więcej zatem pytań, tym większa aktywność uczniów? Problematyka aktywizowania uczniów podczas lekcji to tylko pozornie prosta i oczywista materia, z tego chociażby względu, że uruchamiana przez nauczyciela „lawina pytań" to często strategia wymagająca od ucznia prostego reagowania, zorientowana *de facto* na powtórzenie przekazanych wcześniej, a wymaganych obecnie przez nauczyciela informacji. Trzeba bowiem pamiętać, że jeżeli nauczyciel „nie rozróżnia sprawdzania wiadomości od aktywizowania uczniów jako warunku efektywnego uczenia się, to wdraża ich do zachowań odruchowych, nie zaś do panowania nad własnymi zachowaniami" (Mieszalski, 2000, s. 255). Z pewnością w problematykę aktywności i aktywizowania uczniów w procesie dydaktycznym wpisana jest gama innych zagadnień, związanych chociażby ze stylem kierowania klasą szkolną, jakim posługuje się konkretny nauczyciel, ze sposobem porządkowania i w ogóle eksploatacji materiału nauczania, z tak zwaną wiedzą wyjściową uczniów na dany temat czy też z dydaktycznymi zabiegami nauczyciela ukierunkowanymi na zmniejszanie dystansu między mówcą i słuchaczem, czyli innymi słowy, zmniejszanie różnicy między sytuacją decyzyjną ucznia i nauczyciela (zob. Bruner, 1978).

Model uczenia się we współpracy wywodzi się wprost z koncepcji Lwa S. Wygotskiego (zob. 1971, 1978, 2002). Ellice A. Forman i Courtney B. Cazden (1995), analizując poglądy Wygotskiego na edukację, docierają do pytania o rolę uczniowskiej grupy rówieśniczej. „Interakcje pomiędzy rówieśnikami ujmowane z punktu widzenia treści poznawczych, można umieścić na kontinuum zależnie od rozkładu wiedzy i umiejętności, a w związku z tym w zależności od rodzaju ról, jakie dzieci podejmują wzajemnie w stosunku do siebie. Na jednym krańcu będzie to dziecko, które wie więcej niż inne, i można oczekiwać, że będzie się zachowywało jak tutor wobec rówieśników (...). Na przeciwnym krańcu mamy sytuację, gdy wiedza dzieci jest podobna, a przynajmniej intencjonalnie tak traktowana, i można oczekiwać równości wkładów i zysków w ich współpracy" (tamże, s. 149). Niewątpliwie, uczniowie mogą być dla siebie nawzajem efektywnymi tutorami, nawet jeśli nie mają w tym zakresie bogatych doświadczeń, pełnego wglądu w poznawcze potrzeby innych, cierpliwości czy też pełnych umiejętności koniecznych do tego, by owe potrzeby zdiagnozować i dostarczyć wsparcia w pożądanym przez konkretną jednostkę zakresie – nawet wówczas dzieci mogą uczyć się wzajemnego stymulowania myślenia (por. Hogan, Pressley, 1997).

Douglas Fisher i Nancy Frey (2008) jednoznacznie wskazują na fakt, że niezależnie od przedmiotu i poziomu kształcenia, uczniowie uczą się lepiej, dłużej przechowują w pamięci informacje, potrafią lepiej je wydobywać i lepiej z nich korzystać, gdy nabywają owe wiadomości pracując w małych grupach. Nie bez znaczenia jest i to, że uczniowie, którzy mają możliwość nawiązywania ze sobą relacji opartych na współpracy, ucząc się w ten sposób, czerpią z nauki więcej satysfakcji niż ma to miejsce wtedy, gdy są słuchaczami prowadzącego wykład czy pogadankę nauczyciela, wykonują więcej zadań samodzielnie, a co za tym idzie, mają sposobność pełnego wglądu w sytuację zadaniową, w której się znajdują, ucząc się jednocześnie uczą się, jak się uczyć, wreszcie, po prostu bardziej lubią szkołę. Nadto współpraca jako taka jest umiejętnością, której trzeba się uczyć, którą – jak pisze Barbara Rogoff (2001) – nabywamy poprzez angażowanie się we wspólne czy raczej podzielane z innymi myślenie.

Uczenie się we współpracy nie tylko wyzwala uczniowską aktywność w procesie poznawania, stanowi także źródło innego rodzaju wartościowych doświadczeń. Pozwala mianowicie uczącym się konfrontować własne myślenie o świecie z rozumieniem rzeczywistości przez innych, nadto angażując się we współpracę, uczniowie muszą uprzytomnić sobie, że rozwiązanie jakiegokolwiek problemu czy wykonanie zadania wymaga skonstruowania wspólnego zbioru założeń, procedur i informacji, a co za tym idzie, wymaga komunikowania się, negocjowania, uzgadniania, dzielenia się wiedzą, a wszystko po to, by zintegrować sprzeczne niekiedy koncepcje i wizje sytuacji zadaniowej we wspólny plan. Uczniowie mają też możliwość odwoływania się do własnych, codziennych doświadczeń, jak również mogą korzystać z doświadczeń innych członków grupy i integrować owe doświadczenia potoczne z wiedzą szkolną, co jest o tyle istotne, że nauczanie frontalne z reguły takiej integracji nie sprzyja.

Warto zatem bliżej przyjrzeć się współpracy jako swoistemu fenomenowi życia społecznego oraz współpracy będącej w pewnym sensie jednocześnie celem, środkiem i wysoce pożądanym efektem procesu dydaktyczno-wychowawczego. Niemniej, zasadniczą treścią dalszych rozważań będzie problematyka uczenia się we współpracy, traktowanego jako strategia aktywizowania uczniów. Siłą rzeczy, nie może przy tej okazji zabraknąć odwołań do pojęcia grupy społecznej, ponieważ polem współpracy jest właśnie owa grupa. Taką grupą może być także klasa szkolna, choć niektórzy, przytaczając właściwe argumenty, skłonni są traktować klasę jako ułomną grupę społeczną. Obecnie znaczącą popularność zyskało także pojęcie wspólnoty dydaktycznej, którą może stać się klasa szkolna, jeśli tylko zaistnieją po temu odpowiednie warunki.

Uczenie się we współpracy jako strategia aktywizowania uczniów w procesie kształcenia

Współpraca nie jest kategorią jednorodną. W literaturze psychologicznej prezentowane są różne definicje współpracy, które można podzielić na cztery grupy: pierwsza z nich skupia stanowiska, zgodnie z którymi najważniejsze są właściwości celu działania grupy. Druga grupa obejmuje definicje, których autorzy eksponują psychologiczną warstwę współpracy. Kolejna grupa to definicje, w których na plan pierwszy wysunięto aspekt organizacyjny i wreszcie grupa czwarta – to definicje, których autorzy szczególny akcent położyli na socjologiczny wymiar współpracy (por. Mieszalski, 1982). Warto odwołać się do dwóch sformułowań, którymi posługuje się Morton Deutsch (1968), autor klasycznej już rozprawy poświęconej współpracy i współzawodnictwu. Deutsch pisze o „obszarze celu" (*goal region)* i o „zastępowalności". Jego zdaniem, obszar celu jest tak wytyczony, że może być on dostępny dla każdej jednostki lub grupy, przy czym możliwe jest także osiąganie przez jednostki bądź grupy swoich celów partykularnych. A zatem, cel jest dostępny dla każdej jednostki, co więcej, w sytuacji współpracy zachowanie się każdej z osobna jednostki zorientowane na osiągnięcie celu, oddziałuje na wszystkich w ten sam sposób. Nie bez znaczenia przy podjęciu współpracy przez jakąś jednostkę są czynniki motywacyjne. Deutsch charakteryzuje więc sytuację, w której dochodzi do jednoczesnego zbliżania się do dwóch celów: jeden z nich

określa stan, do którego zmierza cała grupa, drugi natomiast określa stan, którym zainteresowana jest jednostka angażująca się do współpracy. „Zastępowalność" natomiast oznacza, że działania poszczególnych jednostek w trakcie współpracy wzajemnie się warunkują, a między uczestnikami dochodzi wówczas do wymiany efektów działań. Dokładnie chodzi o to, że „dopóki jednostka X zbliża się do swego celu w konsekwencji działania jednostki A, dopóty nie istnieje potrzeba podejmowania przez X działania, które jest podobne do działania jednostki A" (tamże, s. 463). Współpraca oznacza więc „działania pewnej liczby jednostek, które charakteryzują następujące cechy:

- zbliżanie się do celu jakiejś jednostki umożliwia lub jest równoznaczne ze zbliżaniem się do tego celu innych jednostek;
- zbliżanie się grupy do celu łączy się ze zbliżaniem się jednostek do swych partykularnych celów;
- wspólne dążenie do celu łączy się z antycypacją lepszych efektów;
- poszczególne jednostki informują się wzajemnie o efektach swych działań" (Mieszalski, 1982, s. 67).

Fisher i Frey (2008), pisząc o zasadniczych cechach uczenia się we współpracy, odwołują się do wyników własnych obserwacji oraz wniosków z innych badań (Johnson, Johnson, Smith, 1991). Na tej podstawie wyróżniono pięć cech, które są charakterystyczne dla tego typu uczenia się:

- *Pozytywna współzależność* to cecha eksponująca złożoność, wielorelacyjność sytuacji, w której uczenie się ma miejsce. Oznacza to, że każdy członek grupy musi uprzytomnić sobie, że ponosi współodpowiedzialność za sukcesy i porażki, nadto musi mieć świadomość, że zadania, które będą wykonywane, wymagają współdziałania i nie są sumą elementów wykonywanych indywidualnie przez jednostki. Wszystko to jest konieczne do tego, by uczniowie zjednoczyli swój wysiłek intelektualny, zrozumieli strukturę postawionego przed nimi zadania i ucząc się, jednocześnie mogli uczyć się, jak się uczyć.
- *Interakcje „twarzą w twarz"*. Oczywiste jest, że uczniowie dziś mają wiele możliwości współpracy ze sobą w przestrzeni cyfrowej czy wirtualnej. Niemniej, bardzo ważne jest dostarczanie im w klasie szkolnej okazji do wchodzenia w innego typu interakcje, mianowicie interakcje „twarzą w twarz", dzięki którym uczniowie mogą uczyć się nawzajem, zyskać wgląd w pojmowanie rzeczywistości przez innych, przedyskutować rozumienie pojęć i idei, a także zbudować powiązanie między tym, o czym się uczą a ich własnym, potocznym doświadczeniem.
- *Indywidualna i grupowa odpowiedzialność*. Zgodnie z wcześniejszymi stwierdzeniami, indywidualna i grupowa odpowiedzialność są podstawowymi komponentami efektywnego uczenia się we współpracy. Utrzymanie małych pod względem liczebności grup gwarantuje względnie równomierne dzielenie się odpowiedzialnością za zadanie przez jej członków – im mniejsza grupa, tym większa indywidualna odpowiedzialność, która w tej sytuacji nie ulega swoistemu „rozmyciu". Zadania, które grupa ma wykonać, powinny być różnorodne pod względem złożoności i wymagać od uczniów różnej wiedzy i umiejętności, począwszy od zadań tak prostych, jak choćby wyszukiwanie odpowiednich fragmentów obejrzanego filmu, a skończywszy na wspólnym zredagowaniu streszczenia materiału nauczania, który uczniowie poznali w trakcie lekcji.

- *Interpersonalne kompetencje.* Współpraca, by mogła zastać zainicjowana i podtrzymana, wymaga od podejmujących ją osób – piszą autorzy – „pewnych niezbędnych kompetencji społecznych, interpersonalnych", nie wymieniają jednak, o jakie konkretnie wiadomości, umiejętności i postawy – jeśli tak rozumieć kompetencję – chodzi. Następnie, już w trakcie współpracy, nabywane i/lub doskonalone są inne umiejętności, takie choćby jak umiejętności przywódcze, umiejętność aktywnego słuchania, podejmowania decyzji, budowania zaufania czy rozwiązywania konfliktów.
- *Refleksyjność.* Członkowie grupy powinni dyskutować ze sobą na temat własnego rozwoju, a także wspólnie podejmować namysł nad możliwościami poprawy produktywności grupy i wzajemnych relacji. Jest to ważny, chociaż często zaniedbywany, element uczenia się we współpracy – refleksja nad własnym działaniem i poznawaniem.

O uczeniu się we współpracy można mówić wówczas, gdy działalność grupy uczniów wspólnie pracujących nad zadaniem jest zorganizowana w taki sposób, że każdy uczeń ma swój udział w uczeniu się innych, każdy uczeń wykonuje czynności wspomagające uczenie się pozostałych członków grupy. Krzysztof Kruszewski (2005) zauważa, że uczenie się we współpracy szczególnie „pasuje" do procesu rozwiązywanie problemów, zwłaszcza tych złożonych, mniej natomiast wpływa na efektywność opanowywania przez uczniów wiedzy nazewniczej czy faktograficznej. Struktura materiału tworzącego przestrzeń problemu (a więc nazwy, fakty, pojęcia, zasady zawarte w jego formule) i struktura czynności jego rozwiązywania pozwala w naturalny sposób wprowadzić do lekcji problemowej element społeczny. Uczenie się we współpracy kształtuje i doskonali umiejętności komunikowania się, nadto pozwala uczącym się dostrzec i przeanalizować strukturę materiału nauczania, poddać go krytycznemu myśleniu, nadać wiadomościom sens i ów sens dopełnić. Uczniowie przetwarzają wiadomości znaczące, które w wyniku tego procesu zmieniają znaczenie i zostają przygotowane do osadzenia w pamięci trwałej. Ów proces ma charakter aktywny, celowy, konstruktywny i nawarstwiający wiedzę (tamże).

Z całą pewnością rozwojowych korzyści wynikających z uczenia się we współpracy jest wiele. Tymczasem Fisher i Frey (2008), zwracają uwagę na fakt, że wielu nauczycieli, paradoksalnie, mimo odmiennych deklaracji, po pierwsze, nie wie tak naprawdę, jak tego typu uczniowska aktywność powinna przebiegać w klasie szkolnej i jak to uczenie się organizować. Na przykład, prezentowanie filmu dydaktycznego niemal zawsze odbywa się w kontekście nauczania frontalnego, kiedy to nauczyciel ucisza uczniów, nakazuje koncentrację uwagi na ekranie czy też inaczej monitoruje ich zachowanie. To nie jest nauczanie; to jest – jak to określają Fisher i Frey – „zarządzanie", ponieważ wiedza i umiejętności specjalistyczne nauczyciela nie są w tej sytuacji używane, a jego działanie zbliżone jest raczej do zachowania kinowego czy teatralnego biletera. Po wtóre, Fisher i Frey uważają także, że to, co często robią nauczyciele – mianowicie, organizując nauczanie grupowe, angażują uczniów do uczenia się we współpracy symultanicznie, sami natomiast poruszają się od grupy do grupy, tworząc szeroko rozumiane środowisko, w którym owo uczenie się przebiega – nie jest najlepszym rozwiązaniem. Ten czas w trakcie lekcji można wykorzystać lepiej.

Dydaktyczne strategie sprzyjające uczeniu się we współpracy

Fisher i Frey, analizując fragment lekcji z wykorzystaniem filmu dydaktycznego, proponują, by niewielka grupa uczniów (wyposażona w słuchawki) obejrzała jego fragment sporządzając jednocześnie notatki, a następnie odpowiadała na pytania pojawiające się w trakcie dyskusji. Taki przebieg kształcenia implikuje jakościową zmianę w zachowaniu nauczyciela. Działania nauczyciela – który w tym czasie pracuje z pozostałymi uczniami, ukierunkowując ich aktywność, angażując uczących się do zadań innego rodzaju – w tego typu sytuacji nabierają cech tak zwanego *guided instruction* – a więc kształcenia, w którym dominuje uczenie się, aktywność uczniowska, natomiast sens czynności nauczyciela doskonale oddają trzy słowa: wskazówki, podpowiedzi, pytania – a jego wiedza i umiejętności specjalistyczne najlepiej służą uczniom. Nauczyciel, czuwając nad pracą grup, wspierając współpracujących i doradzając im, porzuca rolę „zarządcy".

Pomocne w dokładniejszym opisie *guided instruction* może okazać się wskazanie, czym to kształcenie nie jest. Nie jest ono z pewnością permanentną, raz na zawsze ustaloną i przewidywalną strukturą interakcji osób w nie zaangażowanych. *Guided instruction* to dynamizm, a skoro tak, nie istnieje niezawodny „przepis" na ten rodzaj nauczania-uczenia się, po który nauczyciel zawsze może sięgnąć przygotowując lekcję. Nie istnieje, albowiem wiele zależy od tego, co mówić i robić będą w jej trakcie uczniowie. Wymaga to od nauczyciela wzmożonej czujności i świadomości tego, co aktualnie ma miejsce w klasie szkolnej po to, by móc wykonać następny ruch ukierunkowujący i wspomagający uczenie się uczniów. Bez namysłu nad własnym dydaktycznym działaniem, bez autorefleksji, bez wrażliwości na potrzeby poznawcze uczących się i na to, co komunikują w trakcie zetknięcia się z nowym materiałem kształcenia, wreszcie bez teorii umysłu ucznia nie będzie to możliwe. Zgodnie ze stanowiskiem Fishera i Frey, nauczyciel nauczając powinien sam sobie zadawać całą serię pytań, takich chociażby, jak: „«czy ten uczeń potrzebuje nieco mojej uwagi i wsparcia zanim będzie w stanie wyjaśnić różnice między mejozą i mitozą?», «czy ta grupa jest gotowa do analizy sytuacji w kraju za prezydentury F. D. Roosevelta?», «czy spodziewam się, że kilkoro moich uczniów może mieć kłopot z rozpoznaniem trójkąta różnobocznego, jeśli będzie prezentowany w innym niż dotychczas położeniu?». Ta przykładowa seria pytań pozwala na konkluzję, że kształcenie nie przebiega tak samo w każdej grupie. (...). *Guided instruction* oznacza, że każda grupa może pracować nad niewielkimi, różnorodnymi partiami treści kształcenia. W tym czasie, zróżnicowane kształcenie jest organizowane" (tamże, s. 41). Innymi słowy, chodzi o to, że *guided instruction* pozostaje poza schematem: „każdego dnia, z każdym uczniem". Ten rodzaj nauczycielskiego działania implikuje więc specyficzną interakcję triady elementów: grupa uczniów – nauczyciel – materiał nauczania. *Guided instruction* implikuje swoisty dialog między nauczycielem i uczniami, w swej istocie właściwie podporządkowany regułom *scaffoldingu*.

System działań nauczyciela, zorientowanych na wspieranie ucznia w wysiłkach związanych z poznawaniem i uczeniem się, doczekał się empirycznego i teoretycznego opracowania. W literaturze przedmiotu tego typu dydaktyczne zabiegi nauczyciela określone zostały właśnie za pomocą terminu *scaffolding* (zob. Forman, Minick, Stone, 1996; Hogan, Pressley, 1997; Nelson, 2007; Fisher,

Frey 2008; Kuhn, 2008; zob. też Dernowska, 2007; 2009). Metafora rusztowania (*scaffold* – rusztowanie, *scaffolding* – budowanie rusztowania) doskonale ilustruje czasowe wsparcie (w formie pytań, wskazówek, podpowiedzi), jakiego nauczyciel dostarcza uczniowi. *Scaffolding* – wyjaśniają Fisher i Frey (2008) – to „pomaganie dzieciom w opałach". To subtelna interakcja nauczyciel – uczeń, która jest jak taniec – „jeden z partnerów prowadzi, podczas gdy ten drugi zwraca baczną uwagę na sygnały i wskazówki, pojawiające się w trakcie tańca. Osobą prowadzącą w tym przypadku jest uczeń, natomiast rolą nauczyciela jest odpowiadać na wysyłane przez uczącego się sygnały, które ujawniają rozumienie zagadnienia bądź jego brak" (tamże, s. 41). Respektowaniu w procesie kształcenia zasady *scaffoldingu*, czyli zasady minimalnego wspierania uczenia się ucznia, sprzyja organizowanie uczniom przez nauczyciela – tak często, jak to tylko jest możliwe – pracy w małych grupach (zob. Hogan, Pressley, 1997). Sprzyja ona specyficznej strategii dydaktycznej, która w literaturze anglojęzycznej określana jest mianem *reciprocal teaching – learning*.

Reciprocal teaching, a więc „wzajemne nauczanie", jest swego rodzaju dydaktyczną procedurą, zorientowaną na umożliwienie uczącym się opanowania czterech kolejnych etapów, przez jakie należy przejść, by nabyć umiejętność rozumienia czytanego tekstu. Owo „wzajemne nauczanie" siłą rzeczy związane jest ze *scaffoldingiem*. Jak bowiem działa nauczyciel i jak pracują uczniowie? Otóż „uczniowie i nauczyciele na przemian przewodniczą dyskusjom na temat danego tekstu, który jest podzielony na części. Osoba czuwająca nad dialogiem (dorosły lub dziecko) rozpoczyna dyskusję od *zadania pytań* o treść tekstu. Grupa analizuje te pytania, stawia pytania dodatkowe, i, w przypadku braku zgody lub porozumienia, raz jeszcze czyta tekst. O ile pytania służą pobudzeniu dyskusji, o tyle *streszczenie* służy ustaleniu sedna zagadnienia, o którym czytano i dyskutowano oraz przygotowaniu grupy do analizy następnej części tekstu. Raz jeszcze podjęta zostaje dyskusja nakierowana na osiągnięcie porozumienia co do streszczenia przeczytanego fragmentu tekstu. Trzecia strategia, *wyjaśnienie*, jest używana stosownie do zaistniałych okoliczności, kiedy pojęcie, słowo lub wyrażenie jest niejasne lub komuś z grupy nieznane. Wreszcie, przewodniczący dyskusji dostarcza okazji do *przewidywania* treści kolejnych części tekstu" (Palincsar, Brown, Campione, 1996, s. 43–44). „Wzajemne nauczanie", by mogło być efektywne i przynosić oczekiwane efekty, wymaga od uczniów zrozumienia sensu i istoty poszczególnych kroków, które należy wykonać, a mianowicie, muszą uświadomić sobie, czemu służą: *streszczenie, formułowanie pytań, wyjaśnianie* i *przewidywanie* (Fisher, Frey, 2008).

Jak większość strategii opierających się na współpracy, tak i „wzajemne nauczanie", by mogło być wykorzystywane w procesie edukacyjnym, wymaga najpierw ćwiczenia i modelowania po to, by uczniowie mogli z czasem sami „wzajemnie nauczać się" pracując nad tekstem w grupie. Rola nauczyciela nie sprowadza się jednak tylko do tego, że dostarczy swoim uczniom okazji do ćwiczenia określonych umiejętności czy dostarczy właściwych i przydatnych w tego typu nauczaniu wzorów zachowań. Na tym nie kończy się jego zadanie, albowiem nauczyciel musi ustawicznie czuwać nad „wzajemnie nauczającymi i uczącymi się", musi wspierać ich dyskusyjne zaangażowanie, a jeśli to konieczne, włączyć się do dyskusji, prowokować do dialogowania, wyjaśniać – jeśli tylko zorientuje się, że

uczniowie w danym momencie tego potrzebują, modelować i wspomagać, dostarczać uczniom informacji zwrotnej, jeśli zdecyduje się sam zaangażować w dialog i pozostać w tego typu relacji z uczącymi się nieco dłużej. Wszystkie te działania nauczyciela podporządkowane są jednemu, zasadniczemu celowi: nie pozwolić na to, by – z powodu niedostatku takiej czy innej kompetencji – wzajemne nauczanie-uczenie się, przebiegające w grupie współpracujących ze sobą uczniów, zostało zablokowane. Niemniej, ów nauczycielski *scaffolding* ma w tego typu sytuacji charakter wyraźnie czasowy, trwa bowiem do chwili, kiedy to zarówno grupa, jak i poszczególne jednostki, zinternalizują i przyjmą dialog za formę współbycia z innymi w społecznym kontekście.

Zdaniem Harveya F. Silvera, Richarda W. Stronga i Matthew J. Periniego (2007), „wzajemne nauczanie-uczenie się" jest strategią przynoszącą uczącym się wymierne korzyści: po pierwsze, relacja partnerska, jaką nawiązują ze sobą i podtrzymują uczniowie, nie jest bez znaczenia dla ich rozwoju społecznego, a co za tym idzie, także jakości interakcji społecznych podejmowanych w przyszłości. Po wtóre, charakter owej relacji sprawia, że uczniowie, wykonując zadanie, pracują wytrwalej i chętniej niż wówczas, gdyby pracowali indywidualnie. Po trzecie, partnerstwo sprzyja bardziej pogłębionej i poważniejszej dyskusji. Po czwarte, tego typu relacja ma też określone znaczenie motywacyjne – uczniowie zyskują poczucie sprawstwa, czują się mniej zależni od nauczyciela i jego obecności, i w mniejszym stopniu zdani są na jego pomoc, są także bardziej pozytywnie nastawieni do przedmiotu poznania. Uczniowie, którzy wspólnie pracują nad tekstem, zyskują – dzięki możliwości konfrontowania stanowisk na dany temat – głębsze rozumienie zagadnienia, którego tekst dotyczy, a także, co ważne, impregnację przed trudnościami związanymi z lekturą niełatwego często, wysycanego ogromem informacji tekstu.

Poza opisanymi strategiami, warto krótko przedstawić także inne, po które może sięgnąć nauczyciel organizując swoim uczniom uczenie się we współpracy. Fisher i Frey (2008) piszą między innymi o laboratoriach, symulacjach i technice puzzli.

Laboratoria i symulacje, zdaniem wspomnianych autorów, tworzą doskonałe ramy dla uczenia się we współpracy. W tych ramach mieścić się może także *guided instruction,* pod warunkiem jednak, że nauczyciel, wykorzystując owe strategie, tworzy przestrzeń dla tak rozumianej własnej aktywności. Nie powinny być one bowiem stosowane w nauczaniu frontalnym, w pracy z całą klasą, w tym samym czasie. Jeśli tak jest, a zdaniem Fishera i Frey w praktyce edukacyjnej jest tak dość często, wówczas nauczyciel nie ma możliwości pozostawania z uczniami w kontakcie o cechach *guided instruction*. Uczestnictwo w działaniach laboratoryjnych umożliwia uczniom pogłębienie rozumienia ważnych pojęć, generowanie pytań badawczych, projektowanie i prowadzenie własnych badań w poszukiwaniu odpowiedzi na owe pytania, a także tworzenie modeli naturalnych zjawisk. Symulacje natomiast jako takie zorientowane są na naśladowanie wybranych aspektów rzeczywistości, zawierają matematyczny bądź oparty na określonych zasadach model działania, istotny w nich jest czas (zwłaszcza jeśli symulowana jest zależność przyczynowo-skutkowa) oraz przekonanie, że to, co dzieje się teraz, nie pozostaje w izolacji od tego, co wydarzyło się w przeszłości i to, co ktoś robi (uczestnicząc w symulacji) jest jego wyborem.

Technika puzzli również tworzy pole do uczenia się we współpracy poprzez to, że członkowie grupy, a raczej każdy z nich, „są przydzieleni" do uczenia się innego materiału, by następnie nauczać innych jej członków. Ta technika może być wykorzystywana na różnych przedmiotach i szczeblach kształcenia. Fisher i Frey, jako przykład, przedstawiają działania nauczyciela geologii w Dickinson College, który stosował tę technikę na zajęciach poświęconych klasyfikacji skał magmowych. Wyglądało to tak, że uczniowie wychodzili przed audytorium i wybierali dowolny odłamek skalny z pudełka, w którym znajdowały się próbki granitu, bazaltu i gabro. Nauczyciel poprosił następnie, by uczniowie dokładnie zbadali swoje próbki i zanotowali wyniki obserwacji. Uczniowie na wykonanie tego zadania mieli kilka minut, po czym nauczyciel poprosił o utworzenie trzyosobowych grup, tak by każda z nich dysponowała trzema próbkami różnych skał. Członkowie każdej grupy następnie porównali skały, eksponując podobieństwa i różnice, a potem, zgodnie z poleceniem nauczyciela, trzeba było przedstawić owe spostrzeżenia i zapisać przejrzyście na tabliczkach. Uczniowie poczynili obserwacje, z których wnioski złożone w jedną całość, pozwoliły skonstruować rzetelną wiedzę na temat fizycznych właściwości analizowanych rodzajów skał wulkanicznych (tamże).

Nauczyciel i uczeń jako tutorzy

Tutoring bywa określany mianem naturalnego nauczania. To nauczanie o charakterze oportunistycznym, nieformalne, pojawiające się w trakcie wzbogaconej o spontaniczne „okazje edukacyjne" interakcji nowicjusz – ekspert, umożliwiającej im autentyczną wymianę doświadczeń. David Wood (1995), podkreślając wagę tutoringu, eksponuje interakcyjną, dwukierunkową naturę zaangażowanych weń procesów rozwojowych. Wood nie kwestionuje poglądu, że dzieci są twórczymi architektami swojego własnego rozumienia świata w sensie, jaki nadawał temu przekonaniu Piaget, niemniej zauważa, że aktywność epistemiczna dziecka często przebiega w otoczeniu innych ludzi o większych kompetencjach i to właśnie interakcje społeczne, jakie nawiązuje ono z nimi, mają „uczący" i rozwojowy charakter.

Ten krótki opis tutoringu może zaowocować stwierdzeniem, że ów specyficzny rodzaj interakcji dziecka z kimś więcej wiedzącym, bardziej pod jakimś względem kompetentnym, jest zarezerwowany dla kształcenia nieformalnego. Tak jednak nie jest. Jak już wcześniej wspomniano, uczniowie w szkole, pracując w grupach, mogą być dla siebie wzajemnie tutorami. Rolę tutora w procesie dydaktycznym może także pełnić nauczyciel. Analiza działań niewykwalifikowanych tutorów i wykorzystywanych przez nich w nauczaniu strategii, doprowadziła do sformułowania listy zaleceń dotyczących działań nauczyciela w szkole. By nauczanie formalne zyskało bardziej naturalny charakter, nauczyciel powinien: poważnie traktować pytania uczniów, a więc nie deprecjonować ich i nie odrzucać; zachęcać uczących się – za pomocą podpowiedzi, sugestii, wskazówek – do aktywnego poszukiwania informacji; udzielać informacji zwrotnej na temat ewentualnych błędów popełnianych przez uczniów; konstatować (chociażby za pomocą pytań) uczniowskie rozumienie materiału; formułować pytania wymagające nie tyle reprodukcji treści, ile ich pogłębionego rozumienia, co można osiągnąć za pomocą pytań typu dopełnienia; zaplanować materiał kształcenia i sposoby jego eksploa-

tacji – przykładowe problemy, pytania, treści, które pojawią się na lekcji powinny być wstępnie ustalone, podobnie jak i wyrafinowane strategie dydaktyczne (np. metoda sokratejska, dostarczenie przez nauczyciela wzoru – dostarczenie wsparcia – wycofanie się z sytuacji zadaniowej) (Graesser, Bowers, Hacker, Person, 1997). Obserwacje działań najbardziej efektywnych nauczycieli-tutorów, pozwoliły nadto określić pewne wspólne w owych działaniach elementy:

- Pewność siebie – być może najważniejszym i dominującym motywacyjnym celem, na który orientują się tutorzy, jest wzmacnianie uczniowskiego poczucia pewności siebie i szacunku dla siebie i własnego potencjału intelektualnego. Jest to szczególnie ważne z punktu widzenia uczniów, którzy doświadczyli w przeszłości nie tylko trudności, ale wręcz niepowodzeń dydaktycznych i z racji tego typu edukacyjnych doświadczeń, nie mają o sobie, jako o uczniach i o własnych możliwościach poznawczych, zbyt wysokiego mniemania.
- Wyzwanie – kiedy eksperci starają się wzmocnić uczniowską wiarę we własne siły i możliwości, nie oznacza to wcale, że konfrontują ich z banalną treścią. Wręcz przeciwnie, dziecko musi czuć wyzwanie rzucone mu przez tutora, aczkolwiek ekspert wcześniej bardzo starannie analizuje naturę wyzwania, stara się określić prawdopodobieństwo niepowodzenia i przewidzieć ewentualne problemy, które mogą zaistnieć.
- Ciekawość – najlepsi tutorzy dążą do nieustannego podsycania ciekawości uczniów. Kreowane przez nich sytuacje służą zaciekawieniu ucznia materiałem nauczania i podtrzymywaniu tego stanu.
- Kontrola – najbardziej efektywni tutorzy zabiegają o to, by w swoich podopiecznych zaszczepić poczucie kontroli i sprawstwa. Jest to o tyle istotne, że tutoring może niekiedy wywołać u uczącego się poczucie zewnętrznej lokacji tych elementów (Lepper, Drake, O'Donnell-Johnson, 1997).

Arthur C. Graesser, Cheryl Bowers i Douglas J. Hacker (1997) uważają, że jednym z kluczowych komponentów, który decyduje o niemożności przeniesienia tutoringu na grunt edukacji formalnej, jest oparty na współpracy dialog (*collaborative dialogue*) pomiędzy tutorem i uczniem. Nie jest bowiem możliwe, w warunkach, jakie narzuca szkoła, by nauczyciel dialogował jednocześnie z trzydziestoma uczniami, a przecież dialog prowadzony w układzie diadycznym, jest jedną z cech tutoringu. „Współpraca między rówieśnikami jest popularnym trendem w edukacji. (...). Jeśli współpraca jest ważnym elementem pedagogicznym, może być więc częściowo odpowiedzialna za efektywność tutoringu" (tamże, s. 166). Tutoring wymaga współpracy i wymaga wymiany doświadczeń. By nauczyciel mógł stać się tutorem, musi zacząć działać w sposób odbiegający od standardów obowiązujących w klasie szkolnej. Pierwszym krokiem na tej drodze jest stworzenie swoistej ramy pytanie – odpowiedź, ale nie chodzi o pewien skrypt dobrze znany większości uczniów. W typowej szkole nauczyciele męczą uczniów ogromem pytań, oczekują przy tym natychmiastowej odpowiedzi i wywołują do odpowiedzi następnego ucznia, jeśli jego poprzednik nie udzielił zadowalającej odpowiedzi w ciągu jednej lub dwóch sekund. Uczniowska odpowiedź jest też szybko oceniona, a uczeń otrzymuje pozytywną bądź negatywną informację zwrotną na temat swojej wiedzy lub umiejętności. Ta sekwencja bywa określana mianem *question-answer-evaluation* (QAE). Tutor działa nieco inaczej – jego pytania są głębsze i takich też wymagają odpowiedzi. Wspomniana sekwencja jest znacznie bardziej rozbudowana,

wzbogacona o dodatkowe elementy (takie, jak dostarczenie informacji na temat jakości udzielonej odpowiedzi, wspólne podwyższenie tej jakości, ocena stopnia rozumienia odpowiedzi przez ucznia), a relacja tutora i nowicjusza obudowana jest współpracą. Tutorzy nie zadowalają się każdą odpowiedzią, ale zmuszają uczniów do posługiwania się bogactwem i różnorodnością informacji w trakcie opartego na współpracy rozwiązywania problemów czy dialogowania. Wykazują też wrażliwość na potrzeby uczniów i, gdy to jest konieczne, w trakcie zaawansowanego merytorycznie dyskursu, podpowiadają im brakujące słowa czy wyrażenia.

Nauczyciel, którego nauczanie zyskuje cechy tutoringu, „pobudza uczenie się" swoich uczniów. *„INSPIRE" learning* to wyrażenie, za pomocą którego Mark R. Lepper, Michael F. Drake i Teresa O'Donnell-Johnson (1997), charakteryzują istotę i strategie efektywnego tutoringu. Słowo *INSPIRE* jest akronimem, w którym kolejne litery oznaczają następujące wyrazy: **I**ntelligent, **N**urturant, **S**ocratic, **P**rogressive, **I**ndirect, **R**eflective, **E**ncouraging. A skoro tak, skuteczny tutoring jest inteligentny, pomocny, sokratejski, progresywny, pośredni, refleksyjny, zachęcający/ośmielający.

Uczenie się we współpracy w procesie dydaktycznym, zarówno to przebiegające w relacji uczeń – uczeń, w małych grupach, jak i to dokonujące się na poziomie współpracy między uczniem i nauczycielem, zawsze jest dla ucznia ważnym doświadczeniem, prowokującym go do aktywności poznawczej, do redefiniowania znanych pojęć, operowania informacją, komunikowania własnych pomysłów i poglądów, traktowanych tylko(!) jako potencjalny zaczyn dalszych wspólnych działań zorientowanych na urzeczywistnienie określonego celu. Nade wszystko jednak, uczenie się we współpracy pozwala z jednej strony dostrzec w innych ważne źródło wiedzy i umiejętności, wzmocnić w uczniach przekonanie o możliwościach wyłaniających się ze wspólnego działania z innymi, co nie jest bez znaczenia z antropologiczno-ewolucyjnego punktu widzenia, z drugiej natomiast strony, obecność innych i wspólne z nimi zaangażowanie w sytuację problemową ma też istotny wymiar psychologiczny, pozwala bowiem zredukować lęk przed zadaniem, wyzwolić odwagę i chęć jego atakowania zarówno tu i teraz, jak i w przyszłości, gdy uczeń zetknie się z podobnym problemem. Wszystko to sprawia, że ta kategoria doświadczenia, nie powinna być zaniedbywana w klasie szkolnej.

Literatura

Aebli H.: *Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki.* PWN, Warszawa 1982

Brooks J. G., Brooks M. G.: *In Search of Understanding. The Case for Constructivist Classrooms.* ASCD, Alexandria 1999

Bruner J. S.: *Poza dostarczone informacje.* PWN, Warszawa 1978

Dernowska U.: *Scaffolding jako użyteczne narzędzie w procesie kształcenia.* „Ruch Pedagogiczny" 2007, nr 1–2

Dernowska U.: *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów.* Wyd. APS, Warszawa 2008

Dernowska U.: *Scaffolding w procesie dydaktycznym. Między dydaktyką pamięci a dydaktyką myślenia – bliżej dydaktyki myślenia.* „Kwartalnik Pedagogiczny" 2009, nr 2 (212)

Deutsch M.: *The Effects of Cooperation and Competition Upon Group Process.* W: D. Cartwright, A. Zander (red.): *Group Dynamics.* Harper and Row, New York–Evanston–London 1968

Dylak S.: *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli.* W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.): *Współczesność a kształcenie nauczycieli.* WSP ZNP, Warszawa 2000

Fisher D., Frey N.: *Better Learning through Structured Teaching.* ASCD, Alexandria 2008

Forman E. A., Cazden C. B.: *Myśl Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami.* W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.): *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych.* Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995

Forman E. A., Minick N., Stone C. A. (red.): *Context for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development.* Oxford University Press, New York–Oxford 1996

Graesser A. C., Bowers Ch., Hacker D. J., Person N.: *An Anatomy of Naturalistic Tutoring.* W: K. Hogan, M. Pressley (red.): *Scaffolding Student Learning. Instructional Approaches and Issues.* Brookline Books, Cambridge 1997

Hogan K., Pressley M. (red.): *Scaffolding Student Learning. Instructional Approaches and Issues.* Brookline Books, Cambridge 1997

Johnson D. W., Johnson R. T., Smith K.: *Active learning: cooperation in the college classroom.* Interaction Book Company, Edina, MN 1991

Kruszewski K.: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela.* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005

Kuhn D.: *Education for Thinking.* Harvard University Press, Cambridge 2008

Lepper M. R., Drake M. F., O'Donnell-Johnson: *Scaffolding Techniques of Expert Human Tutors.* W: K. Hogan, M. Pressley (red.): *Scaffolding Student Learning. Instructional Approaches and Issues.* Brookline Books, Cambridge 1997

Mieszalski S.: *O dydaktycznych uwarunkowaniach współpracy.* „Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, nr 3–4 (105–106)

Mieszalski S.: *Aktywizować uczniów – co to znaczy?* W: K. Kruszewski (red.): *Pedagogika w pokoju nauczycielskim.* WSiP, Warszawa 2000a

Mieszalski S.: *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu.* „Ruch Pedagogiczny" 2000b, nr 3–4

Moll L. C. (red.): *Vygotski and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology.* Cambridge University Press, Cambridge 1990

Nelson K.: *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning, and Memory.* Harvard University Press, Cambridge 2007

Palincsar A. S., Brown A. L., Campione J. C.: *First-Grade Dialogues for Knowledge Acquisition and Use.* W: E. A. Forman, N. Minick, C. A. Stone (red.): *Context for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development.* Oxford University Press, New York–Oxford 1996

Rogoff B. (red.): *Learning Together. Children and Adults in a School Community.* Oxford University Press, Oxford 2001

Schunk D. H.: *Learning Theories. An educational perspective.* Pearson Education, New Jersey 2003

Silver H. F., Strong R. W., Perini M. J.: *The Strategic Teacher. Selecting the Right Research-Based Strategy for Every Lesson.* ASCD, Alexandria 2007

Wood D.: *Społeczne interakcje jako tutoring.* W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.): *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych.* Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995

Wygotski L. S.: *Wybrane prace psychologiczne.* PWN, Warszawa 1971

Wygotski L. S.: *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka.* PWN, Warszawa 1978

Wygotski L. S.: *Wybrane prace psychologiczne II.* Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2002

Collaborative Learning from the Perspective of Constructivism

A significant body of evidence suggest that regardless of the subject matter or content area, students learn more, and retain information longer, when they work together in small groups. They generally like school better. The key issue of this text is collaborative learning which is analyzed from the constructivist point of view. The arcicle contains main features of constructivism, collaborative learning and instructional strategies for such learning. The role of tutoring in formal instruction is also discused.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2011

Bolesław Niemierko
Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna

WIEDZA PEDAGOGICZNA LICENCJANTA W OCENIE WYKŁADOWCY I STUDENTA

Problem badawczy

Licencjat jest w Polsce nową formą wykształcenia, pośrednią miedzy szkołą pomaturalną a magisterium. Jest odrębnym szczeblem zawodowym, prowadzącym zarazem – według założeń systemu bolońskiego – do wyższych szczebli: akademickiego i naukowego. Ta dwoistość roli licencjatu utrudnia jego wpasowanie w tradycję uniwersytecką, w której początkowe lata studiów były przeznaczone na podstawy naukowe, a dopiero końcowe lata – na zastosowania.

Mniej oporów wobec studiów licencjackich miały nowo powstałe uczelnie niepubliczne. Ich byt jest uzależniony od wpływów z czesnego, co skutkuje elastycznością programową i organizacyjną (Moroz, 2010).

Kierunki pedagogiczne są, obok prawno-administracyjnych, najpopularniejsze w uczelniach niepublicznych. Dlatego badanie treści licencjackiego kształcenia pedagogicznego może zainteresować wiele uczelni. Pytania, na które pragnę odpowiedzieć, są następujące:

1. *Jaką wartość poznawczą (intelektualną) ma kształcenie pedagogiczne licencjantów?*
2. *Jaką wartość praktyczną (zawodową) ma kształcenie pedagogiczne licencjantów?*
3. *Jakiej wiedzy pedagogicznej oczekują licencjanci stacjonarni?*
4. *Jakiej wiedzy pedagogicznej oczekują licencjanci niestacjonarni?*

Dwa początkowe pytania dotyczą treści kształcenia pedagogicznego w ocenie jej nadawców: twórców programu wykładowców. Ich koncepcje merytoryczne i metodyczne regulują informację, jaka dociera do studentów.

Dwa końcowe pytania dotyczą treści kształcenia pedagogicznego w ocenie jej odbiorców: licencjantów stacjonarnych i niestacjonarnych. Ci pierwsi mają niewielkie doświadczenie zawodowe, zwykle ograniczone do studenckich praktyk pedagogicznych. Ci drudzy są bardziej dojrzali pod tym względem i bardziej świadomi potrzeb zaspokajanych przez wykształcenie.

Metoda

Metodą badań było *szacowanie pytań egzaminu końcowego*, obejmującego całość wykształcenia pedagogicznego licencjata i zastępującego – częściej stosowaną przez uczelnie – obronę pracy dyplomowej. Taki sposób poznawania wiedzy pedagogicznej licencjatów opiera się na założeniu *trafności teoretycznej egzaminu*, a dokładniej – „bezszwowości" powiązania treści sprawdzania z treścią kształcenia, pozwalającej na wnioskowanie z wymagań egzaminacyjnych o przebiegu i wynikach zajęć edukacyjnych (Nitko, 1988; Niemierko, 1999, s. 248).

To założenie nigdy nie jest dokładnie spełnione. W referowanych badaniach wystąpiły ponadto dwa dalsze ograniczenia: (1) szacowanie pytań powierzono wykładowcy, wprawdzie o wieloletnim doświadczeniu w pomiarze dydaktycznym, ale tylko jednemu, a także działającym wspólnie trójkom świeżych absolwentów studiów licencjackich, (2) zbiór pytań oraz wszystkie oszacowania powstały w Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, a więc brak nam porównania z innymi placówkami.

Dodatkowo zarejestrowano (a) średnią ocen z egzaminów i zaliczeń w toku studiów uzyskaną przez studentów stacjonarnych i niestacjonarnych oraz (b) wyniki egzaminu w tych dwu grupach.

Skale szacunkowe

Zastosowano cztery skale szacunkowe, po dwie dla wykładowcy i studentów:

A. *Skala problemowości*. Naśladując ogólnie znane taksonomie celów kształcenia dziedziny poznawczej (Bloom, 1956; Niemierko, 1975), zbudowano następującą skalę:

Odtwarzanie wiedzy, 1 punkt. Typowe polecenia i pytania: „Wymień...", „Opisz...", „Omów...", „Scharakteryzuj...", „Kto...?", Kiedy...?". Przykłady z analizowanego zbioru: *Omów zagadnienie godności w ujęciu Tomasza z Akwinu. Opisz działalność instytucjonalnych form opieki całkowitej.*

Rozumienie wiedzy, 2 punkty. Typowe polecenia i pytania: „Wyjaśnij...", „Przedstaw założenia...", „Przedstaw... jako...", „Jak rozumiesz...?", „Jakie znaczenia ma...?". Przykłady: *Przedstaw założenia koncepcji pedagogicznej Marii Montessori i wskaż jej aktualne zastosowania. Na czym polega oddziaływanie grupy wychowawczej w resocjalizacji?*

Rozwiązywanie problemów, 3 punkty. Typowe polecenia i pytania: „Porównaj...", „Podaj przykłady...", „Jaką rolę...?, „Jakie wnioski...?", „Jakie... uważasz za najważniejsze (zaniedbane itp.)? Przykłady: *Porównaj klasyczne i idealistyczne ujęcie prawdy w filozofii. Co w naszym systemie opieki jest dobre, sprawdzone, a co wymaga zmian?*

B. *Skala praktyczności*. Ze względu na przygotowanie zawodowe przyszłych pedagogów wyodrębniono następujące kategorie pytań:

Podstawy teoretyczne, 1 punkt. Tu mieści się wiedza pojęciowa, historyczna i światopoglądowa, deklaratywna. Przykłady pytań egzaminacyjnych: *Wyjaśnij terminy: agnostycyzm, hedonizm, racjonalizm, relatywizm. Jakie zmiany w systemie opieki i wychowania dzieci w Polsce nastąpiły po 1989 roku?*

Zastosowania pośrednie, 2 punkty. Tu mieści się ogólna znajomość instytucji i procesów pedagogicznych. Przykłady pytań: *Wyjaśnij pojęcie subkultury młodzieżowej, przedstaw jej cechy oraz wskaż rodzaje. Scharakteryzuj typy więzień istniejące w Polsce oraz systemy odbywania kary pozbawienia wolności.*

Zastosowania bezpośrednie, 3 punkty. Tu mieści się wiedza operacyjna, interwencyjna, proceduralna. Przykłady pytań: *Jak zbudować autorski program kształcenia? Wskaż prawne możliwości ochrony dziecka przed przemocą w rodzinie.*

C. *Skala ważności*. Oto instrukcja dla absolwentów dokonujących oszacowania pytań:

Proszę o ocenę pytań egzaminacyjnych. Proponuję, aby oznaczyć każde z pytań na dwa sposoby:

1. *Jaki element Waszego wykształcenia to pytanie obejmuje?*
   A. Bardzo ważny
   B. Ważny
   C. Mniej ważny

Odpowiedzi punktowano następująco: *Mniej ważny* – 1 punkt, *Ważny* – 2 punkty, *Bardzo ważny* – 3 punkty.

D. *Skala trudności*. Druga cześć instrukcji dla absolwentów dokonujących oszacowania pytań byla następująca:

2. *Jak trudne jest to pytanie?*
   T. Bardzo trudne
   U. Umiarkowanie trudne
   W. Względnie łatwe
   Tak więc przy każdym pytaniu stawiacie Państwo dwie litery, np. BU.

Odpowiedzi punktowano następująco: *Względnie łatwe* – 1 punkt, *Umiarkowanie trudne* – 2 punkty, *Bardzo trudne* – 3 punkty.

Profesorski obraz kształcenia

Oszacowanie *problemowości* pytań egzaminacyjnych przyniosło wynik, który można uznać za pierwszy wymiar „profesorskiego" obrazu kształcenia. Przedstawia go tabela 1.

Tabela 1. Problemowość kształcenia licencjackiego według liczby pytań egzaminacyjnych

Kategoria	Odtwarzanie	Rozumienie	Rozwiązywanie problemów	Razem	Wskaźnik problemowości średnia odch. stand.	
Liczba pytań	35	43	42	120	2,08	,79

Rozkład pytań egzaminacyjnych na trzy kategorie problemowości jest równomierny (w przybliżeniu prostokątny), a średni wskaźnik problemowości wypada nieco powyżej środka skali (2 punktów). Tę równowagę można uznać za pomyślną, gdyż duża przewaga rozwiązywania problemów, a tym bardziej – odtwarzania gotowej wiedzy, naruszałaby kanony dydaktyki współczesnej szkoły wyższej (Okoń, 1971, s. 79–83).

Drugim wymiarem „profesorskiego" obrazu pedagogicznego kształcenia licencjackiego jest *praktyczność*. Tabela 2 przedstawia jej oszacowania.

Tabela 2. Praktyczność kształcenia licencjackiego według liczby pytań egzaminacyjnych

Kategoria	Podstawy teoretyczne	Zastosowania pośrednie	Zastosowania bezpośrednie	Razem	Wskaźnik praktyczności średnia odch. stand.	
Liczba pytań	52	48	20	120	1,73	,73

Rozkład pytań na trzy kategorie praktyczności jest niesymetryczny (ujemnie skośny), gdyż zastosowania bezpośrednie wiedzy pedagogicznej są stosunkowo słabiej reprezentowane w egzaminie. Skutkuje to niższym wskaźnikiem praktyczności (1,73) niż wskaźnik problemowości (2,08), a różnica jest statystycznie bardzo istotna ($z = 3,57$, $p < 0,01$). Można wnioskować – pamiętając, że opieramy się na oszacowaniach jednego zbioru pytań przez jednego wykładowcę – o stosunkowo silniejszym nastawieniu pedagogicznych studiów licencjackich w badanej uczelni na wiedzę teoretyczną niż na umiejętności zawodowe.

Studencki obraz kształcenia

Studencki obraz pedagogicznego kształcenia licencjackiego jest podwójnie złożony: jego dwa wymiary, „ważności" treści i trudności zadań, zostały oszacowane przez absolwentów dwu typów studiów: stacjonarnych i niestacjonarnych. Oszacowanie *ważności* elementów treści kształcenia przyniosło wyniki przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3. Ważność elementów treści kształcenia licencjackiego według studentów

Kategoria	Mniej ważne	Ważne	Bardzo ważne	Razem	Wskaźnik ważności średnia odch. stand.	
Liczba pytań według studentów stacjonarnych	18	30	72	120	2,45	0,74
Liczba pytań według studentów niestacjonarnych	19	66	35	120	2,13	0,66

Studenci stacjonarni oceniają większość elementów treści kształcenia reprezentowanych przez pytania egzaminacyjne jako bardzo ważne, natomiast studenci niestacjonarni – jako ważne, a różnica wskaźników ważności między tymi grupami jest statystycznie bardzo istotna ($z = 3.52$. $p < 0,01$). Należy uznać, że w obu grupach treść kształcenia pedagogicznego jest na ogół doceniana, ale krytycyzm studentów niestacjonarnych – bardziej dojrzałych społecznie i zawodowo – jest większy. Studencką ocenę *trudności* pytań egzaminacyjnych przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Trudność pytań egzaminu licencjackiego w ocenie absolwentów pedagogiki

Kategoria	Względnie łatwe	Umiarkowanie trudne	Bardzo trudne	Razem	Wskaźnik trudności średnia odch. stand.	
Liczba pytań według studentów stacjonarnych	94	18	8	120	1,28	0.58
Liczba pytań według studentów niestacjonarnych	37	62	21	120	1,87	0,69

Studenci stacjonarni są zdania, że ogromna większość pytań jest bardzo łatwa! Dla studentów niestacjonarnych jednak większość pytań jest umiarkowanie trudna, a różnica między grupami wykazana wskaźnikami trafności sięga niemal czwartej części skali i jest statystycznie bardzo istotna ($z = 5{,}90$, $p < 0{,}01$). Można ją tłumaczyć różnicą wieku studentów: właściwościami pamięci (przyswajania materiału) i aspiracji (odpowiedzialności za wynik studiów). Studenci stacjonarni mają zapewne więcej czasu na studiowanie i więcej zdolności, a ich stosunek do studiów jest swobodniejszy.

Przedmioty kształcenia pedagogicznego

Badanie objęło dwie specjalności: pedagogikę opiekuńczą i socjalną oraz pedagogikę resocjalizacyjną. Wyodrębniono siedem grup przedmiotowych kształcenia ogólnego i kierunkowego oraz pięć grup przedmiotów specjalizacyjnych. Oszacowanie reprezentujących je pytań przedstawia tabela 5.

Tabela 5. Wskaźniki jakości kształcenia pedagogicznego według grup przedmiotowych

Grupa przedmiotów kształcenia	Liczba pytań	Wykładowca		Studenci stacjonarni		Studenci niestacjonarni	
		Probl.	Prakt.	Ważn.	Trud.	Ważn.	Trud.
Filozoficzne podstawy wychowania	10	2,40	1,20	1,00	1,40	2,10	1,80
Psychologiczne podstawy wychowania	15	2,13	1,53	2,67	1,20	2,67	1,67
Socjologiczne podstawy wychowania	15	1,40	1,40	3,00	1,47	2,20	1,67
Podstawy nauk o wychowaniu	15	2,53	1,67	2,80	1,20	2,67	2,20
Teoretyczne podstawy wychowania	10	2,70	1,40	1,90	1,90	2,10	2,60
Teoretyczne podstawy kształcenia	10	2,60	2,20	2,00	1,20	2,82	2,50
Pedagogika społeczna	5	2,20	1,20	2,00	1,60	2,60	2,00
Pedagogika społeczna i socjalna	10	2,20	1,80	2,10	1,00	2,20	1,50
Pedagogika opiekuńcza i metodyka	10	1,90	2,00	3,00	1,00	1,90	1,70
Resocjalizacja	8	1,62	2,62	2,75	1,25	1,62	1,38
Metodyka pracy opiekuńczo-resocjalizacyjnej	8	1,25	2,00	3,00	1,00	1,00	1,00
Podstawy prawne resocjalizacji	4	1,38	2,25	2,88	1,12	2,38	1,88
Przedmioty ogólne i kierunkowe	80	2,24	1,54	2,32	1,39	2,24	2,02
Przedmioty specjalizacji	40	1,75	2,12	2,70	1,08	1,92	1,55
Ogółem	120	2,08	1,73	2,45	1,28	2,13	1,87

Porównując dane zawarte w tabeli 5, należy pamiętać, że wszystkie wskaźniki jakości kształcenia są oparte na interpretacji pytań egzaminacyjnych, a w przypadku oszacowań dokonywanych przez studentów – także na ich doświadczeniu z określonymi wykładowcami. Można spodziewać się, że inny wykładowca i inny zbiór pytań zmieniłyby te oszacowania.

Przedmioty ogólne i kierunkowe są, jak nietrudno było przewidzieć, znacznie bardziej sproblematyzowane niż *przedmioty specjalizacji*. Najwyższe wskaźniki w tym zakresie uzyskały podstawy: wychowania, kształcenia, pedagogiki, filozoficzne. Zaskakująco niska okazała się problemowość socjologicznych podstaw wychowania.

Jako „praktyczne" zostały oszacowane głównie przedmioty specjalizacji, ale także podstawy kształcenia, pomyślane jako przygotowanie do nauczania.

Dla *studentów stacjonarnych* ważniejsze są przedmioty specjalizacji, a dla *studentów niestacjonarnych* – ogólne i kierunkowe (obydwie różnice są istotne statystycznie:

$z_1 = 3{,}19$, $p_1 < 0{,}01$; $z_2 = 2{,}54$, $p_2 < 0{,}05$). Ci pierwsi są nadto szczególnie zainteresowani socjologicznymi podstawami wychowania i uprzedzeni, jak się zdaje, do filozofii. Ci drudzy najwyżej oceniają podstawy wychowania i kształcenia.

Dla studentów stacjonarnych wszystkie przedmioty kształcenia pedagogicznego są „względnie łatwe", z jedynym wyjątkiem dla podstaw wychowania, ale studenci stacjonarni oceniają podstawy wychowania i podstawy kształcenia jako „bardzo trudne". Pytania egzaminacyjne z przedmiotów teoretycznych są dla wszystkich studentów trudniejsze niż pytania specjalizacyjne.

Związki między wskaźnikami

By wyjaśnić znaczenie czterech wskaźników jakości kształcenia – problemowości, praktyczności, ważności i trudności pytań – oraz pogłębić charakterystykę studiowania pedagogiki przez studentów stacjonarnych i niestacjonarnych, zbudowano tabelę (macierz) piętnastu współczynników korelacji (*r* Pearsona) między sześcioma zmiennymi. Przedstawia ją tabela 6, w której tłustym drukiem zaznaczono współczynniki istotne statystycznie ($p < 0{,}05$).

Tabela 6. Interkorelacje wskaźników jakości kształcenia pedagogicznego

Zmienne		Wykładowca		Studenci stacjonarni		Studenci niestacjonarni	
		Problemowość	Praktyczność	Ważność	Trudność	Ważność	Trudność
Wykładowca	Problemowość		**–0,10**	**–0,32**	**0,19**	0,08	**0,22**
	Praktyczność	**–0,10**		**0,27**	**–0,14**	**–0,15**	0,01
Studenci stacjonarni	Ważność	**–0,32**	**0,27**		**–0,26**	**–0,04**	**–0,21**
	Trudność	**0,19**	**–0,14**	**–0,26**		**–0,12**	**0,31**
Studenci niestacjonarni	Ważność	0,08	**–0,15**	**–0,04**	**–0,12**		0,11
	Trudność	**0,22**	0,01	**–0,21**	**0,31**	0,11	

Z tabeli 6 odczytujemy, że *problemowość* pytania podnosi jego trudność, co potwierdza założenie hierarchiczności taksonomii celów kształcenia. Zaskoczeniem natomiast jest ujemna korelacja tej właściwości pytań z oceną ich „ważności" przez studentów stacjonarnych (ale już nie przez studentów niestacjonarnych). Studenci stacjonarni nie chcą więc pytań problemowych, jako niepotrzebnego, ich zdaniem, utrudnienia.

Praktyczność pytania zwiększa dla studentów stacjonarnych (i znów – nie dla niestacjonarnych) jego znaczenie edukacyjne. To dopełnia charakterystyki tego typu licencjatów: pragną oni wiedzy zawodowej, nie zaś pedagogicznej „teorii".

Analiza ocen *ważności* elementów wiedzy potwierdza, że dla studentów obydwu typów trudniejsze elementy są mniej znaczące! To ich różni od wykładowców pedagogiki (gdy „problemowość" uznamy za „ważność"), a może także od studentów kierunków ścisłych, w których teoria odgrywa dominującą rolę.

W ocenie *trudności* pytań studenci stacjonarni i niestacjonarni dość wyraźnie, biorąc pod uwagę ograniczoną rzetelność jednostkowych ocen, zgadzają się – w sensie korelacji, czyli względnie, bo oceny studentów niestacjonarnych są systematycznie wyższe. Pytania i przedmioty są zróżnicowane co do trudności, a tryb studiowania nie zmienia hierarchii ich oszacowań pod tym względem.

Wyniki egzaminów

Licencjanci zostali dopuszczeni do egzaminu dyplomowego na podstawie kompletu egzaminów i zaliczeń przedmiotowych. Ich średnie oceny przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Rozkłady średnich ocen uzyskanych w toku studiów przez stacjonarnych ($n_1 = 25$) i niestacjonarnych ($n_2 = 165$) studentów pedagogiki

Studenci	Dostateczny	Dostateczny plus	Dobry	Dobry plus	Razem	Średnia ocen	Odchylenie standardowe
Stacjonarni	–	28 %	32 %	**40 %**	100 %	4,06	0,42
Niestacjonarni	5 %	**46 %**	33 %	16 %	100 %	3,80	0,40

Dane zestawione w tabeli 7 dowodzą, że pedagogika nie jest trudnym kierunkiem studiów, zwłaszcza dla studentów stacjonarnych. Prawie trzy czwarte spośród nich uzyskało średnią ocenę co najmniej *dobrą*. Także prawie połowa studentów niestacjonarnych uzyskało taką ocenę, ale różnica między dwiema grupami jest statystycznie bardzo istotna ($z = 2,85$, $p < 0,01$). Jeszcze bardziej uwydatnia tę różnicę porównanie wartości modalnych (najczęstszych, zaznaczonych wytłuszczeniem): *dobry plus* dla studentów stacjonarnych i *dostateczny plus* dla studentów niestacjonarnych. To potwierdza przewagę studentów stacjonarnych, sygnalizowaną już poprzednio ich niższą oceną trudności pytań egzaminacyjnych (tabela 4). Wyniki dyplomowego egzaminu licencjackiego przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Rozkłady średnich ocen uzyskanych na egzaminie końcowym przez stacjonarnych ($n_1 = 25$) i niestacjonarnych ($n_2 = 165$) studentów pedagogiki

Studenci	Niedostateczny	Dostateczny	Dostateczny plus	Dobry	Dobry plus	Bardzo dobry	Razem	Średnia ocen	Odchylenie standardowe
Stacjonarni	–	16 %	16 %	12 %	20 %	**36 %**	100 %	4,22	0.76
Niestacjonarni	10 %	**25 %**	16 %	20 %	10 %	19 %	100 %	3,71	0,91

Jak można było oczekiwać, oceny z egzaminu końcowego okazały się podobne do ocen uzyskanych w toku studiów. Współczynniki korelacji tych dwu zbiorów ocen są umiarkowane: 0,58 dla studentów stacjonarnych i 0,44 dla studentów niestacjonarnych. Wzrósł jednak niemal dwukrotnie rozrzut (mierzony odchyleniem standardowym) wartości w tych zbiorach, co tłumaczy się uśrednieniem każdej z ocen w pierwszym zbiorze przy jednorazowości egzaminu końcowego.

Różnica średnich zaobserwowana w tabeli 7 powiększyła się w tabeli 8: studenci stacjonarni nieco zyskali, a studenci niestacjonarni nieco stracili z poprzedniego stanu posiadania. Te zmiany są nieistotne statystycznie, ale różnica między grupami jest ponownie bardzo istotna ($z = 2,98$, $p < 0,01$). Różnica modalnych jest dramatyczna: między *bardzo dobrym* dla studentów stacjonarnych i *dostatecznym* dla studentów niestacjonarnych. Taka przepaść, oczywiście, nie istnieje, ale odsetek studentów uzyskujących co najwyżej ocenę *dostateczną* na egzaminie jest ponaddwukrotnie większy w tej drugiej grupie. Siedemnaścioro (10%) studentów niestacjonarnych musiało przystąpić do licencjackiego egzaminu poprawkowego.

Podsumowanie i dyskusja

Najważniejsze wyniki analizy oszacowań egzaminu licencjackiego dokonanych przez wykładowcę i studentów Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej są następujące:

1. Treść kształcenia i egzaminowania licencjatów jest zrównoważona w kategoriach „odtwarzania wiedzy", „rozumienia wiedzy" i „rozwiązywania problemów". Są duże różnice pod tym względem między przedmiotami kształcenia, wynikające z ich podziału na przedmioty ogólnokierunkowe i specjalizacyjne.

2. Przeważa wiedza teoretyczna oraz pośrednio prowadząca do zastosowań, natomiast wiedza bezpośrednio użyteczna w praktyce jest sprawdzana jedynie fragmentarycznie, przez co szóste pytanie egzaminacyjne. Ta proporcja wzrosłaby, gdyby przedmioty specjalizacji, reprezentowane obecnie przez 20% pytań, odgrywały większą rolę w egzaminie.

3. Studenci stacjonarni wyżej cenią przedmioty specjalizacji niż przedmioty ogólne i kierunkowe, nie lubią pytań problemowych, a egzamin uważają za łatwy. Istnieje możliwość podniesienia wymagań egzaminacyjnych wobec tej grupy licencjantów, zwłaszcza w zakresie ich przygotowania praktyczno-zawodowego.

4. Studenci niestacjonarni doceniają potrzebę wiedzy teoretycznej, a egzamin uważają za umiarkowanie trudny. Ta grupa jest bardzo zróżnicowana pod względem poziomu studiowania: jej trzecia część uzyskuje wysokie wyniki, ale inna trzecia część uzyskuje niskie, a w tym – niedostateczne wyniki egzaminu.

Te wnioski dotyczą przygotowania pedagogicznego licencjatów. Liczy się jednak także ich motywacja studiowania. Gdy uznamy, że wiedza ogólnoteoretyczna licencjanta jest pomostem do akademickiego kształcenia magisterskiego i podyplomowego, postawy studentów niestacjonarnych wobec treści swego wykształcenia możemy określić jako bardziej dojrzałe. Ta ich wyższość nie zaskakuje, gdyż pedagogiczne *studia przemienne*, przeplatane pracą zawodową, są w wielu krajach uważane za szczególnie korzystne (Schön, 1987).

Zastosowano metodę szacowania pytań egzaminacyjnych przez wykładowców i studentów. Ma ona ma wiele zalet i wiele ograniczeń poznawczych. Jej główna zaleta to powtarzalność: każdy zbiór pytań egzaminacyjnych może być analizowany wielokrotnie, przez różnych „sędziów kompetentnych". Główną wadą jest udział niekontrolowanych czynników, takich jak realny przebieg studiowania, interpretacja pytań egzaminacyjnych przez egzaminatorów, oszacowanie jakości odpowiedzi studenta, rozmaitość warunków przyszłych zastosowań wiedzy. Inne metody badania wiedzy studentów i absolwentów uczelni to hospitacja wykładów i ćwiczeń, wywiad ze studentami i wykładowcami oraz ankieta, analiza dokumentacji studiowania, pomiar testowy wiedzy studentów, obserwacja przebiegu egzaminu, śledzenie losów absolwentów. Każda z tych metod ma przewagi i słabości, a pełny program badawczy musiałby obejmować kilka metod.

Kompleksowe (triangulacyjne) stosowanie metod badawczych nie wystarczy do uzyskania ogólnego obrazu wiedzy krajowych licencjatów pedagogiki. Ponieważ wiedza powstaje pod wpływem różnych wykładowców, którzy zarazem tworzą oryginalne pytania egzaminacyjne, reprezentatywna próba uczelni i reprezentatywny panel wykładowców i studentów szacujących skalowane wartości (Nichols i in., 2010) są koniecznym postulatem zaawansowanych metodologicznie badań.

Te rozważania mają przywołać nas do skromności. Wykryte zależności dotyczą tylko jednej uczelni, jednego składu oceniających i jednego sposobu rejestrowania wiedzy licencjantów. Do szerszych uogólnień potrzebne są szersze badania.

Literatura

Bloom B.S. (red.): *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. McKay, New York 1956

Moroz H.: *Dwudziestolecie funkcjonowania niepublicznych szkół wyższych w Polsce*. Impuls, Kraków 2010

Niemierko B. (red.): *ABC testów osiągnięć szkolnych*. WSiP, Warszawa 1975

Niemierko B.: *Pomiar wyników kształcenia*. WSiP, Warszawa 1999

Nichols P., Twing J,. Mueller C.D.: *Standard-setting methods as measurement processes*. „Educational Measurement: Issues and Practice" 2010, nr 1

Nitko A. J.: *Model egzaminów państwowych opartych na programie nauczania, sprawdzających i różnicujących, przeznaczonych do dyplomowania i selekcji uczniów*. W: B. Niemierko i E. Kowalik (red.): *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*. Wyd. UG, Gdańsk 1998

Okoń W.: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. PWN, Warszawa 1971

Schön D.A.: *Educating the reflexive practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco 1987.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2011

Eugenia Potulicka
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

NEOLIBERALNA POLITYKA OŚWIATOWA BARAKA OBAMY I ARNE DUNCANA[1]

Priorytety oświatowe Obamy

Nie byłam zbytnio zdumiona po zapoznaniu się z polityką oświatową prezydenta Stanów Zjednoczonych – z Partii Demokratycznej. Neoliberalna polityka w ogóle, w tym w zakresie edukacji, dominuje we współczesnym świecie. Nawet socjaldemokracja najczęściej „sprzedała duszę neoliberalnemu diabłu i sama stała się neoliberalizmem w wersji *soft*" (Bihr, 2008, s. 19).

W swoim pierwszym przemówieniu dotyczącym edukacji Obama wezwał do uzależnienia uposażeń nauczycieli od osiągnięć ich uczniów oraz do tworzenia szkół czarterowych. Są to placówki przekształcane ze szkół publicznych, finansowane przez państwo i oddawane najczęściej w ręce prywatne, zwykle zarządzane przez *Educational Management Corporations* (EMO) działające dla generowania zysków. Według Obamy są one innowacją, a naród potrzebuje stworzenia laboratoriów innowacji w systemie szkolnym.

Niektóre stany przeciwstawiają się tworzeniu placówek na kontrakcie (*charter*) w ogóle lub ustalają dopuszczalne limity tych szkół. Obama stwierdził, że takie działania nie są dobre dla dzieci, dla ekonomii i dla kraju. Prezydent opowiada się także za dłuższym dniem szkolnym, dłuższym tygodniem i rokiem (Weil, 2010 b).

Wygląda na to, że Obama jest przywiązany do ideologicznej retoryki, która głosi, iż szkoły czarterowe są jakąś machiną innowacji powodującą podniesienie poziomu funkcjonowania i osiągnięć wszystkich placówek publicznych (U.S. Department of Education, Office of Innovation ..., 2004, s. 1).

Agenda oświatowa Obamy staje się rzeczywistością. W roku 2009 senat zatwierdził zwiększenie federalnego funduszu na program szkół na kontrakcie o 40 milionów dolarów, co dało w sumie 256 milionów na rok 2010. Priorytety oświatowe prezydenta to: zogniskowanie się na powiększeniu liczby będących na wysokim poziomie placówek czarterowych, nagradzanie efektywnych nauczycieli oraz zajęcie się szkołami publicznymi o najniższych osiągnięciach szkolnych (Weil, 2010 b).

Od czasu elekcji Obama obiecał 100 milionów dolarów funduszy federalnych na stymulowanie efektywności szkół publicznych. Jednak, aby zakwalifikować się

do uzyskania tych pieniędzy, stan ubiegający się o nie, musi usunąć limity co do liczby szkół czarterowych. Stany, które nie mają prawa legalizującego placówki na kontrakcie – aktualnie dziesięć, muszą albo zezwolić na tworzenie takich szkół, albo nie będą miały możliwości uzyskania funduszy federalnych. Według Arne Duncana – ministra edukacji w rządzie Obamy – stany te ograniczają reformę (Weil, 2010 b).

Zatem obecna administracja rządowa realizuje typową politykę neoliberalną – używa funduszy stymulacji federalnej jako finansowej broni zmuszającej stany do zwiększania liczby szkół czarterowych. Jest to bardzo kłopotliwe dla stanów, które ich nie chcą lub stwierdziły, że eksperyment z nimi dał niezadowalające efekty, w istocie był szkodliwy dla uczniów. Stany te są niezadowolone ze zwiększonej federalnej i korporacyjnej kontroli podejmowania decyzji edukacyjnych, szczególnie w czasach, kiedy wiele stanów nie ma pieniędzy na spłacenie długów (Weil, 2010 b).

Kiedy wiadomość o planach Obamy przeznaczenia funduszy federalnych na większą penetrację rynku przez szkoły czarterowe dotarła do „Wall Street Journal", gazeta z trudem utrzymywała kontrolę nad swoją ekscytacją i entuzjazmem. Idea wykorzystania pieniędzy federalnych do stworzenia finansowych możliwości i rynku dla takiego rozwoju w edukacji, który uwolniłby szkoły na kontrakcie od legislacji stanowej, była po prostu czymś więcej niż spodziewali się redaktorzy gazety. To wszystko działo się w dzienniku zwykle krytykującym jakąkolwiek rządową interwencję.

Radykalizacja polityki oświatowej Busha

Panuje opinia, że Obama dał Georgowi Bushowi trzecią kadencję, idzie jednak w polityce oświatowej o wiele dalej niż jego poprzednik. Z kolei Arne Duncan jest traktowany jako kontynuator działań Margaret Spellings, minister edukacji w rządzie Busha.

Prezydent Bush wprowadził w życie ustawę *No Child Left Behind* (NCLB) z roku 2002, o dobrym medialnym tytule: „Nie zostawimy żadnego dziecka w tyle". Na jej mocy we wszystkich szkołach publicznych obowiązują standaryzowane testy. Placówki, które nie osiągają odpowiedniego rocznego postępu osiągnięć uczniów w kolejnych pięciu latach, muszą się zrestrukturyzować. Jedną z opcji jest przekształcenie się w „publiczną" szkołę czarterową (U.S. Department of Education, 2003). Neoliberałowie uważają, że takie placówki są publiczne, ponieważ pełnią ważne publiczne funkcje, takie jak podwyższanie poziomu osiągnięć uczniów (Durant, 1997, s. 363). Jednak na przykład sąd stanowy w Michigan uznał, że są one prowadzone przez prywatne kompanie menedżerów oświatowych w celu generowania zysków, nie są więc publiczne. Tak uważa bardzo wielu pedagogów (por. Klein, 2008, s. 11).

NCLB jest krokiem w kierunku federalnej polityki oświatowej. Reprezentuje nacjonalizację kontroli nad szkołami oraz sankcje karne, które są rodzajem źle pomyślanej inżynierii społecznej. Stan Karp określa tę politykę jako najbardziej intruzyjną w historii polityki federalnej (za: Weil, 2009 d, s. 4).

Aktualnie najważniejszą agendą polityki edukacyjnej Obamy jest *Race to the Top* (RTTT) – „Wyścig w górę". Oznacza ona pakiet konkurencyjnych grantów autory-

zowany przez *American Recovery and Reinvestment Act* z roku 2009. Fundusze na ten cel to 4,35 biliona dolarów przyznawanych stanom jednorazowo po wypełnieniu określonych warunków. Fundusze te mają być przyznawane stanom, które chcą podwyższyć standardy edukacyjne, podnieść efektywność kształcenia i wychowania, wykorzystywać dane z monitorowania postępów uczniów do polepszania sposobów pracy pedagogicznej, czynić szkoły odpowiedzialnymi za rezultaty uczniów, zamykać placówki mające chroniczne niepowodzenia oraz oferować doskonałe alternatywy. Tak głosi oficjalna retoryka polityczna (Weil, 2009 a, s. 2). Obama nawołuje do podejmowania drastycznych kroków w przypadku szkół mających niepowodzenia (Libby, Weil, 2010, s. 3).

Pierwsze nagrody oficjalnie ogłoszono na początku 2010 roku.

RTTT stopniowo, niezauważalnie zinstytucjonalizowało ustawę *No Child Left Behind*. Nie udało się to nawet Bushowi. Nie było na ten temat żadnej pedagogicznej debaty. Wprowadzono sztywne, standaryzowane testy ze zoperacjonalizowanymi zadaniami dydaktycznymi, które „muszą być na pierwszym miejscu" (standardy są różne w poszczególnych stanach, także stany, a nie rząd federalny przygotowują testy), wymuszane jest pamięciowe uczenie się, powodujące nudę uczniów i nauczycieli oraz ich apatię, a także nauczanie „pod testy". Modelem uczenia się jest powtarzanie i zapamiętywanie. Nauczyciele „nie muszą już wiedzieć czego i jak uczyć", bo dostarcza się gotowych materiałów przygotowujących do testów (zrobił na nich dobry interes brat Busha). Powstał „przemysł przygotowujący do testów". Poza tym nauczaniu grozi zawężanie do angielskiego i matematyki, ponieważ nie ma nagród za nauczanie innych przedmiotów (Yakabuski, 2010, s. 2). Jednocześnie ogranicza się lub – w niektórych przypadkach – kompletnie likwiduje działalność w takich zakresach, jak historia, przedmioty artystyczne, wychowanie fizyczne czy przerwy na wypoczynek. Danny Weil stwierdza, że Stany Zjednoczone kształcą analfabetów funkcjonalnych na potrzeby zysków (2009 c, s. 10).

Susan Neuman – profesor edukacji Uniwersytetu Michigan – uważa, iż taka polityka jest ewidentnie zaplanowana po to, aby wyeksponować porażkę publicznego systemu szkolnego i trochę go zniszczyć (za Weil, 2009 b, s. 4). Nawet konserwatystka Diana Ravitch (2009, s. 2) uznała, że polityka oświatowa Obamy niszczy edukację publiczną, która nie polega po prostu na testowaniu.

W związku z „wyścigiem w górę" coraz więcej szkół jest klasyfikowanych jako „potrzebujące naprawy". *Education Week* donosi, że w ciągu roku ich liczba wzrosła o 28% (Weil, 2009 d, s. 3). Ten „brak osiągnięć" jest aktualnie „źródłem dochodów" dla przemysłu przygotowującego materiały do testów (Weil, 2009 b, s. 3).

Z drugiej strony stany obniżają standardy, by „podwyższyć osiągnięcia uczniów" i zdobyć fundusze federalne. Każdy „gra z systemem". Ostatnio opublikowana książka Diany Ravitch – *Death and life of the great American school system* – ukazuje dokonywanie ocen dotyczących edukacji z pominięciem jej interesów i prawa. Autorka ostrzega, że era Busha i Obamy, związana z fetyszyzowaniem liczbowych wskaźników osiągnięć ucznia, testowaniem i szkołami czarterowymi, niszczy szkoły publiczne. Poleganie na testach, nawet jeżeli można by im ufać, to – jej zdaniem – hazardowy sposób oceniania nauczycieli (za Yakabuski, 2010, s. 2)[2].

RTTT jest neoliberalnym dzieckiem Arne Duncana i jego korporacyjnych doradców.

Szkoły czarterowe[3]

Przekształcanie „szkół upadłych", jak je nazwano, w placówki na kontrakcie jest dla Obamy największą zamierzoną reformą tych szkół (Libby, Weil, 2010, s. 5). Zarządzanie szkołami czarterowymi przekazywane jest najczęściej w ręce prywatnych menedżerów oświatowych działających dla generowania zysków. Są one finansowane z funduszy publicznych, zatem drenują fundusze i uczniów z tradycyjnych szkół publicznych. Wielu pedagogów uważa, że jest to prywatyzacja sektora publicznego na szeroką skalę (Kozol, 2007; Weil, 2009 b, s. 5). Pewne jest, iż rozwój placówek na kontrakcie to jeden z najbardziej interesujących i zarazem najbardziej kontrowersyjnych eksperymentów edukacyjnych, jakie miały miejsce w ostatnich dekadach (Weil, 2009 a, s. 13). Koncepcyjnie i strukturalnie reprezentują one radykalne odejście od „wspólnego modelu" edukacji publicznej w Stanach Zjednoczonych, który trwał w tym kraju przez półtora wieku. Są unikatowym konceptem reformy, mającym głębokie korzenie historyczne dotyczące kontrowersji w sprawie celów kształcenia i wychowania. Obejmowały one już około półtora miliona uczniów (tamże, s. 45 i 539).

Podstawowym żądaniem ruchu szkół czarterowych jest uwolnienie ich od tego, co nazywają biurokratyczną regulacją. W rzeczywistości opowiadają się za uchyleniem wszelkich regulacji prawnych (tamże, s. 78–79). Wiele placówek na kontrakcie unika transparentności dotyczącej wydatkowania pieniędzy, programów nauczania, kwalifikacji nauczycieli czy danych demograficznych uczniów. Udowodniono, że w wielu tego typu szkołach defrauduje się pieniądze, dokonuje wykroczeń finansowych i wielu innych kryminalnych praktyk. Mary Shanklin i Vicki McLure wykazały, że 20% tych placówek wydawało więcej na administrację niż na nauczanie (za Weil, 2009 a, s. 260). Ponadto w szkołach tych stosuje się takie praktyki, jak testowanie 15% uczniów zamiast wszystkich, co jest wyraźnym manipulowaniem i omijaniem obowiązku testowania (tamże, s. 327).

Placówki na kontrakcie mają dawać rodzicom możliwość wyboru szkoły dla swego dziecka i być mechanizmem wpływającym na poprawę funkcjonowania tradycyjnych szkół publicznych. Jednak wielu rodziców, uczniów, nauczycieli i polityków oświatowych opowiada się za wyborem publicznym, a nie prywatnym i narzuconym przez politykę neoliberalną. Ważną różnicę między jednym i drugim typem wyborów wyjaśniła Deborah Meier. „Wybór" w rozumieniu neoliberałów oznacza prywatyzację. „Wybór" w rozumieniu progresywistycznych reformatorów współczesnej edukacji amerykańskiej (do których należy Meier) oznacza protest przeciwko fabrycznemu modelowi tej edukacji (Meier, 1996, s. 101).

W związku z „wyborem" kluczowa jest kwestia, czy Amerykanie jako obywatele chcą, aby edukacja pozostała publiczna, w pełni otwarta, transparentna, z autentycznymi standardami osiągnięć uczniów; czy też preferują prywatyzację systemu szkolnego, prowadzenie go przez przedsiębiorców, ze skomodyfikowanym programem nauczania. „Jeżeli nie zostaniemy wyedukowani tak, abyśmy rozumieli okoliczności, w których dokonujemy wyborów, nie będziemy poinformowani o ich implikacjach dla społeczeństwa i naszych dzieci, to możemy się obudzić w systemie niebędącym naszym tworem, lecz przeciwnie – konstruowanym przez tych, którzy podejmują decyzje dotyczące edukacji i kontrolują „wybory" doty-

czące tego, jak mamy żyć" – pisze Danny Weil (2009 a, s. 281), autor ogromnej monografii dotyczącej szkół czarterowych.

Badania funkcjonowania placówek na kontrakcie wykazały, że ma w nich miejsce nasilona mobilizacja do dobrowolnej segregacji od innych (*Annual ...*, 2010, s. 1).

Arne Duncan zamknął 75 szkół publicznych w Chicago bez konsultowania swojej decyzji ze społecznością miasta (Weil, 2010 a, s. 2). Twardo wspiera zarządzane prywatnie szkoły oraz nie ukrywa, że chciałby widzieć ten model rozprzestrzeniający się w całym kraju. Wcześniej – po huraganie Kathrina w Nowym Orleanie, który odsłania intencje inicjatorów eksperymentu ze szkołami czarterowymi – zanim mieszkańcy otrząsnęli się z szoku po kataklizmie sprywatyzowano zdecydowaną większość szkół publicznych. *American Enterprise Institute* (*think tank* promujący idee neoliberalne) ogłosił z entuzjazmem: „huragan Kathrina zdziałał w jeden dzień to, czego luizjańskim reformatorom szkolnictwa nie udało się zrobić przez lata" (Saulny, 2006; de Rugy, Newmark, 2006).

W szkolach czarterowych całego kraju ma miejsce ruch w kierunku czynienia z nich placówek „paternalistycznych". Termin ten jest faworyzowany przez Davida Whitmana z Instytutu Fordham, konserwatywnego *think tanku*. Argumentuje się, że uczniowie ze szkół śródmiejskich wymagają surowej dyscypliny. W niektórych placówkach dzieci w ogóle nie rozmawiają po wyjściu z autobusu szkolnego do czasu powrotu do niego. Nieposłuszni uczniowie noszą specjalne koszulki (Libby, Weil, 2010, s. 4).

Podobny charakter mają szkoły czarterowe typu KIPP – *Knowledge is Power Program* (Wiedza jest władzą). Nauczają one prawie 10 godzin dziennie oraz połowę dnia w sobotę, a także w okresie wakacji. Bardzo często ma w nich miejsce uczenie się na pamięć oraz przygotowywanie się do testów. Ponadto nauczyciele, rodzice i uczniowie tych placówek podpisują zobowiązania, których nieprzestrzeganie powoduje takie konsekwencje, jak usunięcie ze szkoły w przypadku nauczycieli, utrata przywilejów przez dzieci, których rodzice nie realizują podpisanych zobowiązań czy kar w przypadku uczniów. Uczniowie z najgorszymi ocenami są wykluczani ze szkół (w dużej liczbie przypadków ze starszych klas), co daje w efekcie „podwyższanie osiągnięć" tych szkół. Ponad 90% uczniów tych placówek to Afroamerykanie i Latynosi, a więcej niż 80% pochodzi z rodzin biednych (Weil, 2009 a, s. 474).

Jeszcze inny przyklad surowej dyscypliny realizują szkoły wojskowe i korpusy kadetów dla uczniów realizujących obowiązek szkolny, które z zapałem tworzy Arne Duncan. Wszystkie, z wyjątkiem jednej, szkoły wojskowe mieszczą się w dzielnicach zamieszkałych przez Afroamerykanów i Latynosów (Weil, 2010 c).

Podobne propozycje dotyczące nauczania zgłosiła Narodowa Rada Ekonomii Edukacji w swoim programie „Trudne wybory czy trudne czasy?" (*Tough choices or tough times?*).

Stany Zjednoczone wielokrotnie porównywały się z Japonią i sygnalizowały potrzebę nasilenia pracy w szkołach. Nasuwa mi się przypuszczenie, że one – a także w ogóle pedagogia neoliberalna – chce naśladować kraj kwitnącej wiśni w kształtowaniu ludzi, którzy będą wytrwali i odporni w pracy, gotowi całkowicie poświęcić się dla niej. Takie słowa, jak: wysiłek, wytrzymałość, cierpienie, opisują pożądane cechy charakteru Japończyka. Są one wzmacniane przez przygotowywanie się do „egzaminacyjnego piekła" charakterystycznego dla tego kraju, ponieważ ćwiczą

w uczniu samodyscyplinę, która będzie mu potrzebna w dalszym życiu (Okano, Suchiya, 1999, s. 5; za: Hejwosz, 2009, s. 229). Szkoła japońska uczy na pamięć niezliczonej ilości faktów i pojęć. Panuje w niej przekonanie, że tego typu uczenie się jest przejawem zdolności do podjęcia ciężkiej pracy, a takich pracowników potrzebuje kraj. Znaczenie samodyscypliny w socjalizacji japońskiej osiąga niespotykane w innych krajach rozmiary (Cylkowska-Nowak, 2000, s. 160). Takie szkoły, jak japońska nauczają jednostki, w jaki sposób być „właściwie podporządkowanym", zabijają inicjatywę i zdolności do samorozwoju oraz przejmują kontrolę nad społeczną i ekonomiczną działalnością uczniów, stwierdzają Backledge i Hunt (1985, s. 136–137). Czy to dlatego deklarowaną misją szkół czarterowych jest służenie „uczniom ryzyka", uczniom z mniejszości i dzieciom z rodzin biednych (*Annual ...*, 2008, s. 1)?

Dotychczasowe badania nad osiągnięciami uczniów placówek na kontrakcie w porównaniu z wynikami ich rówieśników z tradycyjnych szkół publicznych wskazują, że te osiągnięcia nie są lepsze, lecz niejednokrotnie gorsze. Nie znaleziono dowodów uzasadniających wyższe nakłady na te placówki. Tak na przykład odsiew uczniów w szkołach na kontrakcie był 3–4-krotnie wyższy niż w tradycyjnych placówkach publicznych (Harrington, 2006; za: Libby, Weil, 2010, s. 10).

Związki zawodowe nauczycieli na ogół są przeciwnikami szkół czarterowych. W nich nie są respektowane uprawnienia zawodowe nauczycieli.

Niezwykle istotnym pytaniem jest to, kto będzie kontrolował eksperyment szkół czarterowych: wolnorynkowi przedsiębiorcy z wąskim rozumieniem natury ludzkiej oraz wolności człowieka związanym z ideologią neoliberalną, dążący do osobistych interesów? Czy tak, jak w przypadku służby zdrowia, podwyższy się opłaty za usługi dla konsumentów i zwiększy zyski tych, którzy kontrolują nowe szkoły? Czy pozostawi się obywateli izolowanych, posegregowanych i bez takich usług edukacyjnych, na jakie zasługują? Takie pytania stawia Danny Weil (2009 a, s. 456).

Przypisy

[1] Por. artykuł Danny Weila: *Polityka oświatowa Obamy i Duncana – „postępowych" demokratów amerykańskich* (tłum. E. Potulicka), „Rocznik Pedagogiczny" 2010, T. 33.

[2] Kwestię tego typu neoliberalnych reform oświatowych analizuję dogłębniej w rozdziale „Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu". W: E. Potulicka, J. Rutkowiak: *Neoliberalne uwiklania edukacji*. Impuls, Kraków 2010 oraz w *Nowa Prawica a edukacja*. Cz. II. Edytor, Poznań–Toruń 1996.

[3] Szerzej analizuję tę problematykę w artykule *Szkoły czarterowe w Stanach Zjednoczonych: przykład polityki neoliberalnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 2010 oraz w recenzji: D. Weil: *Charter school movement. History, politics, policies, economics and effectiveness*. Grey House Publishing, Amenia NY 2009, s. 641, „Rocznik Pedagogiczny" 2010, T. 33.

Literatura

Annual survey of America's charter schools 2008, 2010. Center for Education Reform, Washington DC

Bihr A.: *Nowomowa neoliberalna*. Książka I Prasa, Warszawa 2008

Blackledge D., Hunt B.: *Sociological interpretation of education*. London 1985

Cylkowska-Nowak M.: *Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych*. Poznań–Toruń 2000

Durant W.C.: *The gift of the child: the promise of freedom*. „The Freeman" 1997, No. 47

Harrington R.L.: *Arizona's charter schools are an abysmal failure that should be an example to the nation*. 20 August (źródło wycięła cenzura – E.P.) Za: Libby, Weil 2006

Hejwosz D.: *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków 2009

Karp S.: *ReThinking schools, The No Child Left Behind hoax*. http://www. Rethinkingschools.org/special_reports/bushplan/hoax.shtml

Klein N.: *Doktryna szoku*. Warszawskie Wyd. Literackie MUZA, Warszawa 2008

Kozol J. : *Harper's Magazine Notebook*. http://www.harpers.org/archive/2007/08/ page/0009/redirect=321247325 (August 2007)

Libby K., Weil D.: *California passes legislation to compete for the Race to the Bottom (RTTB): The commodification of teaching and learning under the guise of educational reform*. http://dailycensored.com/2010/01/13/california-passes-legislation-to-compete -for-the... (otwarty 25 stycznia 2010 roku)

Meier D.: *The debate is about privatization, not choice. W: R. Lowe, B. Miner (red): Selling out our schools: vouchers, markets and the future of public education*. ReThinking Schools, Milwaukee 1996

Okano K., Suchiya M.: *Education in contemporary Japan*. Cambridge 1999

Potulicka E.: *Nowa Prawica a edukacja*. Cz. II. Edytor, Poznań–Toruń 1996

Potulicka E.: *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Impuls, Kraków 2010a

Potulicka E.: 2010 b, *Szkoły czarterowe w Stanach Zjednoczonych: przykład polityki neoliberalnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 2010b

Potulicka E.: (rec.), D. Weil: *Charter schools movement*. Amenia NY, Grey House Publishing, „Rocznik Pedagogiczny" 2010c, T. 33

Ravitch D.: *Bloomberg's bogus school report cards destroy real progress*. „Daily News", 9 September, http://www.nydailynews.com/opinions/2009/09/09/bloombergs _bogus... 2009 (otwarty 17 maja 2010)

Rugy de V., Newmark K.G.: *Hope after Kathrina*. „Education Next", 1 October, www.aei.org 2006 (otwarty 8 stycznia 2010 roku)

Saulny S.: *U.S. gives charter schools a big push in New Orleans*. „New York Times", 13 June 2006

Shankling M., McLure V.: *Deals and debts: Nearly half of Florida's charters had operating deficits*. „Orlando Sentinel", 17 May 2009

US Department of Education, 2003, *No Child Left Behind, The impact of New Title I requirements on charter schools*, March, http://dpi.state.wi.us/sms/doc/03ncguid.doc, (otwarty 7 stycznia 2010 roku)

US Department of Education, 2004, *Office for Innovation and Improvement Weil D.: Charter school movement*. Grey House Publishing, Amenia NY 2009a

Weil D.: *Dumbass downs: the race for idiocracy. In search of the hundredth monkey*. http://www.dgswilson.com/wpsite/2009/12/30/dumbass-downs-the race-for-idiocracy 2009b (otwarty 20 stycznia 2010 roku)

Weil D.: *Leave no child's behind: No Child Left Behind and the implications and impacts for and on charter schools and state mandated testing*. http://dailycensored.com/2009/12/20/leave-no-childs-behind-no-child-left-behindand.. 2009c (otwarty 20 stycznia 2010 roku)

Weil D.: Neo-liberalism: *The leveraging of charter schools and private funds*. http://dissidentvoice.org/2009/11/neo-liberalism-the-leveraging-of-charter-schoolswi... 2009d (otwarty 12 stycznia 2010 roku)

Weil D.: *No Child Left Behind and the implications and impacts for and on charter schools and state mandated testing*. http://www.dgswilson.com/upsite/2009/12/21the-scope-of-social-inginering 2009e (otwarty 12 stycznia 2010 roku)

Weil D.: *Arne Duncan's history lesson to the American Federation of Teachers (AFT): Elevating the teaching profession*. http://dissidentvoice/2010/01/01/arne-duncan%E2%99s-history-lesson-to-thea... 2010a (otwarty 25 stycznia 2010 roku)

Weil D.: *Polityka oświatowa Obamy i Duncana – „postępowych" demokratów amerykańskich*. Tłum. E. Potulicka. „Rocznik Pedagogiczny" 2010b, T. 33

Yakabuski K.: *A teachable moment for America's schools*. „The Globe and Mail". http://www.theglobeanmail.com/news/opinions/a-teacheble-moment-for-american-s... (otwarty 10 maja 2010 roku).

Anna Mańkowska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

NAUCZYCIEL NORWESKI JAKO MODERATOR NOWOCZESNEGO NAUCZANIA

Zgodnie ze słowami Jacques'a Delors'a[1]: „Doniosłość roli nauczyciela, jako moderatora zmian, promującego zrozumienie i tolerancję, nigdy nie była tak oczywista jak dzisiaj". Wypowiedź ta zdaje się szczególnie znacząca w dobie zmian, jakie zachodzą w naszych czasach. Wiele nadziei pokłada się właśnie w szkolnictwie, a nauczyciel jako jego przedstawiciel jest szczególnie ważny. Nowocześnie rozumiana edukacja stwarza wyzwanie dla szkoły, której zadaniem nie jest tylko przekazywanie wiedzy, ale wzbudzanie pozytywnego stosunku do nauki, jak również kształtowanie umiejętności polegania na własnych predyspozycjach i zdolnościach.

W porównaniu z innymi krajami zachodnioeuropejskich czy krajami Ameryki Północnej, w pierwszej połowie minionego stulecia nauczyciele w Norwegii znacznie umocnili swoją pozycję społeczną (Aubrert, 1956, s. 19). W kraju tym istnieją silne związki zawodowe nauczycieli, które zawsze potrafiły walczyć z pomyślnym skutkiem o zwiększenie wypłat i redukcję godzin pracy. Związki brały także czynny udział w planowaniu kolejnych reform, dokładały wszelkich starań, by kształtować dobre imię profesji nauczycielskiej oraz starały się, by status społeczny nauczyciela był na odpowiednim poziomie. Dziś zawód nauczyciela w Norwegii jest otoczony szacunkiem.

Nie ulega wątpliwości, że odpowiednie przygotowanie studentów do pełnienia roli nauczyciela jest niezmiernie ważne. W Norwegii mówi się o tzw. *Praktisk Pedagogisk Utdanning* – PPU (z języka angielskiego *Practical Teacher Education*). Pojęcie *utdanning*, podobnie jak niemieckie słowo *bildung*, określa edukację jako proces kulturowego wzbogacania, mówiąc ogólnie jest to proces wzbogacania moralnego, bez gotowych rozwiązań, bez praktycznej wiedzy ekspertów (Stephens i in., 2004, s. 112). Studenci kierunków nauczycielskich nie są zadowoleni z oferowanej im edukacji. Głównie narzekają na małą liczbę godzin praktyk.

Kontrola nad edukacją nauczycieli w Norwegii ma bardzo długą historię. Już w 1821 roku norweski rząd wprowadził obowiązkowe seminaria dla nauczycieli. W szkołach tych prowadzono zajęcia z religii chrześcijańskiej, języka ojczystego, pisania, arytmetyki, historii i muzyki, w późniejszym czasie wprowadzono nauki ścisłe (tamże, s. 115). Początkowo zawód nauczyciela był tylko dodatkową pracą, jednak na przestrzeni lat uległo to zmianie.

Do roku 1990 Ministerstwo Edukacji w Norwegii udzielalo raczej porad dotyczących kształcenia nauczycieli, aniżeli dyrektyw. Rzecz uległa zmianie w 1998 roku,

kiedy wyznaczono nowe, ścisłe ramy nauczania na kierunkach nauczycielskich. Ramy te zostały opublikowane pod nazwą *Rammeplan og forskrift for Praktisk-pedagogisk utdanning*. Na 208 stronach publikacji szczegółowo zostały opisane specyficzne cele nauczania 22 przedmiotów. Pierwsze dwa rozdziały poświęcone są edukacji w szkołach ponadpodstawowych i edukacji dorosłych. Trzeci rozdział zawiera metody nauczania dla poszczególnych przedmiotów. Każdy student obowiązkowo musi wziąć udział w zajęciach z teorii edukacji, po czym zobowiązany jest odbyć praktyki szkolne. Dla szkół podstawowych stworzono odrębne, indywidualne ramy nauczania.

Jednym z zadań kształcenia nauczycieli w Norwegii jest przygotowanie studenta do pełnienia odpowiedniej roli w społeczeństwie z poszanowaniem chrześcijańskich wartości i zasad, mówi się o obowiązkach społecznych i moralnej postawie pedagogicznej. Na nauczycielu spoczywa wielka odpowiedzialność, oczekuje się bowiem od niego, aby wypełniał zadania poprzez zachowywanie „humanistycznych wartości, takich jak równość, współczucie i solidaryzowanie się z uczniami" (tamże, s. 113).

Dotychczas studenci kierunku nauczycielskiego w Norwegii, których zamierzeniem była praca w szkołach podstawowych i szkołach średnich pierwszego stopnia pobierali naukę w systemie czteroletnim, a celem ich było zdobycie 240 punktów ECTS, zgodnie z zasadami Procesu Bolońskiego.

W związku z niskimi rezultatami uczniów norweskich uzyskiwanymi w międzynarodowych testach porównawczych PISA, norweskie Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych zaproponowało zmiany w kształceniu nauczycieli. Wprowadzono odrębne plany nauczania dla studentów, którzy zamierzali pracować w klasach 1–7 oraz w klasach 5–10.

Nowy program dla przyszłych nauczycieli klas 1–7 realizowany jest w modelu tzw. *colledge based*. System zobowiązuje studenta do podjęcia nauki przez osiem semestrów. Pierwszych pięć semestrów jest obowiązkowych, studenci zdobywają wiedzę ogólną z dziedziny pedagogiki, psychologii, dydaktyki szkolnej, języka norweskiego, matematyki, etyki religii, nauk społecznych i ścisłych, a także wychowania fizycznego. W toku kolejnych semestrów studenci wybierają przedmioty według własnego uznania, mając na uwadze uzyskanie pensum punktów ECTS – 240, co gwarantuje uzyskanie dyplomu (Hansen, Simonsen, 2001, s. 171–182). Tak przygotowany nauczyciel podejmuję pracę w szkołach podstawowych i szkołach średnich pierwszego stopnia.

Studenci kierunku nauczycielskiego, którzy w przyszłości chcieliby podjąć pracę w klasach 5–10, powinni zdobyć określoną liczbę punktów ECTS w wybranych przez siebie przedmiotach nauczania. Każdy student jest zobowiązany do wybrania określonych przedmiotów nauczania i uzyskania z nich minimum 30 punktów ECTS, jeżeli w przyszłości zamierza uczyć danego przedmiotu w klasach 8–10. Taki sposób organizacji studiów pozwala studentom ukierunkować swoje zainteresowania i zdolności na konkretny przedmiot nauczania. Oczywiście możliwa jest kontynuacja nauki na szczeblu studiów magisterskich.

Studenci kierunku nauczycielskiego, którzy w przyszłości chcą nauczać w klasach szkoły średniej drugiego stopnia, zobowiązani są zdobyć aż 60 punktów ECTS z każdego przedmiotu, którego zamierzają uczyć w przyszłości. Jest kilka możliwości, aby stać się nauczycielem na tym poziomie szkolnictwa. Pierwszy z nich

kieruje drogę studenta na pięcioletnie studia magisterskie, kierunkowe, przedmiotowe. Drugim sposobem jest rozpoczęcie dwuletniego kursu kształcenia ze szczególnym naciskiem na edukację kierunkową przedmiotu oraz praktyki szkolne. By zostać zakwalifikowanym do tego systemu, należy uzyskać co najmniej 180 punktów ECTS, co odpowiada maksymalnej liczbie punktów do uzyskania licencjatu, z czego 60 punktów ECTS musi być zrealizowane w ramach przedmiotu, którego student zamierza nauczać. Ponadto obowiązkowa jest dydaktyka. Trzecią sposobnością są studia magisterskie, pięcioletnie, na których zintegrowany program studiów (tzw. *Lektorprogrammet*) zawiera wszystkie niezbędne komponenty do uzyskania pełnych umiejętności i praw do nauczania.

W Norwegii nauczyciel nie ma takiego samego statusu społecznego jak lekarz czy prawnik. Niestety, ma to znaczący wpływ na postrzeganie tego zawodu przez jego przedstawicieli oraz przez społeczeństwo. Jednak samoświadomość ciągłego, ustawicznego kształcenia w profesji nauczyciela jest bardzo wysoka. Nauczyciele chętnie uczestniczą we wszelkich formach doskonalenia warsztatu.

W Norwegii oficjalne założenia dotyczące celów dokształcania zawodowego nauczycieli nie są ściśle sprecyzowane i określone. Wszelkie działania skierowane na rozwój nauczycieli mają na celu przysposobienie nauczycieli do prowadzenia prac badawczo-rozwojowych (R&D work). Rozwój zawodowy nauczycieli w Norwegii jest bardzo szeroko rozumiany. Wielokrotnie podkreśla się trendy w rozwoju nauczycieli, które skierowane są przykładowo na zapoznawanie nauczycieli z wszelkimi udogodnieniami technicznymi i możliwością ich wykorzystania w codziennej pracy z uczniami.

W Norwegii Ustawa z roku 1973 w następujący sposób definiuje dokształcanie zawodowe nauczycieli: „Dokształcanie nauczycieli zawiera w sobie różne formy kształcenia zawodowego, począwszy od odnawiania dotychczasowej wiedzy i umiejętności, po wdrażanie nowej wiedzy z dziedziny pedagogiki i dydaktyki. Dokształcanie zawsze powinno podążać za rozwojem szkoły i społeczeństwa" (Harrebye, 1997, s. 162).

„Państwo, gminy i okręgi zobowiązane są do współpracy na różnych szczeblach, w celu zapewnienia nauczycielom kompleksowego rozwoju. Wszystkie organy odpowiedzialne za wdrażanie doskonalenia zawodowego w Norwegii zobowiązane są zapewnić równy dostęp do kształcenia każdemu nauczycielowi. Niewywiązanie się z powyższych zadań grozi odpowiedzialnością karną" (tamże).

Opracowywanie koncepcji doskonalenia zawodowego w przypadku Norwegii zostało całkowicie zdecentralizowane i należy obecnie do zadań szkół. W związku z tym szkoły i lokalne władze oświatowe organizują doskonalenie zawodowe zgodnie z potrzebami nauczycieli.

Dokształcanie nauczycieli ma na celu zmodernizowanie dotychczasowej wiedzy oraz wprowadzenie aktualności z wielu dziedzin. Kwestia samej organizacji i tworzenia kursów dla nauczycieli jest bardzo dowolna. Najczęściej kursy przyjmują formę krótkich, kilkudniowych spotkań lub projektów pisanych specjalnie dla określonej szkoły, z uwzględnieniem jej indywidualnych potrzeb – zgodnie z zaleceniami Pera Dalina (1993, s. 137). Kursy są finansowane przez gminy. W Norwegii za organizację doskonalenia zawodowego odpowiadają uczelnie (*Eurydice...*, 2006, s. 51), natomiast placówki oświatowe funkcjonujące w danej gminie są odpowiedzialne za pomoc w definiowaniu potrzeb szkoły.

W roku 1994 Ministerstwo Edukacji podpisało porozumienie z Norweskim Związkiem Władz Lokalnych i Regionalnych (Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon KS) oraz związkami zawodowymi nauczycieli. Nawiązana współpraca między tymi trzema organizacjami polegała głównie na opracowaniu wspólnych zasad działania. Między innymi uzgodniono minimalny czas, jaki nauczyciele powinni spędzić na kursach doszkalających w każdym kolejnym roku. Liczba tych godzin nie jest stała, zmienia się między innymi zależnie od liczby dni pracy w roku. Tym samym gminy zostały zobowiązane do opracowania dla szkół planów odbycia obowiązkowych godzin na kursach rozwijających umiejętności i zdolności nauczycieli.

Przykład czasu pracy nauczyciela w szkole podstawowej znajduje się w tabeli 1. Można powiedzieć, że wymiar pracy godzin nauczyciela obejmuje także inne obowiązki związane z życiem szkoły, takie jak: współpraca i przygotowanie do zajęć z pozostałymi nauczycielami, spotkania i rady pedagogiczne, spotkania z rodzicami uczniów.

Tabela 1. Nauczycielski plan pracy w szkole podstawowej w Norwegii

Lp.	Obowiązki nauczyciela szkoły podstawowej	Roczny wymiar godzin
1	Praca z dziećmi w szkole	950 h (25 h w tygodniu)
2	Działalność szkolna, tzw. „czerwony czas"	190 h
3	Dokształcanie własne	37.5 h
4	Przygotowanie do zajęć, czas poza szkołą	540 h

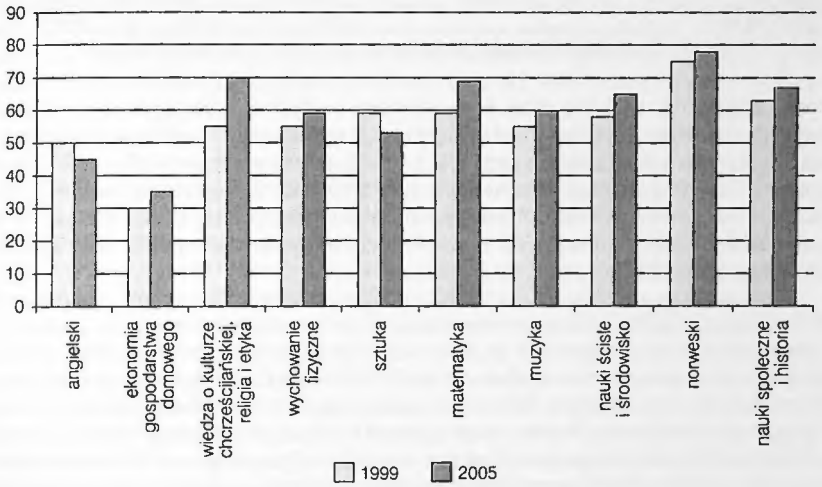
Źródło: A. Hansen, B. Simonsen: *Mentor, Master and Mother: the professional development of teachers in Norway*. „European Journal of Teacher Education" 2001, Volume 24, Issue 2, s. 180

Każdy nauczyciel zobowiązany jest poświęcić około 190 godzin na działalność szkolną, zwaną potocznie w Norwegii „czerwonym czasem szkoły". Podczas trwania „czerwonego czasu" nauczyciele współpracują z dyrektorem szkoły w wielu dziedzinach. Dla dyrektora szkoły jest to czas poświęcony na współpracę z nauczycielami, na tworzenie nowych planów rozwoju strategii szkoły, a także na organizację spotkań konferencyjno-informacyjnych dla rodziców uczniów oraz samych uczniów. Wiele szkół wykorzystuje ten czas na wprowadzanie innowacji lub też na organizowanie profesjonalnych konferencji z dziedziny pedagogiki dla nauczycieli, co również jest formą dokształcania nauczycieli.

Dokształcanie nauczycieli trwa zwykle tydzień szkolny, tj. pięć dni. Potocznie jest on zwany „38 tygodniem nauczania". Termin, realizacja i temat szkoleń jest wybierany przez nauczycieli i dyrektora.

W Norwegii w latach 2005 – 2008 przygotowano i wprowadzono plan rozwoju kompetencji nauczycieli. Dużą rolę odegrały związki zawodowe, które zaakcentowały konieczność wprowadzenia zmian. Plan *Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikliing i grunnopplćringen* wprowadził szereg zmian. Wprowadzono częste ewaluowanie pracy nauczycieli oraz oddelegowywanie ich na kursy podnoszące kompetencje pedagogiczne. Raporty, które szkoły zobowiązane były składać w określonym czasie do władz lokalnych, pozwoliły na zdiagnozowanie niedoskonałości, a co za tym idzie wprowadzenie kolejnej reformy – tym razem w dziedzinie edukacji nauczycielskiej. Szacuje się, że w roku 2006 aż 90% szkół państwowych było zaangażowanych w projekt. Aż 66 tys. nauczycieli uczestniczyło w kursach

dotyczące lepszej organizacji zajęć, podnoszenia umiejętności pedagogicznych, radzenia sobie ze stresem oraz 60 tys. nauczycieli podjęło doskonalenie zawodowe w zakresie nauczania przedmiotów specjalistycznych.



Wykres 1. Nauczyciele doskonalący swą wiedzę i umiejętności w nauczaniu przedmiotów w roku 1999 i 2005

Znamienne jest, że proces doskonalenia nauczycieli przyniósł pożądany efekt w wynikach uczniów (tamże).

W ostatnich latach dużo uwagi poświęca się podniesieniu poziomu wiedzy uczniów z takich dziedzin, jak matematyka oraz nauki ścisłe. Między innymi chodzi także o uzyskiwanie lepszych wyników w międzynarodowych badaniach osiągnięć uczniów, takich jak PISA (*Utdanningsdirektoratet*, 2007, s. 86).

Struktura wiekowa nauczycieli w Norwegii jest różna. Najstarsi nauczyciele to pracownicy szkół średnich drugiego stopnia. Badania wykazują, że ponad ⅓ nauczycieli tego szczebla edukacji ma ponad 56 lat. Pozostali mieszczą się w przedziale między 46 rokiem życia a 55. Nieco inna sytuacja jest w edukacji obowiązkowej – najwięcej osób przypada na przedział wiekowy między 25 a 35 rokiem życia (tamże, s. 12). W tym przedziale wiekowym jest największy odsetek nauczycieli w Norwegii w ogóle.

W roku 1978 wprowadzono Ustawę Równości Płci, która uregulowała sprawy dotyczące dyskryminacji płci. Później, od roku 2005, zaczęła obowiązywać Ustawa o antydyskryminacji, która gwarantuje równość wszystkim obywatelom i mieszkańcom bez względu na płeć, kolor skóry, przynależność etniczną, wyznawaną religię czy przekonania.

Zawód nauczyciela w szkole podstawowej jest zdecydowanie sfeminizowany (por. tab. 2). Mężczyźni natomiast dominują na uniwersytetach. W 2005 około

Tabela 2. Procent kobiet i mężczyzn pełniących zawód nauczyciela w roku 2005

Szkoły	mężczyźni	kobiety	procent kobiet
podstawowa i średnia pierwszego stopnia	19.334	46.042	70,42%
średnia drugiego stopnia	14.491	12.127	45,56%
koledże	3.294	3.019	47,82%
uniwersytety	6.625	2.928	30,65%

Źródło: *Utdanningsdirektoratet*. The Educational Mirror 2006, Oslo 2007, s. 12

70% stanowisk nauczycielskich w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych zajmowały kobiety – na dziesięciu nauczycieli, tylko trzech jest mężczyznami. W szkołach średnich sytuacja jest bardziej zrównoważona. Liczba nauczycieli (mężczyzn) w Norwegii jest większa (29,58%) aniżeli średnia porównywanych krajów EU (23%) (tamże). Przykładowo, w Austrii tylko 10,55 % mężczyzn pracuje w charakterze nauczycieli w szkole podstawowej, w Hiszpanii około 24,77% w Niemczech 13%.

Feminizacja zawodu nauczycielskiego jest zdaniem Norwegów alarmująca. Obawiają się oni nadmiernego kontaktu chłopców z kobietami we wczesnym etapie edukacji. Ze względu na to, iż odsetek rozwodów w Norwegii stale rośnie, a opiekę nad dzieckiem w większości przypadków powierza się matce, sytuacją zaniepokoił się rząd. Kiedy w 2002 roku okazało się, że tylko 12% nauczycieli w szkole podstawowej to mężczyźni, rząd norweski rozpoczął działania, które miały na celu zmniejszenie dysproporcji płci w zawodzie. Statystyki z 2005 roku świadczą, iż przedsięwzięcie przyniosło pożądane rezultaty, ponieważ liczba mężczyzn w szkole wzrosła i nadal utrzymuje tendencję wzrostową (Maagerř, Simonsen, 2005, s. 46).

Jaka jest rola nauczyciela w edukacji obowiązkowej? Na to pytanie odpowiada Ustawa o edukacji z roku 1997. Każdemu uczniowi przydzielony jest nauczyciel (tzw. nauczyciel kontaktowy), który odpowiada za jego sprawy administracyjne oraz socjopedagogiczne. Pełni on rolę osobistego pedagoga, który w razie problemów szkolnych jest zobowiązany do interwencji. Każdy nauczyciel kontaktowy sprawuje opiekę nad 15 uczniami. Interesuje się ich postępami w nauce oraz ewentualnymi problemami szkolnymi. Poza tym pełni rolę wychowawcy-nauczyciela (*Utdanningsdirektoratet*, 2007, s. 16).

Nauczyciel-wychowawca w szkole podstawowej ma odpowiedzialne zadanie. Jest nie tylko nauczycielem, ale także przyjacielem. Interesują go sprawy szkolne wychowanków, jak również domowe. Podczas praktyk w szkole norweskiej miałam okazję zaobserwować przebieg polskiego odpowiednika wywiadówki. Sposób prowadzenia spotkania w bardzo dużym stopniu zależy od wychowawcy klasy. Z reguły każdy rodzic zapraszany jest indywidualnie na określoną godzinę. Odpowiednio wcześnie ustala się dogodny czas odbycia spotkania. Na parę rodziców lub też na samotnego rodzica średnio przypada około 20 minut indywidualnej rozmowy. W zupełności taki czas wystarcza, ponieważ nauczyciel na początku każdego tygodnia kontaktuje się z rodzicem za pomocą poczty elektronicznej. Przesyła tą drogą plan i zakres zajęć na cały tydzień dzięki temu rodzice mogą kontrolować dziecko oraz brać czynny udział w jego nauce. Wszelkie pytania i wątpliwości są rozwiązywane na bieżąco, spotkanie więc ma atmosferę bardzo przyjazną. Struktura każdej rozmowy jest podobna. W pierwszym etapie rozmowy, nauczyciel

wychwala postępy w nauce dziecka, dopiero później dokonuje oceny zachowania w szkole. W ostatnim etapie rozmowy analizuje problemy, jeśli takie są. Często rodzice zadają pytania z dziedziny wychowania, proszą o porady pedagogiczne.

Nauczyciele są odpowiednio wcześniej przygotowywani do przeprowadzania rozmów z rodzicami. Już na etapie studiów, pobierają lekcje treningu personalnego. Zdecydowanie pozytywny jest stały kontakt między szkołą a domem. Zachowanie bliskiej relacji ze szkołą umożliwia rodzicom monitorowanie postępów dziecka. Cele edukacyjne są jasno określone, a środki, które mają do niego prowadzić, powszechnie znane.

Ustawa o edukacji w Norwegii definiuje metody pracy i strategie nauczania jako celowo dobrane sposoby pracy nauczyciela z uczniami, które mają na celu przyswojenie przez ucznia wiedzy oraz jej wykorzystanie w przyszłości. Jest to również rozwijanie poznawczych zdolności i rozbudzanie zainteresowań. Dobór metod nauczania zależy od wieku uczniów, treści nauczania, celów i zadań pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz organizacji i środków, których zamierza użyć nauczyciel.

Edukacja powinna być dostosowana do indywidualnych możliwości i zdolności ucznia. Szkoła ma stworzyć jak najlepsze warunki każdemu uczniowi, aby w łatwy i przyjemny sposób zdobywał niezbędną wiedzę i umiejętności. Uczniowie powinni mieć świadomość czekającego ich wyzwania, ale poziom trudności musi być dostosowany do indywidualnych umiejętności, tak aby każdy mógł osiągnąć sukces sam lub też z pomocą nauczyciela. Cel musi być realistyczny dla każdego ucznia. Nauczyciel jako moderator nauczania musi czuwać nad przebiegiem tego procesu i wprowadzać modyfikacje w zależności od potrzeb. Każdy uczeń powinien wykorzystywać swoje indywidualne zdolności i talenty oraz czuć przynależność do grupy.

Zindywidualizowane nauczanie nie jest zatem celem uczenia się, ale środkiem do celu. Najważniejsze jest, aby nauczyciel uświadamiał sobie, że każdy uczeń jest indywidualnością i dostosowywal polecenia i zadania do jego potrzeb. Należy uwzględniać to, że uczniowie w trakcie nauki wykorzystują różne metody, dzięki którym najlepiej i najłatwiej przyswajają wiedzę. Zatem organizacja indywidualnego nauczania nie jest prosta. Wymaga od nauczyciela dobrej znajomości ucznia, jego nawyków oraz jednostkowyych cech umysłu i charakteru.

Statystyki alarmują, że około 43% norweskich dzieci wykazuje bardzo słabą motywację do nauki i nie potrafi nakreślić jej celu (tamże, s.58). Przez wiele lat szkoły w Norwegii staraly się zmienić ten stan rzeczy. Skutecznym rozwiązaniem okazały się plany nauczania – tzw. *arbeidsplan*. W planie postawiono zadania pomocy uczniom w poszukiwaniu sensu podjętej nauki oraz przede wszystkim wzbudzanie ciekawości. Szczegółowo zostały rozpisana cele, które wyznacza nauczyciel klasy dla każdego przedmiotu. Struktura planu jest następująca: w kolumnach znajdują się poszczególne przedmioty: matematyka (*matte*), język norweski (*norsk*), muzyka (*musikk*) oraz komputerowe źródła informacji (IKT). Pionowo, kolejno zamieszczone są: cele (*mÍl*), czytanki i ćwiczenia (*lese og skrive oppgaver*), zadania praktyczne (*praktiske oppgaver*) oraz wyzwania (*utfording*). Na przykład cele z matematyki to: umiejętność odczytywania cen produktów, umiejętność wyliczenia wartości kilograma produktu, zapoznanie się z zależnością jednostek czasowych – sekund, minut i godzin. Cel ten będzie osiągnięty w trakcie realizacji określonych

zadań z książki i zeszytu ćwiczeń. Uczeń jest szczegółowo poinformowany, które zadania będą wykonywane. Brak elementu zaskoczenia z pewnością zmniejsza poziom stresu podczas lekcji. Praktyczną wiedzę, nabytą dzięki wykonanym zadaniom, uczniowie sprawdzają na specjalnie stworzonych dla szkoły programach komputerowych. W opisie podana jest nazwa programu, którego trzeba użyć. Należy podkreślić, że uczniowie mogą korzystać z baz szkoły także w domach, na prywatnych komputerach po wcześniejszym zalogowaniu się do systemu szkolnego. Kolumna o nazwie *utfording* zawiera przykłady zagadek, które mają na celu wzbudzenie ciekawości w uczniach.

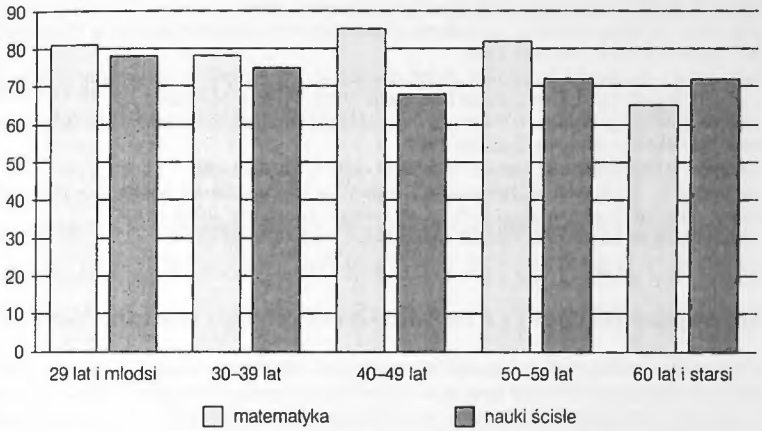
Arbeidsplan wysyłany jest do uczniów i rodziców drogą elektroniczną. Dostosowany jest do podstaw programowych klasy. Każdy nauczyciel zobowiązany jest przez szkołę do pracy zgodnie z rytmem *arbeidsplanu*.

Wyniki przeprowadzonych badań wykazują, że w szkole norweskiej stosowane są dość urozmaicone metody pracy (tamże, s. 58). Formy nauczania, jak: wykład nauczycielski, pogadanka, praca w grupach oraz rozwiązywanie problemów, należą do najczęściej wykorzystywanych na poziomie edukacji obowiązkowej. Ramy programowe nauczania są tak skonstruowane, że pozwalają na użycie wielu form i metod. Przykładowo w naukach ścisłych przeważa pogadanka nauczycielska. W matematyce stosuje się rozwiązywanie zadań w grupach. Znaczna liczba uczniów zauważyła tendencję do nadmiernego używania metody wykładu. Duży nacisk na etapie edukacji obowiązkowej kładzie się także na indywidualną pracę ucznia przez realizowanie projektów. Projekty zadaniowe z danych tematów wykonywane są indywidualnie. Uczeń nad projektem pracuje zarówno w szkole, jak i w domu. Czasem projekty trwają cały rok. Uczniowie mają pełną swobodę w wyborze tematów z określonej dziedziny.

Jednym z głównych celów każdej z kolejnych reform było między innym wprowadzenie regulacji dotyczących użycia nowoczesnych technik multimedialnych. Szkoła jako instytucja jest zobowiązana do doskonalenia pracowni komputerowych, które głównie służą celom edukacyjnym. W jednej ze szkół, w klasie szóstej, uczniowie pod koniec tygodnia, przygotowując się do testu wiedzy z całego tygodnia mają do dyspozycji salę komputerową, gdzie na uprzednio przygotowanych programach doskonalą swoją wiedzę z matematyki, fizyki oraz gramatyki języka norweskiego. Dostęp do Internetu jest ograniczony do korzystania tylko i wyłącznie ze stron edukacyjnych, odpowiednio wskazanych i wybranych przez szkołę.

Z danych wynika, iż nowoczesnych technik nauczyciele używają głównie podczas nauki takich przedmiotów, jak matematyka oraz nauki ścisłe (tamże, s. 67). Nauczyciele w różnym wieku nie obawiają się wdrażania narzędzi multimedialnych, potocznie mówiąc, podążają za duchem czasu także w dziedzinie edukacji.

Bardzo interesujące rozwiązanie stanowi tzw. rotation work. Metodę tę mogłam zaobserwować podczas zajęć w klasie pierwszej. Metoda polega na pracy z dziećmi w grupach. Dzieci dzieli się na 4 podgrupy, a w klasie utworzy się 4 stacje. Przy każdej stacji dzieci wykonują inne zadanie. Przy pierwszej uczniowie doskonalą swe zdolności manualne, kolorują obrazki wyznaczonymi kolorami oraz wycinają wskazane figury. Kolejna stacja jest stacją matematyczną. Tam dzieci rozwiązują łamigłówki i ćwiczą rachowanie. Stacja trzecia jest stacją językową, gdzie ćwiczy się i doskonali wymowę głosek oraz rozwiązuje rebusy (słowotwórstwo). Na ostatniej ze stacji doskonali się umiejętności z języka angielskiego. Praca przy jednym stano-



Wykres 2. Nauczanie przedmiotów przy użyciu nowoczesnych technik multimedialnych w klasie 8 szkoły podstawowej. Zróżnicowanie ze względu a wiek nauczyciela
Źródło: *Utdanningsdirektoratet*. „The Educational Mirror" 2006, Oslo 2007, s. 67

wisku trwa 15 minut, dzieci na sygnał zmieniają stację, poruszając się zgodnie z ruchem wskazówek. Zajęcia prowadzone są przez dwóch nauczycieli – wychowawcę oraz nauczyciela wspomagającego. Ich zadaniem jest koordynowanie wszystkich stanowisk oraz w razie potrzeby pomoc dzieciom. W ten sposób uczniowie przez godzinę uczestniczą w czterech różnych zajęciach. Wszystko odbywa się bardzo dynamicznie, a dzieci w widoczny sposób okazują aprobatę do tego rodzaju zajęć.

Zaufanie i rosnący autorytet nauczyciela w Norwegii ma wpływ na to, iż jego rola przestaje być postrzegana tylko w kategoriach transmisji wiedzy. Takie przekonanie jest oparte na profesjonalnym zrozumieniu tego, jak należy pracować. Słusznie zauważył A. Hansen, że nauczyciel norweski kryje w sobie trzy prawdy. Po pierwsze, posłannictwo i treść przedmiotu wymaga od niego, by był mistrzem. Po drugie, zrozumienie dla uczniów, troska oraz tworzenie przyjaznego środowiska nauczania, niejednokrotnie wymagają od niego kwalifikacji, jakimi na co dzień wykazuje się mistrz i matka. Po trzecie organizowanie uczniowskiej rzeczywistości, stawia go w roli i mentora, i matki (Hansen, Simonsen, 2001, s. 171–182).

Przypisy

[1] http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet3.html stan z dnia 26.01.2009.

Literatura

Aubrert V.: *Lćrernes holding till sin yrkeskoller og oppdrageksesspřrsmíl*. Norks Pedagogisk Tidsskrift, Oslo 1956

Dalin P., Rolff H. G.: *Changing the school culture*. London 1993
Eurydice, *Zapewnienie jakości w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w Europie*. Europejskie Biuro Eurydice, Bruksela 2006
Hansen A., Simonsen B.: *Mentor, Master and Mother: the professional development of teachers in Norway*. „European Journal of Teacher Education" 2001, Volume 24, Issue 2
Harrebye J. (red.): *Teachers and Trainers in Vocational Education and Training*. Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden, Lanham 1997
Maagerø E., Simonsen B.: *Norway: Society and Culture*. Aurskog 2005
Stephens P., Tønnessen F., Kyriacou C.: *Teacher training and teacher education in England and Norway: A comparative study of policy goals*. „Comparative Education" 2004, nr 40
Utdanningsdirektoratet. „The Educational Mirror" 2006, Oslo 2007

Norwegian Teacher as a coordinator of modern teaching methods

Norway is a country where the modern society is becoming more and more challenging for teacher's profession. Norwegian teacher is an excellent example of modern coordinator. Norway gives teachers opportunities to become something more than transmitters knowledge. Teacher education in Norway is based on trust, free choice and responsibility. Also there is no term corresponding to professional development in Norwegian language, but in-service training for teachers is implemented as a based. Does the teacher education of professionalism occur in the level of qualifications? So who are professional teachers in Norway? Are they masters, mothers or mentors?

Swietłana Sysojewa
Uniwersytet Kijowski im. Borysa Grinczenki

KSZTAŁCENIE PEDAGOGICZNE WYKŁADOWCY AKADEMICKIEGO – DOŚWIADCZENIA UKRAIŃSKIE

Kształcenie zajmuje szczególne miejsce w systemie szkoły wyższej każdego kraju. Jest bezpośrednio powiązane z jego stanem ekonomicznym, socjalnym i politycznym. Decyduje bowiem o poziomie wykształcenia społeczeństwa, określa skuteczność zawodową pracowników i w poziomie wykonywanych obowiązków służbowych, wpływa na kształtowanie, rozwój i rozkwit (lub upadek) narodów. *Kształcenie pedagogiczne zaś ma na celu wspomaganie osobowości w rozwiązaniu problemów jednostek,* zapewnia opanowanie doświadczenia społecznego. W ten sposób kształcenie pedagogiczne stoi obok „kołyski, w której rodzi się naród".

Na jakość przygotowania nauczyciela i wykładowcy w znacznym stopniu wpływają resorty edukacyjne. Mechanizmy i struktury organizacyjne przygotowania pedagogów nie tylko są różne w poszczególnych krajach, ale także ulegają ciągłym zmianom. Obserwujemy w świecie tendencje do konsolidacji programów przygotowawczych nauczycieli szkoły wyższej. Dziś nauczyciel kształci się w uniwersytecie lub wyższej uczelni zawodowej. W krajach Wspólnoty Państw Niepodległych, w szczególności w Rosji i na Ukrainie zostały zachowane uczelnie o innym poziomie – koledże pedagogiczne, które kształcą nauczycieli klas początkowych, wychowawczynie przedszkoli i innych instytucji opiekuńczych. W wielu krajach program doskonalenia nauczycieli umożliwia rozwój kariery zawodowej i wzrost indywidualnych zarobków wykładowców. Program uniwersytetów otwartych i nauczania na odległość przewiduje szerokie zaangażowanie nauczycieli, co sprzyja doskonaleniu kwalifikacji zawodowych. W wielu krajach znaczna część nauczycieli jest zatrudniona w segmencie państwowym, co w pewnym stopniu gwarantuje im bezpieczeństwo sytuacji ekonomicznej.

Wielu naukowców i praktyków Ukrainy jest przekonanych, że wnosząc system narodowy do światowej przestrzeni edukacyjnej nie wolno zapominać o tradycjach narodowych, o osiągnięciach w zakresie edukacji, które wytrzymały próbę czasu. Ukraina ma znaczące osiągnięcia naukowe i rozwiązania w zakresie przygotowania przedszkolnego, oświaty szkolnej, kształcenia nauczycieli. Jednocześnie tak ważna kwestia, jak pedagogiczne przygotowanie wykładowcy uczelni wyższej pozostaje obecnie poza uwagą badaczy, mimo że ci pedagogowie (wykładowcy akademiccy) powinni zapewnić wysoki poziom oświaty wyższej, spełnić wymogi Procesu Bolońskiego oraz w istotny sposób sprzyjać opracowywaniu Narodowego Systemu Kwalifikacji (*Професійна освіта...*, 2009, s. 472).

Warto podkreślić, że w warunkach, gdy niezbędny dla współczesnego pracownika zakres wiedzy stale się zwiększa, a zarazem wiedza ta szybciej staje się przestarzała,

wykładowca uczelni wyższej jest nie tyle nośnikiem informacji, ile organizatorem procesu poznawczego studentów, ich samodzielnej pracy i twórczości naukowej. Wykładowca prezentuje swą osobowość i wdraża studentów do kształcenia się przez całe życie. Dlatego w systemie oświaty wyższej konieczne jest stworzenie systemu stałego podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia wykładowców uczelni wyższych. Stan rozwiązań tej kwestii na Ukrainie na poziomie przygotowania bakałarza i magistra został szczegółowo przeanalizowany w innych pracach (Sysojewa, 2009, s. 192–202). W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane tylko główne jego kierunki.

System podnoszenia kwalifikacji nauczycieli akademickich, tzn. wykładowców uczelni wyższych, powinien być względnie niezależnym i bardziej elastycznym podsystemem stałego kształcenia zawodowego, ponieważ właśnie dzięki temu może zostać przezwyciężony kryzys spowodowany zawodowymi niekompetencjami pracowników różnych dziedzin, może także zostać rozstrzygnięta kwestia przygotowania kadr naukowo-pedagogicznych do działalności zawodowej w warunkach modernizacji kształcenia wyższego. Jesteśmy przekonani, że problem zwiększenia skuteczności działalności pedagogicznej wykładowcy uczelni wyższej powinien być rozstrzygnięty w kontekście udoskonalenia jego naukowo-przedmiotowej i psychologiczno-pedagogicznej kompetencyjności. Słuszność tego wniosku ma następujące uzasadnienie:

- podstawową działalnością zawodową wykładowcy na uczelni wyższej jest wykład;
- umiejętności pedagogiczne nie są cechą wrodzoną, dlatego warto je rozwijać i kształtować;
- istnieje współzależność między poziomem formowania cech zawodowych znaczących w działalności pedagogicznej wykładowcy a poziomem skutecznych wykładów i komunikacji ze studentami;
- praktyka pedagogiczna zgłasza specyficzne wymagania wobec wykładowców i w ten sposób zmusza do rozwoju zawodowego oraz osobowości; i odwrotnie, jakość indywidualnej działalności zawodowej pedagoga wpływa na skuteczność i nabiera nowego sensu dla wykładowcy;
- przydatność zawodową wykładowcy warto rozpatrywać przez pryzmat przygotowania naukowo-przedmiotowego i wartości oraz motywacji do działalności pedagogicznej.

Wprowadzenie do każdej wyższej uczelni zintegrowanego systemu dokształcania i doskonalenia wykładowców szkoły wyższej uwarunkowane jest między innym i tym, że:

1. *Wykładowca, jako specjalista w swojej dziedzinie naukowej powinien stale odnawiać i doskonalić swą wiedzę naukową*, a jednocześnie podnosić poziom kompetencji pedagogicznych, poznając najnowsze osiągnięcia z psychologii, pedagogiki oraz metod nauczania. Rozszerzanie wiedzy, umiejętności i praktyki w każdej dziedzinie nauki, odpowiednio do poziomu międzynarodowego, a także nadążanie za postępem naukowym w branży oraz stosowanie nowatorskich metod nauczania – wymaga specyficznych form komunikowania i zarządzania wiedzą. Treści programów kształcenia powinny uwzględniać potrzeby wykładowców, analizę luk i utrudnień w ich przygotowaniu ogólnym i psychologiczno-pedagogicznym.

2. *W ostatnim dziesięcioleciu we współczesnej szkole wyższej bardzo zmieniło się grono studenckie.* Dlatego wykładowcy powinni sobie uświadamiać, że tradycyjne podejście do nauczania może być nieskuteczne w pracy ze współczesnymi studentami.

3. *Zmniejszenie potencjału wychowawczego szkoły wyższej* w znacznym stopniu uwarunkowane jest niskim poziomem przygotowania pedagogów szkoły wyższej do pracy we współczesnych warunkach. Wykładowcom brak jest psychologicznego i zawodowego przygotowania do pracy wychowawczej ze studentami w dzisiejszej, trudnej sytuacji, w jakiej znalazło się społeczeństwo.

4. *Innowacje technologiczne w procesie edukacyjnym*, takie jak technologie telekomunikacyjne i komputerowe, zmieniły edukacyjno-informacyjne środowisko prawie wszystkich uczelni wyższych. Zorganizowanie nauczania na odległość wymusza specjalne metodologiczne przygotowanie wykładowcy oraz podwyższenie poziomu jego kultury informacyjnej, przygotowanie wykładowcy nowego typu – wykładowcy-tutora.

Kształcenie wykładowców szkoły wyższej powinno opierać się na modelu andragogicznym, w ramach którego wiedza przekazywana jest w systemie modułowym, który umożliwia refleksję, dynamizm, indywidualizację i wariantywność. Ponadto model andragogiczny tworzy wykładowca szkoły wyższej (który w istocie jest pedagogiem-andragogiem). Model ten jest skuteczny i wygodny dla wykładowcy w sytuacji zdalnego przygotowania stacjonarnego, gdyż „stacjonarność" potrzebna jest do wymiany doświadczeń między wykładowcami jednej dziedziny, a „zdalność" – do nabycia wiedzy metodycznej niezbędnej do zorganizowania właściwej formy nauczania studentów.

W naszym przekonaniu, w modelu przygotowania wykładowców szkoły wyższej nie warto omawiać inwariantywnych i wielowariantywnych modułów nauczania, ponieważ elastyczność tego modelu zapewnia dostosowanie modułów w zależności od poziomu studenta na wejściu (co można ocenić w ankietowaniu, testowaniu, wywiadach itp.).

Moduły powinny umożliwiać:

1. *Uzupełnienie wiedzy w dziedzinie naukowej, która jest określana przedmiotem wykładów*. Warto dodać, iż właśnie ta wiedza zapewnia charakter i jakość przygotowania w szkole wyższej, natomiast wiedza psychologiczno-pedagogiczna jest narzędziem zapewnienia skuteczności szkolenia. Dla wykładowców uzdolnionych do przekazania wiedzy innym, gruntowne przygotowanie może być warunkiem niezbędnym i wystarczającym skuteczności nauczania studentów.

2. *Uzupełnienie wiedzy w zakresie pedagogiki i psychologii*, współczesnych innowacji edukacyjnych, pedagogicznych technologii szkolenia.

3. *Podniesienie kultury metodologicznej i metodycznej* wykładowcy, kształtowanie i rozwój wiedzy metodycznej we współczesnych formach organizacji procesu nauczania w szkole wyższej, a zwłaszcza nauczania zdalnego.

4. *Podniesienie poziomu kultury informacyjnej*, wdrażanie nawyków w pracy z komputerem, poznanie technologii sieciowych, Internetu. Wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych w nauce i praktyce pedagogicznej jest charakterystyczne dla edukacji społeczeństwa informacyjnego, dla zmian jakościowych przestrzeni edukacyjnej i oświatowo-informacyjnej. Nowoczesne technologie informacyjne przyczyniły się do otwartości systemu edukacji, do stałych zmian i otwartości przepływów informacyjnych. Dzięki tym procesom wykładowcy mają dostęp do ogromnych zasobów informacyjno-metodycznych, które obecnie są nowym narzędziem metodycznym w działalności zawodowej pedagoga szkoły wyższej i jego współpracy ze studentami. Wykładowcy szkół wyższych, we własnym

zakresie, opracowują autorskie programy i metody, pozyskują niezbędne informacje, opanowują metody analityczno-syntetycznego przetwarzania i modelowania tekstów (szkoleniowych i naukowych). Dlatego konieczne jest uporządkowanie rozproszonej, niesegregowanej wiedzy, co wiąże się z kulturą informacyjną, z kształtowaniem całościowej wyobraźni o informacyjnym obrazie świata.

Współmierność kwalifikacji wykładowcy z wymaganiami nowoczesnych technologii informacyjnych w procesie nauczania jest kluczowym problemem informatyzacji szkoły wyższej. Warto zauważyć, iż niekiedy studenci przewyższają wykładowców w zakresie stosowania technologii informacyjnych, ale – naszym zdaniem – sytuacja ta jest naturalnym stanem rzeczy obecnego etapu rozwoju edukacji. Ukierunkowanie paradygmatu na demokratyczne współdziałanie wykładowcy i studenta umożliwia stosunki partnerskie.

5. *Rozwój umiejętności pedagogicznych wykładowcy.* Każdy wykładowca powinien opanować sposoby introspekcji, refleksji, metody zawodowo-twórczego samodoskonalenia i w rezultacie wypracować indywidualny styl działalności pedagogicznej, zgodny z możliwościami psychofizycznymi, umiejętnościami, wartościami i wymogami środowiska innowacyjnego uczelni wyższej.

6. *Rozwój zdolności i nawyków komunikacyjnych.* W procesie przygotowania wykładowców szkoły wyższej duże znaczenie ma charakter współdziałania pedagogicznego, które jest uwarunkowane skutecznością komunikacji pedagogicznej. Badania w dziedzinie psychologii pedagogicznej wykazały, że luki w nauczaniu nie wynikają ze złego przygotowania naukowego wykładowcy, ale z niewłaściwej komunikacji pedagogicznej. Komunikacja pedagogiczna jest specyficzną formą komunikowania się, gdyż ogólne reguły psychologiczne przenoszone są na współdziałanie z innymi ludźmi.

Komunikacja w procesie nauczania na uczelni wyższej występuje w czterech aspektach, a mianowicie: jako sposób rozwiązywania zadań szkoleniowych; jako system społeczno-psychologiczny umożliwiający proces dydaktyczno-wychowawczy; jako sposób organizacji pracy wykładowcy ze studentami; jako proces wychowania jednostki i rozwój jej twórczej osobowości.

System komunikacji pedagogicznej na uczelni wyższej w układzie „wykładowca – student" istotnie różni się od komunikacji szkolnej przynależnością wykładowcy i studenta do wspólnego zawodu, co w znacznym stopniu sprzyja niwelowaniu bariery wiekowej, kształtowaniu stosunków partnerskich na zasadach wzajemnego szacunku i godności. Do rozwijania umiejętności komunikacyjnych pedagoga szkoły wyższej potrzebne są: wiedza z zakresu psychologii, pedagogiki i dane socjologiczne dotyczące specyfiki socjalizacji i wartości współczesnej młodzieży.

7. *Przygotowanie do działalności innowacyjnej wykładowcy szkoły wyższej.* Istotnego znaczenia nabiera poznanie przez wykładowcę szkoły wyższej podstaw innowacji w dziedzinie edukacji, zagadnień menedżmentu innowacyjnego, kierunków działalności innowacyjnej w uczelni wyższej, a także przygotowanie zawodowo-pedagogiczne wykładowcy szkoły wyższej w warunkach procesów innowacyjnych, indywidualno-zawodowe samodoskonalenie pedagoga.

8. *Zapoznanie się ze współczesnymi zagadnieniami normatywno-prawnymi wykształcenia wyższego*, przepisami Unii Europejskiej w dziedzinie tworzenia jednolitego środowiska europejskiego oświaty wyższej oraz innymi przepisami organizacyjnymi w skali światowej, dotyczącymi rozwoju oświaty wyższej.

Kreatywnie nastawiony pedagog początku XXI stulecia przeżywa sprzeczności między wymaganiami a nawykami, które zastały utrwalone w procesie jego działalności i przygotowania zawodowego. Gruntowne wykształcenie wykładowcy akademickiego, który jest w stanie zapewnić wysoki poziom profesjonalizmu i wykształcenia, jest najbardziej aktualnym problemem współczesności. Musi go rozwiązać każde państwo.

Literatura

Професійна освіта: цінності орієнтації сучасності: зб. наук. пр. /за заг. ред. І. А. Зязюна; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К.; Харків: НТУ «ХПІ», 2009

Sysojewa S. O.: *Kształcenie psychologiczno-pedagogicznej kompetencyjności studentów uczelni wyższej o kierunku niepedagogicznym*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, S. Sysojewa (red.): *Problemy edukacji w Polsce i Ukrainie w kontekście procesu globalizacji i integracji europejskiej*. Zbiór materialów Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej, 22–24 kwietnia 2009. Kijów–Żytomierz 2009

Pedagogical trainig for academics – Ukrainian experience

The paper deals with the problems of training the academic teacher – teacher of higher school in the context of modern requirements to his professional competence. On the basis of the analysis of the main professional activity of the higher school teacher the conclusion has been done, that the higher school teachers training should be based on the andragogic learning model, which would provide the module training, own experience reflection, dynamic, individuality and variety in knowledge acquiring.

The paper presents the directions of the training and its modules contents which should provide: enriching the knowledge in scientific field represented by the teaching subject; enriching the knowledge in pedagogy and psychology, modern educational innovations, pedagogical learning technologies; increasing the methodological and methodical culture of a teacher; increasing the information culture level; developing the professionally-valuable qualities of a teacher as a pedagogue; training the higher school teacher for innovative activity; giving the information on the up-to-date normative and legal base of higher education.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2011

Czesław Kupisiewicz
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

IDEAŁY I KONCEPCJE WYCHOWANIA W STAROŻYTNEJ GRECJI

Historiografowie określają starożytność jako najstarszą w Europie i na Bliskim Wschodzie epokę dziejową, której początek przypada na rok 4000 p.n.e., a koniec na III wiek n.e., tzn. na lata kryzysu gospodarczego, społecznego i politycznego w cesarstwie zachodniorzymskim. Nie brak jednak opinii, że schyłek starożytności wyznacza rok 476, w którym upadło to cesarstwo lub rok śmierci Teodozjusza I Wielkiego (395).

W tej epoce miały w Grecji miejsce liczne i równocześnie bardzo ważne wydarzenia o charakterze pozaedukacyjnym, tzn. polityczne, społeczne, gospodarcze i kulturalne, które wywarły znaczący wpływ także na praktykę i teorię wychowania. Ich opisowi oraz analizie poświęcone zostały dalsze stronice tej rozprawy.

Takimi wydarzeniami były przede wszystkim liczne **wojny.** I tak, około 4000 lat p.n.e. przybyli do Grecji Achajowie, którzy zbudowali przejętą później przez inne greckie szczepy cywilizację i kulturę myceńską. Na Peloponezie Dorowie założyli państwo nazwane z czasem Spartą, a Jonowie w Attyce – Ateny. Podczas tłumienia buntu w Mesenii Spartanie ponieśli znaczne straty, co sprawiło, że naczelnym celem ich polityki stało się przygotowanie wszystkich wolnych mieszkańców kraju do jego obrony oraz do utrzymywania w poddaństwie licznej rzeszy pracujących na nich i dla nich niewolników. Temu też celowi podporządkowano wychowanie, które miało dostarczać państwu sprawnych i odważnych żołnierzy. W V wieku p.n.e. wybuchły wojny perskie, pamiętne zwycięstwami Greków pod Maratonem (490 p.n.e.), Termopilami i Salamanką (480 p.n.e.), później peloponeskie między Spartą i Atenami, następnie macedońskie, zakończone klęską pod Cheroneą (474 p.n.e.) i utratą przez Grecję państwowej niezależności, wreszcie przegrana wojna z Rzymem, który wcielił Grecję do swojego imperium. Te wojny wpłynęły nie tylko na militaryzację systemu wychowania najpierw w Sparcie, a potem w Atenach, ale hamowały również, a niekiedy wręcz uniemożliwiały, zakładanie i normalną pracę wychowawczą powołanych do tego instytucji, przede wszystkim szkół.

Wskutek tego zapoczątkowane przez Solona już w VI wieku p.n.e. próby zbudowania odpowiadającego ówczesnym potrzebom systemu wychowania, wznowione zostały dopiero przez Peryklesa ponad wiek później.

Do najważniejszych z kolei wydarzeń **społecznych** należały w starożytnej Grecji reformy Peryklesa, którego rządy w latach 443 – 426 p.n.e. przyniosły Atenom zarówno rozwój i umocnienie demokracji, jak i dobrobyt, którego beneficjentami byli jednakże tylko wolni mieszkańcy. W **literaturze** omawianego okresu pojawiły się dzieła Homera, Sofoklesa i Eurypidesa, w **nauce** – Sokratesa, Platona, Arystotelesa i Heraklita, a w **kulturze materialnej** – rzeźby Fidiasza oraz greckie świątynie, które do dziś budzą zachwyt turystów.

Te przykładowo tylko wymienione pozaedukacyjne, jak je nazwałem, wydarzenia oraz osiągnięcia greckiej kultury i cywilizacji wpłynęły nie tylko na formę i treść ówczesnego systemu wychowania, ściślej – instytucji zajmujących się wychowaniem oraz koncepcji i godnych uwagi myśli o wychowaniu, lecz również niejednokrotnie je determinowały, o czym będzie jeszcze mowa w tej rozprawie.

Instytucje edukacyjne w starożytnej Grecji

Do podstawowych instytucji wychowawczych, a raczej dydaktyczno-wychowawczych, zaliczano w starożytnej Grecji rodzinę i szkołę. W **rodzinie** wychowywaniem dzieci zajmowali się rodzice, przy czym ojciec dbał przede wszystkim o prawidłowy rozwój fizyczny chłopców oraz wdrażał ich do posługiwania się bronią, a matka przygotowywała dziewczęta do sprawowania obowiązków gospodyni i żony. W obu przypadkach podstawową metodą wychowania było naśladowanie przez dzieci i młodzież czynności i zachowań ludzi dorosłych, głównie rodziców. Oni też zapoznawali dzieci z wierzeniami religijnymi oraz obowiązującymi w danej społeczności zasadami moralnymi, a ponadto wdrażali je do przestrzegania owych zasad w życiu.

W 7 roku życia chłopcy (znacznie rzadziej dziewczęta) rozpoczynali naukę w **szkole.** W Sparcie, gdzie według prawodawcy Likurga dzieci stanowiły własność państwa, były to szkoły państwowe, a w Atenach prywatne i publiczne. W szkołach tych uczono dzieci:

1) czytania, pisania i rachowania, tzn. tych umiejętności, które obecnie nazywamy instrumentalnymi i które w krajach anglosaskich określa się skrótowo jako „3 R" (od *reading, writing* i *arithmetic*);
2) wpajano uczniom przekonanie o ponadczasowych walorach odwagi i waleczności (Sparta) lub/i umiłowania prawdy, piękna i dobra (Ateny);
3) kładziono silny nacisk na wychowanie fizyczne w myśl zasady „zdrowy duch w zdrowym ciele", w tym – jak w Sparcie – przyzwyczajanie dzieci i młodzieży do radzenia sobie w trudnych warunkach (stąd „wychowanie spartańskie");
4) przywiązywano duże znaczenie do uczenia się pamięciowego, a także nie unikano stosowania kar fizycznych, ponieważ – jak głosił znany grecki komediopisarz Menander „Kto nie brał kijów, ten nie otrzymał wychowania";
5) nauczyciel uczył na lekcji – jak powiedzielibyśmy dzisiaj – kolejno poszczególnych uczniów, podczas gdy pozostali przysłuchiwali się temu lub zajmowali się swoimi sprawami, niekoniecznie odpowiednimi z pedagogicznego punktu widzenia;

6) do wychowania umysłowego nie przywiązywano, zwłaszcza w Sparcie, dużej wagi, w związku z czym „uczniowie niewiele wiedzieli, ale dość dużo umieli" (Kot, 1934, s. 33). To zaś, co można by obecnie nazwać programem nauki szkolnej, sprowadzało się do „wychowania muzycznego", przy czym ta nazwa wywodzi się od „muz" – bogiń nauki i sztuki.

Omawiane wyżej metody, program i środki wychowania odpowiadają na ogół temu, co dzisiaj określa się mianem „edukacji elementarnej lub wczesnoszkolnej". Warto jednak zwrócić uwagę, że nauka czytania, pisania i tabliczki mnożenia zajmowała w starożytnej szkole od 2 do 3 lat, podczas gdy obecnie trwa bez porównania krócej dzięki stosowaniu bardziej efektywnych metod i środków pracy dydaktycznej.

W 14 roku życia uczniowie podejmowali dalszą naukę w tzw. palestrze (w starożytności tak nazywano kij do podbijania piłki w niektórych grach), gdzie pod okiem pedotryby (nauczyciela gimnastyki) wykonywali ćwiczenia gimnastyczne oraz uprawiali rozmaite odmiany sportu, w tym biegi, rzuty, zapasy itp. Gdy zaś chodzi o wychowanie umysłowe, nazywane także w tamtych czasach „duchowym", to sprowadzało się ono do połączonej z egzegezą lektury dzieł (lub ich fragmentów) wybranych pisarzy, najczęściej Homera.

W wieku 18 lat uczniowie wkraczali w okres efebii (efeb to młodzieniec), w którym przez dwa lata uzupełniali swoje kwalifikacje umysłowe i fizyczne oraz przygotowywali się do służby w wojsku, ćwicząc się we władaniu bronią. W Sparcie efebowie byli przeważnie zgrupowani w obozach paramilitarnych, a w Grecji uczyli się w nadzorowanych przez państwo szkołach. Służba wojskowa trwała 10 lat, a po jej ukończeniu, około 30 roku życia, młody Grek stawał się pełnoprawnym obywatelem swojego państwa.

W początkowej części tej rozprawy była mowa o wpływach czynników pozaedukacyjnych na wychowanie i nauczanie. Jednym z takich czynników były panujące stosunki społeczno-polityczne i ideologia. Przypomnijmy, że w Sparcie, która była krajem nastawionym na podboje oraz rygorystyczny nadzór nad liczną rzeszą niewolników wykonujących podstawowe czynności gospodarcze, głównym zadaniem wychowania było przygotowywanie dobrze wyszkolonych żołnierzy. W Atenach z kolei – zwłaszcza po zapewnieniu sobie bezpieczeństwa z zewnątrz w wyniku zwycięskich wojen z Persami, potrzebowano kupców, żeglarzy i urzędników, w związku z czym ich przygotowywanie stało się w wychowaniu priorytetem, a wychowanie umysłowe zyskało wysoką rangę. Silniej też aniżeli w Sparcie eksponowano badania naukowe, początkowo w zakresie filozofii, a później również innych nauk, w tym matematyki, astronomii i dyscyplin przyrodniczych.

Ogólnie można stwierdzić, że powstanie szkół – od elementarnych poprzez średnie do wyższych, który to podział zarysował się już wtedy – znacznie przyczyniło się do postępu nauki, oświaty i kultury we wszystkich krajach starożytności: najwcześniej w Grecji, a później także w Rzymie. Złote dla szkoły lata skończyły się w Grecji po jej podboju przez Macedończyków, a następnie przez Rzym. Ale właśnie w tym trudnym dla Greków czasie miał miejsce

„niezwykły proces kulturalny, że wielki i potężny naród (Rzymianie – C.K.) rozkrzewił u siebie oświatę nie ze źródeł własnej kultury narodowej, ale przez wchłonięcie obcego, gotowego systemu (greckiego – C.K.). Gdy Grek cele wykształcenia

osiągał przy pomocy języka ojczystego i zgłębiając go, rozszerzał swoją wiedzę ogólną, dla Rzymianina droga do zdobycia oświaty wiodła przez obcy języki obcą kulturę" (Kot, 1934, s. 89–90).

Faktem jednak jest, że Rzymianie wybrali z bogatego dorobku Greków te tylko nauki, które uznali za szczególnie przydatne dla swoich specyficznych potrzeb, w tym gramatykę, retorykę i dialektykę (nazwaną z czasem „logiką"), arytmetykę, geometrię, geografię, astronomię i muzykę. Te też nauki zyskały sobie z czasem miano „wyzwolonych" (*septem artes liberales*) i tak określa się je do dzisiaj.

Grecy z kolei, mimo utraty niepodległości, nadal rozwijali naukę i sztukę, aczkolwiek musieli dość często czynić to poza granicami swojej ojczyzny. To oni zbudowali słynny na cały ówczesny świat ośrodek naukowy w Aleksandrii, wzbogacili o nowe teorie geometrię – Euklides, matematykę – Pitagoras, fizykę – Archimedes, astronomię – Arystarch z Samos, przy czym ostatni z wymienionych sformułował – prawdopodobnie jako pierwszy w świecie – heliocentryczną hipotezę. Osiągnięcia Rzymian nie były wprawdzie równie doniosłe, ale i oni znacznie wzbogacili naukę i kulturę o godne uwagi osiągnięcia. Należy jeszcze dodać, że jedni i drudzy zadziwili świat znakomitymi dziełami sztuki i architektury, naśladowanymi przez wielu współczesnych twórców.

Greckie ideały i koncepcje wychowania

Przez długie wieki wychowanie miało charakter naturalny (Sośnicki, 1948, s. 19), tzn. polegało głównie na obserwacji i naśladowaniu przez dzieci i młodzież czynności oraz zachowań ludzi dorosłych. Nie było natomiast przedmiotem pogłębionej refleksji, a tym samym nie miało swojej teorii. Pierwsze w starożytnej Grecji refleksje na ten temat zawdzięczamy sofistom, a bardziej dojrzałe koncepcje i myśli o wychowaniu Sokratesowi, Platonowi i Arystotelesowi, a ponadto, zdaniem niektórych historyków wychowania, Pitagorasowi i Plutarchowi (Majchrowicz, 1907, s. 19).

SOFIŚCI. Kim byli i co wnieśli do praktyki i teorii wychowania? Byli nie tyle profesjonalnymi filozofami, ile wędrownymi nauczycielami, którzy za swe usługi pobierali wynagrodzenie. Można ich zatem uznać za prekursorów współczesnych przedstawicieli tego zawodu. Za główny cel swoich wychowawczych, a dokładniej mówiąc dydaktyczno-wychowawczych poczynań, uważali przygotowywanie młodzieży do życia publicznego (Günther i in., 1976, s. 44). Nie stronili przy tym od nauczania dorosłych, w związku z czym uważa się ich niekiedy za protoplastów współczesnych andragogów. Uczyli gramatyki, retoryki i dialektyki, ale także historii i erystyki, tzn. sztuki prowadzenia sporów, dyskutowania, przekonywania, do których to umiejętności przywiązywano w demokratycznych Atenach duże znaczenie. Sofiści kładli więc nacisk na dyscypliny humanistyczne, a tym samym na wychowanie umysłowe (że posłużę się współczesnym terminem), a nie fizyczne, które dotychczas w Grecji dominowało. Ich najbardziej znanymi przedstawicielami byli starsi od Sokratesa Gorgiasz i Protagoras. Szczególnie głośne były w starożytności lansowane przez tego ostatniego poglądy dotyczące bogów,

o których mówił, że „nie wie, czy są czy ich nie ma" i człowieka, który jest „miarą wszystkich rzeczy" (Tatarkiewicz, 1968, s. 85).

Ogólnie można powiedzieć, że głoszone przez sofistów poglądy cechował:

1) minimalizm poznawczy, którego wyrazem była nieufność do wiedzy oraz możliwości poznawczych człowieka,
2) relatywizm, w myśl którego prawda jest względna,
3) praktycyzm, zgodnie z którym prawdziwe jest to, co ma większą wartość użytkową, a także
4) sensualizm, którego główna teza wskazuje, iż podstawę poznania stanowią spostrzeżenia, które bywają subiektywne, a tym samym względne.

Te też poglądy stanowią podstawę zbudowanego przez sofistów systemu wychowania, który:

> „W sporze o to, czy natura czy nauczanie kształtuje charakter, zajmował stanowisko pośredniczące: nauczanie potrzebuje przyrodzonych zdolności i ćwiczenia. Na nic teoretyczne powtarzanie bez praktycznego ćwiczenia, na nic ćwiczenie praktyczne bez teoretycznej nauki" (Kot, 1934, s. 48).

Ćwiczenie trzeba prowadzić od najmłodszych lat, najpierw na poziomie elementarnym, obejmującym czytanie, pisanie i rachowanie, a później „specjalnym", na którym uczy się młodzież matematyki, astronomii, ekonomii i polityki. Efektem końcowym tej nauki ma być ukształtowanie takiej indywidualności, której życie będzie zgodne z prawem oraz obowiązującymi w społeczeństwie normami moralnymi.

Sofistów jedni uważają za „twórców nauki o wychowaniu" (tamże, s. 48), a inni za „na wpół dziennikarzy, na wpół profesorów" (Tatarkiewicz, 1968, s. 82). Jedni są zdania, że ich bezsporną zasługą było zajęcie się problematyką humanistyczną w dobie, kiedy przedmiotem naukowych dociekań była prawie wyłącznie przyroda, ale nie brak też opinii, że byli pseudouczonymi, na co wskazuje jednoznacznie pejoratywne znaczenie wyrazów „sofista" i „sofizmat". Takie sprzeczne opinie dominowały przez wieki i dopiero w połowie XIX stulecia pozytywiści podjęli próbę zrehabilitowania sofistów. Ich przeciwnikami byli m.in. współcześni im Sokrates oraz Platon.

SOKRATES (469–399 p.n.e.). Wbrew relatywizmowi poznawczemu sofistów, „uczył ludzi cnoty, a ściślej mówiąc, uczył ich rozumu, aby przez to doprowadzić do cnoty" (tamże, s. 89). Nie była to jedyna różnica między sofistami a Sokratesem. Pozostałe polegały na tym, że:

1) Sokrates sprzeciwiał się pluralizmowi etycznemu sofistów dowodząc, iż cnota – którą rozumiał jako wiedzę umożliwiającą osiąganie dobra, pożytku i szczęścia – jest jedna;
2) nie obiecywał, jak sofiści, że swoich uczniów nauczy prawdy, lecz że będzie razem z nimi tej prawdy poszukiwał;
3) twierdził, że można poznać prawdę powszechnie obowiązującą, podczas gdy sofiści – o czym już wspomniano – byli relatywistami;
4) był logikiem, a sofiści hołdowali encyklopedyzmowi i zabiegali o poznanie jak największej liczby informacji o świecie;

5) uczył tylko tego, co uważał za prawdziwe, podczas gdy sofiści uczyli głównie tego, co skuteczne, a niekoniecznie prawdziwe, uważając prawdę za względną i umowną.

Ogólnie mówiąc „sokratyzm" – jeśli tak określilibyśmy głoszone przez Sokratesa poglądy – stanowił połączenie skrajnego indywidualizmu ze skrajnym moralizmem, z czego wynika, że cnota jest celem człowieka, a wiedza prowadzącym do niej środkiem. Wiedza zawarta jest przy tym w pojęciach ogólnych. Ta teza stała się podstawą budowanych w następnych stuleciach teorii poznania, podobnie jak ta, iż dobra moralne są przedmiotem etyki (tamże, s. 97).

Scharakteryzowane poglądy Sokratesa były szeroko rozpowszechniane przez jego uczniów, w tym Platona i Ksenofonta. Wzbogaciły one zarówno praktykę, jak i teorię wychowania, przy czym szczególnie przyczyniła się do tego stosowana przez Sokratesa metoda prowadzenia dialogów, zwana „sokratyczną" lub „majeutyczną", od zawodu matki filozofa, która była akuszerką. Istotną cechę tej metody stanowiło dążenie do tego, aby uczeń, naprowadzany przez nauczyciela odpowiednimi pytaniami, sam dochodził do poznania prawdy. Podczas tak prowadzonych dialogów

> „Sokrates udawał na początku ubogiego duchem, aby na końcu wykazać niewiedzę osoby, z którą rozmawiał. Dobre to było w stosunku do zarozumiałych sofistów, niewłaściwe w stosunku do dzieci i dorastającej młodzieży. Uczeń bowiem powinien wychodzić z lekcji z poczuciem, że się czegoś nauczył, nie zaś, że nic nie umie" (Nawroczyński, 1961, s. 235).

Jak oceniali poglądy Sokratesa współcześni mu myśliciele i jak ocenia się je obecnie, zwłaszcza pod kątem ich znaczenia dla teorii i praktyki wychowania?

> „Idee Sokratesa stworzyły bujny posiew, który się odradzał kolejnym plonem w dalszym ruchu umysłowym Greków (...). Atoli sposób, w jaki Sokrates z uczniami postępował i nauczał, ma dla nauczyciela nierównie większe znaczenie niż zasady, które głosił. Zniżyć się do pojęć ucznia, poznać zakres jego wyobrażeń, wyplenić ziółko zarozumiałości z jego umysłu, siłą przekonujących dowodów skłonić go do wyznania własnej słabości i błędu, po takiej zaś pracy przygotowawczej pobudzić zapał ku poznaniu prawdy i cnoty – oto ideał wychowawczy Sokratesa przekazany potomnym do naśladowania" (Majchrowicz, 1907, s. 29–30).

Jednym z najwybitniejszych naśladowców stosowanej przez Sokratesa metody był jego uczeń Platon, a i dzisiaj „metoda pogadanki heurystycznej czy sokratycznej", jak zwykło się nazywać tę metodę, należy do powszechnie stosowanych, przede wszystkim w nauczaniu początkowym.

PLATON (ok. 427–347 p.n.e.). Zacznijmy i tym razem od wskazania tych różnic między Platonem i Sokratesem, które dotyczą zarówno ich sytuacji życiowej, jak i głoszonych poglądów, zwłaszcza odnoszących się do wychowania.

Ojciec Sokratesa był niezamożnym kamieniarzem, a matka – przypomnijmy – akuszerką, Platon natomiast pochodził z bogatej i ustosunkowanej rodziny ateńskich arystokratów. Sokrates nie pisał żadnych dzieł, a Platon był autorem znacznej

ich liczby, w tym znaczących dla wychowania, jak: *Rzeczpospolita, Państwo* i *Prawa*. Sokrates odnosił swój pogląd, iż wiedza zawarta jest w pojęciach wyłącznie do pojęć etycznych, podczas gdy Platon rozciągnął go na wszelkie pojęcia. Dla Sokratesa pojęcia stanowiły odwzorowanie rzeczywistości, a dla Platona same były rzeczywistością. Sokrates sprowadzał cnotę do wiedzy, Platon natomiast przezwyciężył ten intelektualistyczny pogląd i dowodził, że posiadanie wiedzy jest tylko częścią cnoty, a jej pozostałe części, tzn. męstwo, panowanie nad sobą i sprawiedliwość, są równie ważne.

Mimo tych różnic, Platon był nie tylko wiernym uczniem Sokratesa i propagatorem jego poglądów, lecz również identyfikował się z nim i często wkładał w jego usta swoje własne poglądy, co sprawia, iż bardzo trudno jest oddzielić te poglądy od siebie.

Podstawę poglądów Platona na wychowanie stanowi zbudowany przez niego system filozofii, który oznacza:

> „w **ontologii**: przekonanie, że istnieje byt idealny i że byt realny jest od niego zależny;
> w **psychologii**: uznanie, że dusza istnieje niezależnie od ciała i że ciało jest niższe i zależne od niej;
> w **teorii poznania**: przekonanie, że istnieje wiedza rozumowa, niedoświadczalna, wrodzona i że wiedza zmysłowa, jako zależna i niepewna, musi jej być podporządkowana;
> w **metodologii**: uznanie metody dialektycznej i podporządkowanie jej wszelkiej metody empirycznej;
> w **etyce**: uznanie, że właściwym celem człowieka są dobra idealne i że dobra realne, jako niższe, powinny im być podporządkowane i traktowane tylko jako środki" (Tatarkiewicz, 1968, s. 130).

Scharakteryzowane wyżej poglądy filozoficzne Platona określa się często mianem „platonizmu". Spośród nich największe znaczenie dla teorii i praktyki wychowania mają cechy dotyczące **ontologii,** która określa cel życia człowieka, a pośrednio również wychowania; **teorii poznania,** iż istnieje wiedza wrodzona i że wiedza zmysłowa musi być podporządkowana „wiedzy rozumowej"; oraz **etyki,** w myśl której człowiek powinien podporządkować zabieganie o dobra realne staraniom o pozyskiwanie dóbr duchowych.

Tyle o ogólnych poglądach Platona na wychowanie. Gdy zaś chodzi o poglądy bardziej szczegółowe, dotyczące współczesnych Platonowi realiów edukacyjnych w Atenach, to:

1) był on – podobnie jak Spartanie – zwolennikiem wychowania państwowego, ale nie podzielał stanowiska Likurga, iż dzieci powinny stanowić własność państwa;
2) w sposób zbliżony do stosowanego w Sparcie dzielił wychowanie na prowadzone w rodzinie (do 6–7 roku życia dzieci), a następnie w państwowych placówkach wychowawczych, aczkolwiek dopuszczał również możliwość posyłania młodszych dzieci na naukę do placówek prywatnych (od 6–7 do 10 roku życia);
3) naukę czytania, pisania i rachowania należy rozpoczynać dopiero z dziećmi 10-letnimi, a młodzież w wieku od 18 do 20 lat powinna być przygotowywana

do odbywania 10-letniej służby wojskowej, której ukończenie zapewniałoby uzyskanie obywatelstwa;

4) wychowanie powinno być zróżnicowane stosownie do posiadanych przez uczniów zdolności: najmniej zdolnych należy przygotowywać do sprawowania funkcji produkcyjnych, zdolniejszych – obronnych, a najzdolniejszych – kierowniczych. Ta propozycja spowodowała przyznanie Platonowi pierwszeństwa w zakresie wprowadzenia do szkoły mechanizmów selekcyjnych;
5) istnieje ścisły związek między polityką państwa i jego ustrojem społecznym a jakością wychowania;
6) metoda dialogu, pozwalająca uczniom czynnie uczestniczyć w zdobywaniu wiedzy, powinna być powszechnie stosowana, ponieważ służy nie tylko rozwojowi pamięci, lecz również samodzielnego – jak dzisiaj powiedzielibyśmy – myślenia (Lawrence, 1970, s. 30).

Przejdźmy do podsumowania. Podstawę filozoficznych i związanych z nimi pedagogicznych poglądów Platona stanowi teza, że proces wychowania powinien służyć interesom państwa, a nie jednostek, w związku z czym jej autor uważany jest za twórcę koncepcji nazwanej później wychowaniem państwowym. Jakość zaś owego wychowania zależy zarówno od rodziny i szkoły jako głównych instytucji edukacyjnych, jak i od ustroju społeczno-gospodarczego oraz polityki oświatowej państwa. Poważny wpływ na tę jakość mają również stosowane w procesie wychowania i nauczania metody. Za najbardziej efektywną uważał Platon metodę dialektycznego dialogu, którą po mistrzowsku posługiwał się Sokrates. To dzięki niej uczeń, z biernego odbiorcy wiedzy, stawał się aktywnym uczestnikiem jej pozyskiwania, odwoływał się do wiedzy już posiadanej w celu wykorzystania jej do zdobywania nowej wiedzy oraz jej wzbogacenia o nieznane jeszcze treści. Ta metoda cieszyła się powodzeniem nie tylko w czasach starożytnych, lecz również w średniowieczu, a nawet współcześnie, kiedy nazywamy ją „metodą poganki heurystycznej" lub po prostu „sokratyczną". Powodzenie zawdzięcza przy tym temu, że pobudza uczniów do aktywności w procesie nauczania, wymaga od nich ustawicznego odwoływania się do pamięci, a przede wszystkim zmusza do samodzielnego myślenia (tamże, s. 30).

Rosjanie nazywają Platona protoplastą pedagogicznych utopii, których twórcy marzyli o zbudowaniu idealnych państw, a w nich idealnych systemów wychowania. Do najbardziej znanych utopistów zalicza się przeważnie Tommasa Campanellę, Tomasza Moore`a i Roberta Owena, a w bliskich nam już czasach zwolenników różnego rodzaju szkół alternatywnych (*Rossijskaja...*, 1999, s. 153).

Należy dodać, że Platon jako pierwszy myśliciel starożytny zwrócił uwagę na potrzebę wychowania przedszkolnego i płynące z tego dla dzieci i państwa korzyści. Obecnie pisze się o Platonie, iż

> „być może wbrew swoim zamierzeniom stał się wychowawcą nie jako autor *Państwa* i *Praw*, ale przez stworzenie oryginalnej i twórczej filozofii (...), która zainspirowała chrześcijaństwo i całą europejską filozofię. Tego osiągnięcia nic nie przewyższy, także w kategoriach pedagogicznych, a jego znaczenie porównać można tylko z dorobkiem Arystotelesa" (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, 2005, s. 205).

ARYSTOTELES (384 – 332 p.n.e.). Potomni różnie go oceniali. Przykładowo: Marcin Luter przestrzegał przed zgubnymi dla wiary skutkami lektury dzieł Arystotelesa, a jego samego nazywał pogardliwie „ślepym poganinem" (*blinder Heide*) (Günther, 1976, s. 47), Karol Marks uważał go za „Aleksandra Wielkiego greckiej pedagogiki", Tadeusz Kotarbiński za „ojca logiki formalnej", a Władysław Tatarkiewicz za

> „jednego z najwybitniejszych myślicieli i uczonych starożytności, który unikał jednostronności i skrajności zarówno doktryn materialistycznych i sensualistycznych, jak idealistycznych i racjonalistycznych. Jego obraz świata złożony, zawierał składniki zarówno materialne, jak idealne, a takie samo było też jego pojęcie poznania. System ten – dzieło Arystotelesa – był kompromisem, ale dokonanym na całkowicie oryginalnej podstawie" (Tatarkiewicz, 1968, s. 133).

Jako teoretyk wychowania Arystoteles był jednak mniej znany. Nie brakuje też opinii, że dzieła Arystotelesa nie są tak twórcze i oryginalne, jak dzieła jego mistrzów: Sokratesa i Platona. A przecież autor *Polityki* poświęcał wiele uwagi zagadnieniom wychowania i wniósł do jego teorii niemało ożywczych myśli. Był też nauczycielem nie tylko Aleksandra Wielkiego, lecz również – jak to dzisiaj nazywamy – nauczycielem akademickim. Przez 12 lat prowadził wykłady w swojej ateńskiej szkole, nazywanej perypatetyczną, których zachowane do naszych czasów fragmenty – niestety nieliczne – świadczą o dużym znaczeniu tak dla teorii, jak i praktyki wychowania, aczkolwiek w znacznie większym stopniu dla nauczania. Jeśli się jednak zważy, że wedle znanej tezy Johna Friedricha Herbarta, iż „nie ma nauczania bez wychowania, tak jak nie ma wychowania bez nauczania", to nieracjonalne jest sztuczne rozdzielanie tych czynności, tym bardziej że wychowanie – w szerokim znaczeniu tego terminu – obejmuje także nauczanie albo stanowi jego konstytutywną cechę, jak w używanej przez Bogdana Nawroczyńskiego nazwie „nauczanie wychowujące".

Kim był Arystoteles jako człowiek i jako uczony?

Urodził się w 384 roku p.n.e. w Atenach, a zmarł w wieku 62 lat w roku 332 p.n.e. w Chalkis na Eubei, gdzie schronił się przed sądem grożącym mu w Atenach za bezbożnictwo. Tam też zmarł. W Akademii Platona spędził 20 lat, najpierw jako uczeń, a później nauczyciel i badacz. Akademię opuścił po śmierci Platona i został wychowawcą Aleksandra Wielkiego, a gdy ten wyruszył na podbój Azji, wrócił do Aten i założył swoją szkołę, zwaną Liceum, którą kierował przez 12 lat. Przez Ateńczyków był krytykowany za utrzymywanie bliskich kontaktów z Macedończykami.

Jako uczony był filozofem, etykiem, psychologiem, logikiem, interesował się również naukami przyrodniczymi i matematyką, słowem – był człowiekiem o wielostronnych zainteresowaniach i niezwykłej pracowitości. Jako pedagog, jeśli użyjemy tego określenia dla jego zainteresowań i badań, zajmował się głównie „nauczaniem wychowującym", aczkolwiek nie używał tego terminu, lub – w innej konwencji terminologicznej – „wychowaniem intelektualnym", w którym silnie eksponował elementy logiki, etyki i teorii poznania.

W filozofii, zwłaszcza w **teorii poznania,** które to poznanie dzielił na teoretyczne i praktyczne, a w tym ostatnim odróżniał poznanie dotyczące działania

od poznania odnoszącego się do wytwarzania, stronił od racjonalizmu (że rozum rozstrzyga o jakości zdobywanej wiedzy), a także od sensualizmu (że o tej jakości decydują zmysły). W **etyce** nie opowiadał się ani za moralizmem, ani za hedonizmem, którego słowem-kluczem było hasło *carpe diem* (korzystaj z każdego dnia). W **psychologii** określał człowieka jako istotę rozumną, złożoną z ciała i duszy, a zarazem działającą na trzech poziomach: wegetatywnym, zwierzęcym i rozumowym. Stosownie do tego podziału wyróżniał w życiu człowieka trzy okresy rozwoju: fizyczny, fizyczno-moralny i rozumny. W **logice,** która za Sokratesa zajmowała się przede wszystkim definiowaniem pojęć, dokonał przełomu, tworząc zręby logiki formalnej. W **pedagogice** natomiast, której najwięcej miejsca poświęcił w swoim sztandarowym dziele *Polityka* (Arystoteles, 1964) na szczególną uwagę zasługują następujące tezy:

1. Tylko byt społeczny jest trwały i wartościowy, ponieważ jednostki przychodzą i odchodzą, a ów byt pozostaje. Wychowanie powinno więc mieć społeczny charakter i być dla wszystkich jednakowe od siódmego roku życia, kiedy zaczyna być prowadzone w szkole i przez szkołę pod nadzorem państwa.

„Jasną jest przy tym rzeczą, że wychowanie musi być uregulowane dzięki prawu, i że przeprowadzać je powinno państwo. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę, co to jest wychowanie i jak należy je przeprowadzać, bo obecnie panuje pod tym względem rozbieżność poglądów. Nie wszyscy bowiem zgodni są co do tego, czego należy młodzież uczyć, (...) tak jak nie jest jasne, czy wychowanie oddziaływać ma raczej na wyrobienie rozumu, czy też charakteru" (tamże, s. 29).

2. Wiedza nie dyktuje zasad postępowania, ona tylko wyrabia poglądy. Zadaniem szkoły powinno zatem być kształtowanie charakteru, urabianie dobrych obyczajów, wdrażanie do wykonywania konkretnych obowiązków.

3. Cnotę, którą Arystoteles rozumiał jako działanie zgodne z rozumem, zdobywa się w drodze praktykowania. Muzykiem staje się człowiek przez muzykowanie, budowniczym przez budowanie itp.

4. W nauczaniu – jako konstytutywnym składniku wychowania – należy stosować pokaz, utrwalanie i ćwiczenie, które odpowiadają poznaniu zmysłowemu (pokaz), zapamiętywaniu (utrwalanie) i użytkowaniu (ćwiczenie). Wychowanie moralne, w którym znaczną rolę odgrywa edukacja przedszkolna i fizyczna, różni się od wychowania umysłowego, w którym należy kłaść nacisk na: rozwijanie pamięci (kojarzymy na zasadzie podobieństwa, przeciwieństwa i styczności w czasie oraz w przestrzeni), myślenia przyczynowo-skutkowego (przyczyny dzielił Arystoteles na materialne, formalne, celowe i sprawcze), a także na poprawne definiowanie rzeczy, zjawisk itp. (definiujemy poprawnie m.in. poprzez podawanie najbliższego rodzaju definiowanego obiektu oraz jego różnicy gatunkowej).

Jak zatem wychowywać i czego uczyć? Oddajmy raz jeszcze głos Arystotelesowi, który to właśnie pytanie uważał za bardzo ważne:

„Życie jako całość jest wypełnione podziałami: działanie i spoczynek, pokój i wojna. (...) Działania są potrzebne i użyteczne jedynie o tyle, o ile prowadzą jako środki do tego, co jest dobre samo w sobie. (...) To właśnie trzeba zawsze mieć na uwadze i do tego sposobić dzieci i młodzież w każdym momencie wychowania" (tamże, s. 47).

Podejmijmy próbę podsumowania. Dla Arystotelesa **cel wychowania** był tożsamy z celem życia człowieka, tzn. z dążeniem do szczęścia. Szczęśliwy zaś jest ten, kogo cechuje dobroć i prawość, kto po pracy potrafi oddawać się wczasowaniu i spoczynkowi, kto umie racjonalnie spożytkować swój wolny czas. Gdy chodzi o **treść kształcenia,** to Arystoteles był przekonany o potrzebie „uczenia tego, co konieczne", co jest niezbędne wolnemu człowiekowi do „życia godnie". Zauważmy w tym kontekście, że Arystoteles nie zajmował się wychowaniem dzieci niewolników, podobnie zresztą jak inni greccy myśliciele. Za nauki „pożyteczne" uważał gramatykę, literaturę, arytmetykę, geometrię, rysunek i muzykę, a także wychowanie fizyczne. Troska o ciało powinna przy tym, jego zdaniem, wyprzedzać troskę o ducha, której początek ma stanowić muzyka, a koniec filozofia. **Metody wychowania** mają zmierzać do pobudzenia aktywności uczniów zarówno w myśleniu, jak i działaniu, dostarczać im wzorów do naśladowania, ćwiczyć pamięć oraz wzbogacać ich doświadczenie.

Na państwu, jak była już o tym mowa, spoczywa odpowiedzialność za wychowanie. Proponowany zaś przez Arystotelesa **system** tego **wychowania** powinien obejmować dzieci i młodzież od 1 do 21 roku życia, a pewne grupy najzdolniejszych obywateli nawet do ukończenia 49 lat, kiedy to umysł osiąga apogeum swojego rozwoju. Z tych też grup obywateli powinno się rekrutować przywódców państwa.

Pomimo upływu ponad 23 wieków wiele sformułowanych przez Arystotelesa tez oraz myśli o wychowaniu zachowało do dzisiaj swą aktualność. Należą do nich przede wszystkim tezy o potrzebie współdziałania pedagogiki z etyką przy formułowaniu ogólnego celu wychowania, nieodzowności uczenia dzieci i młodzieży tego, co użyteczne, zaletach wychowania przedszkolnego, a także uczenia się przez całe życie.

*

W dostępnych mi polskich i obcojęzycznych encyklopediach, słownikach i podręcznikach historii wychowania nie znalazłem nawet wzmianki o Pitagorasie. Wyjątek stanowi cytowany już w tej rozprawie podręcznik F. Majchrowicza, w którym nazwisko tego greckiego matematyka i filozofa umieszczono obok nazwisk takich wybitnych myślicieli, jak Sokrates, Platon i Arystoteles. Jednakże również Majchrowicz nie opublikował w swoim podręczniku biogramu Pitagorasa. Taki biogram, notabene bardzo lakoniczny, znajduje się jedynie w *Podręcznej encyklopedii pedagogicznej* z 1925 roku (s. 35).

PITAGORAS (572–497 p.n.e.). Urodził się na wyspie Samos, ale podczas wojen perskich przeniósl się do Krotonu na południu Italii. Mając 40 lat założył tam religijno-filozoficzną szkołę, nazwaną później „związkiem pitagorejskim". Jego członkowie żyli wspólnie według opracowanych przez Pitagorasa zasad: byli wegetarianami, ponieważ wierzyli, że dusze ludzi, którzy spożywają mięso wcielają się po śmierci w zwierzęta, wierzyli, że człowiek powinien się doskonalić przez samodyscyplinę i wiedzę, a optymalnym sposobem poznania prawdy jest zajmowanie się matematyką.

„Wśród środków pedagogicznych wybitne miejsce zajmowała gimnastyka i muzyka, jako ustalające harmonię między ciałem i duszą. Szczegóły pitagorejskiej teorii

nie przechowały się. Źródłem jej poznania są nie zawsze autentyczne epigramaty Pitagorasa i jego uczniów oraz *Rzeczpospolita* Platona, której część, traktującą o wychowaniu młodzieży, uważać można za rozwinięcie pedagogiki Pitagorasa. Związek Pitagorejczyków, zamieszany w politykę (...), istniał jeszcze przez około trzysta lat wywierając głęboki wpływ na otoczenie" (tamże, s. 395).

Najważniejszym sympatykiem pitagorejczyków był Platon, który przejął wiele z ich matematycznej teorii bytu, mistycznej teorii duszy, a także zaakceptował ich odkrycia astronomiczne, które można uważać za punkt wyjścia późniejszych teorii heliocentrycznych Jahannesa Keplera i Mikołaja Kopernika. Tym jednak, co uzasadnia wpisanie Pitagorasa na listę teoretyków i praktyków wychowania są, jak można przypuszczać, zalecane i stosowane przez nich zasady wychowania, spopularyzowane przez Platona.

PLUTARCH (ok. 50–120 n.e.). Urodził się w Cheronei (Beocja) i tam też zmarł w wieku około 70 lat, Kształcił się w Akademii Platońskiej oraz w Aleksandrii. Chociaż wiele podróżował, większość życia spędził w Cheronei oraz w Atenach. W Rzymie pracował jako nauczyciel i cieszył się takim uznaniem swoich uczniów, że cesarz Trajan nagrodził go wysokimi dostojeństwami. Po powrocie do Cheronei założył wzorowaną na Akademii Platońskiej szkołę, która miała odrodzić Greków pod względem religijnym i moralnym. Zakładał, że istnieje jeden samoistny bóg (Logos), który rządzi światem przy pomocy podległych sobie bóstw. Wierzył też w nieśmiertelność duszy. Wniósł znaczny wkład zarówno do praktyki, jak i teorii wychowania, a stało się tak dzięki jego (lub przypisywanym mu, bo i takich opinii nie brakuje) licznym publikacjom, przede wszystkim *O wychowaniu młodzieży* oraz *Żywoty sławnych mężów.*

W pierwszej z tych publikacji Plutarch kreśli i analizuje cele, treść i zasady, jakimi kierowano się w Grecji i Rzymie w wychowywaniu młodzieży, a gdy chodzi o dyrektywy i zalecenia dotyczące praktycznych aspektów tego procesu, to odwołuje się do rad zalecanych przez Platona, Arystotelesa i stoików. Na pierwszy plan wysuwa przy tym

> „dążenie do doskonałości, o której można powiedzieć to samo, co zwykło się mówić o sztuce i nauce, a mianowicie, że do zupełnej doskonałości niezbędne są trzy warunki: przyrodzone zdolności, nauka i ćwiczenie. Przez naukę rozumie przy tym uczenie się, a przez przyzwyczajenie – ćwiczenie. Początek zależy od przyrodzonych zdolności, postępy od opanowania przedmiotu, zastosowanie od ćwiczenia, a dokonanie od wszystkich tych czynników; natomiast przy braku jednego, doskonałość nie będzie zupełna" (za: Kot, 1929, s. 53–54).

Czytamy tam również, że rodzice powinni być dla swoich dzieci przykładem, a obowiązki nauczycieli należy powierzać tylko ludziom moralnie nieposzlakowanym. Dużo uwagi trzeba poświęcać wychowaniu fizycznemu dzieci i młodzieży, a w obchodzeniu się z nimi posługiwać się perswazją i napomnieniami, a nie karami cielesnymi. Wskazane ponadto jest przyzwyczajanie wychowanków – i to od najwcześniejszych lat – do pracy odpowiadającej ich możliwościom, a także ćwiczyć pamięć, tę „skarbnicę wszelkiej nauki" oraz wdrażać we wszystkim do umiaru (tamże, s. 58).

W podobnym duchu napisane zostały pozostałe publikacje Plutarcha. I tak, w rozprawie *Jak młodzież powinna słuchać poetów*[1] zalecał, aby słuchanie lub/i lekturę dzieł poetów wykorzystywać przede wszystkim do kształtowania osobowości uczniów, a w *Żywotach sławnych mężów*, aby z nich czerpać wzory do naśladowania. Tak postępował na przykład Katon Stary, który w obecności swojego syna starannie ważył słowa i czyny.

Za najważniejsze dzieło pedagogiczne Plutarcha uważa się rozprawę *O wychowaniu młodzieży*. Stanowiła ona dla potomnych główne źródło wiedzy o koncepcjach wychowania głoszonych przez Platona, Arystotelesa i stoików. Torowała ona również drogę przekonaniu, że:

1) w wychowaniu należy rozwijać nie tylko umysły, lecz i charaktery uczniów;
2) „dusza człowieka to nie naczynie, które należy napełniać, ale ognisko, które trzeba rozpalić" (Kot, 1934, s. 24); oraz
3) wychowanie elementarne i średnie niekoniecznie musi być zmonopolizowane przez państwo, jak domagali się tego Likurg i Platon. Państwo może natomiast tworzyć i nadzorować pracę uczelni wyższych. Konsekwencją tego stanowiska było założenie przez Plutarcha szkoły wzorowanej na Akademii Platona, w której obok religii chrześcijańskiej uczono trzech sztuk wyzwolonych.

Odkrycie pism pedagogicznych Plutarcha w pierwszej ćwierci XV wieku wzbudziło wśród ówczesnych pedagogów znaczne zainteresowanie pedagogicznymi ideami greckich myślicieli starożytnych oraz wniosło niemało ożywczych impulsów do badań prowadzonych w Europie nad wychowaniem i poświęconego mu piśmiennictwa.

Podsumowanie

Starożytna Grecja, ponad pięć wieków i pięciu najwybitniejszych myślicieli – oto geograficzne, chronologiczne i personalne wyznaczniki omawianego w tej rozprawie okresu historii wychowania.

Co do pierwszego z tych wyznaczników, to były nim ziemie greckie, ściślej – Peloponez, Attyka, Kreta, liczne wyspy na Morzu Egejskim oraz zakładane przez Greków kolonie w Azji Mniejszej i Italii. Gdy zaś chodzi o myślicieli, to najwcześniej z eksponowanych w tej rozprawie żył Pitagoras, bo w VI wieku p.n.e., a najpóźniej Plutarch, który działał na początku drugiego już stulecia naszych dziejów. Sokrates, Platon i Arystoteles żyli w „złotych" dla Grecji czasach – największego rozkwitu kultury, nauki i cywilizacji, którego nie zahamowało nawet pozbawienie Grecji niepodległości państwowej przez Rzymian.

Grecy uczestniczyli w opisywanym tutaj czasie w licznych wojnach obronnych (głównie z Persami) oraz między sobą. Nie pozostało to bez wpływu na wychowanie, którego priorytetowym zadaniem było przygotowanie dobrze wyszkolonych żołnierzy oraz w związku z tym – wychowanie fizyczne. Duże znaczenie przywiązywano do tego przygotowania nawet po utracie niepodległości, kiedy nie trzeba już było podporządkowywać wychowania celom militarnym, a dzięki temu w większym niż dotychczas stopniu skupiać uwagę na kulturze i sztuce, w tym także na wychowaniu. Wtedy też zaczęły się pojawiać różne koncepcje i godne uwagi myśli o wychowaniu.

Jakie to były koncepcje i myśli? Co wnosiły do teorii i praktyki wychowania? Podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na te pytania, zajmijmy się w kolejno **ideałami i celami wychowania, instytucjami** realizującymi ten proces, a także **treścią** owych idei i myśli.

Ideał wychowania – przypomnijmy – zawsze był (i nadal bywa) pochodną sytuacji politycznej i społeczno-gospodarczej danego kraju w takim czy innym okresie jego historii. W tej sytuacji zmieniały się również organizacja, założenia, treść oraz koncepcje wychowania, słowem – powstawały różne systemy wychowania.

W starożytnej Grecji ukształtowały się dwa takie systemy: spartański i ateński. W spartańskim wychowanie podporządkowano celom militarnym i wychowaniu fizycznemu, ponieważ wymagał tego interes państwa, w ateńskim natomiast, z podobnych względów, priorytet nadano formowaniu osobowości uczniów harmonijnie rozwiniętych zarówno pod względem fizycznym, jak i przede wszystkim intelektualnym. To właśnie tam i wtedy zbudowane zostały zręby koncepcji, której twórcy zalecali łączyć w wychowaniu piękno, dobro i prawdę, co określali mianem „kalokagatia", a co dzisiaj nazywamy koncepcją wychowania wszechstronnego lub – w innej konwencji terminologicznej – wielostronnego.

Tyle o ideale i wyprowadzanych z niego ogólnych celach wychowania. Przejdźmy teraz do charakterystyki głównych **instytucji wychowawczych i ich funkcjonowania,** którymi były w Grecji rodzina i szkoła.

W Sparcie, gdzie młodzież spędzała sporo czasu w organizowanych przez państwo obozach wojskowych, wpływ **rodziny** na jej wychowanie był o wiele mniejszy aniżeli w Atenach. Wszyscy jednak przywołani w tej rozprawie myśliciele głosili, że rodzina ma znaczny wpływ na formowanie ciała i ducha swoich dzieci, w tym w szczególności na ich rozwój moralny, estetyczny, fizyczny i umysłowy:

> „Ojciec pięknie zbudowanego syna z dumą patrzał na niego, jako szczególnie przez bogów umiłowanego i obdarzonego. (...) Sama jednak dzielność fizyczna nie wystarcza dla doskonałości, jeżeli w parze z nią nie idzie piękność moralna i szlachetność duchowa. I ten właśnie ideał nazwali Grecy „kalokagatią". (...). Od wczesnego dzieciństwa usiłowali wpajać dziecku zdrowe zasady moralne, przymuszali do postępowania i pełnego umiarkowania" (Kot, 1934, s. 30).

Szkoła z kolei, której pojawienie się tonie w mrokach dziejów, rozwinęła się w Grecji w epoce hellenistycznej, tzn. w latach 330 – 30 p.n.e. Właśnie wtedy nastąpiło przewartościowanie dominującego dotychczas ideału wychowania człowieka harmonijnie ukształtowanego w ideał człowieka kulturalnego, wykształconego przede wszystkim pod względem językowym, literackim i estetycznym.

Czego i jak uczono dzieci i młodzież w szkole hołdującej temu ideałowi wykształcenia i zarazem wychowania?

Oto obraz takiej właśnie szkoły, z pewnością zbyt jednostronny, nakreślony przez filozofa Talesa:

> „Zaledwie wyjdzie chłopiec z rąk piastunki, a już zajmuje się nim pedotryba, lutnista i rysownik. Z czasem przychodzi do tego nauczyciel rachunków, miernictwa i ujeżdżacz koni. Skoro świt musi się zrywać z pościeli, nigdy nie ma wolnej godziny. Zostawszy efebem, także będzie musiał drżeć ze strachu, a to przed pedotrybą, mistrzem

szermierki, przed gimnazjarchą – każdy z nich bije go, nadzoruje, zatruwa mu życie. Przejdzie efebię i ma już 20 lat, jeszcze musi się bać i mieć na baczności przed dowódcą wojsk: trzeba gdzieś stawiać placówki, musi tam stać, trzeba odbywać uciążliwą straż nocną, musi się jej podjąć, trzeba załogi na okręt, musi iść na morze" (tamże, s. 83).

Idee i myśli o wychowaniu to kolejny przedmiot tego syntetycznego podsumowania. Zacznijmy tym razem od **Pitagorasa,** który przeszedł do historii przede wszystkim jako matematyk, autor znanego twierdzenia, nazwanego jego nazwiskiem, oraz tabliczki mnożenia, a nie jako teoretyk wychowania. I jednak w teorii wychowania zaznaczył swoją obecność, a sformułowane przez niego myśli nadal zasługują na uwagę.

Jakie są te myśli? Czy i ewentualnie jakie znaczenie mają dla teorii i praktyki wychowania?

Człowiek, według Pitagorasa, jest z natury niedoskonały i tylko wychowanie może wyzwolić go ze złych skłonności i zapewnić mu szczęście. Dzieje się tak, kiedy to wychowanie zaczyna się jak najwcześniej, ponieważ dzieci są najbardziej podatne na wpajanie im pożądanych zachowań. Należy jednak pamiętać, że każdy wiek wymaga stosowania innych metod i środków wychowawczych. Dzieciom należy pozostawić duży margines swobody, pozwalać rozwijać się samodzielnie, nie tłumić ich wrodzonej aktywności oraz wzmacniać zachowania pożądane, zalecał Pitagoras. Zauważmy, że kilkadziesiąt wieków później Jan Jacques Rousseau wychodził z radykalnie odmiennych założeń dowodząc, iż człowiek jest z natury dobry, ale i on nawoływał do stosowania w wychowaniu metod podobnych do zalecanych przez Pitagorasa.

Z kolei **Sokrates,** którego uważa się za zwolennika intelektualizmu w wychowaniu, był zdania, że droga do cnoty prowadzi przez wiedzę, w związku z czym jej pozyskiwanie jest warunkiem koniecznym pożądanych zachowań. Najlepiej zaś służy owemu pozyskiwaniu wiedzy metoda dialogu, wymiany myśli, dociekanie prawdy w drodze operowania rzeczowymi argumentami. Ta droga od niewiedzy do wiedzy polega głównie na wychowaniu intelektualnym, ale służy również wychowaniu moralnemu. Głoszone przez Sokratesa zalecenie, aby do cnoty dochodzić przez wiedzę, cieszy się do dzisiaj uznaniem wśród pedagogów.

Za twórcę pierwszego w starożytnej Grecji **systemu** wychowania, tzn. uporządkowanego układu składników oraz zachodzących między nimi związków i zależności, uważany jest **Platon.** Wychowanie jest, według niego, procesem determinowanym przez państwo, a jego cel stanowi dążenie do zaprowadzenia harmonii między ciałem i duszą, tzn. kalokagatia. W myśl opracowanego przez Platona **programu** wychowania dzieci i młodzieży:

1) chłopcy i dziewczęta do 6 roku życia mają uczyć się razem;
2) do 10 roku życia należy kształtować u uczniów harmonię między ciałem i duszą, a naukę czytania i pisania rozpoczynać dopiero z dziećmi w wieku 10 lat;
3) okres od 10 do 18 lat powinien służyć kształceniu literackiemu, przy czym do nauki nie wolno uczniów zmuszać;
4) od 18 do 20 roku życia młodzież powinna być poddawana intensywnym ćwiczeniom fizycznym, w tym uczestniczyć w zawodach sportowych;
5) po 20 roku życia trzeba przeprowadzać selekcję uczniów, przy czym najzdolniejszych kierować na dalsze studia, a mniej zdolnych przygotowywać do służby w wojsku i do zawodu;

6) na studiach powinno się uczyć geometrii (planimetrii i stereometrii), astronomii, muzyki, a od 30 roku życia – filozofii. Dopiero takie studia uprawniać mogą powierzanie ich absolwentom sprawowanie wysokich urzędów państwowych, poczynając od ukończenia około 50 lat (por. Platon, 1958, s. 809 i nast.).

Platon był więc pierwszym myślicielem, który zalecał stosowanie selekcji uczniów według uzdolnień, doceniał znaczenie edukacji przedszkolnej, a ponadto zalecał posługiwanie się w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą metodami i środkami przystosowanymi do wieku i możliwości uczniów. Platonizm, jak z czasem nazwano opracowany przez niego system wychowania, wywarł silny wpływ na teorię i praktykę wychowania, a niektóre jego tezy nadal stanowią ważne punkty odniesienia współczesnych kierunków wychowania, czego przykładem jest chociażby północnoamerykański perenializm (por. Kupisiewicz, 2006).

Arystoteles nie był tak znany jako pedagog, a ściślej mówiąc – teoretyk i praktyk wychowania, jak Platon, jego mistrz. Jednakże i on wniósł do wychowania wiele nowych i ożywczych myśli. **Cel** wychowania utożsamiał z celem życia człowieka, jakim było dla niego dążenie do szczęścia. Szczęśliwy jest przy tym ten, kto potrafi racjonalnie i pożytecznie spędzać czas oraz zaspokajać swoje zainteresowania i potrzeby poznawcze. Przekazywane dzieciom i młodzieży w procesie wychowania **treści** powinny dotyczyć tego, co użyteczne, co jest niezbędne, aby godnie żyć. **Metody** zaś wychowania mają – jak powiedzielibyśmy dzisiaj – pobudzać uczniów do aktywności, do samodzielnego myślenia i działania oraz być oparte na pamięci, naśladowaniu i doświadczeniu. Wyrabianiu u uczniów pożądanych poglądów i przekonań nie służy przemoc, lecz tylko racjonalne argumenty. Pierwszym zatem i głównym **środkiem** wychowania jest przyzwyczajanie, a jego siłę napędową stanowią popęd i naśladownictwo (Majchrowicz, 1907, s. 39). Podobnie jak Platon, także Arystoteles nie potępia kar fizycznych, ale zaleca, aby uciekać się do nich tylko w stosunku do młodszych dzieci, które mogą jeszcze nie rozumieć obowiązujących zasad postępowania i zachowań. Zajmowanie się wychowaniem jest ważą powinnością i obowiązkiem państwa i powinno być publiczne. Ten postulat Arystotelesa znacznie wyprzedził epokę, w której żył.

W przeciwieństwie do Platona i Arystotelesa, do których to myślicieli często się odwoływał, **Plutarch** był zdecydowanym przeciwnikiem stosowania kar fizycznych w wychowaniu. Jego zdaniem, w wychowaniu należy kierować się dobrem, przekazywać uczniom rzetelną wiedzę, a przede wszystkim kształtować ich pod względem moralnym. Słynne było przypisywane Plutarchowi dzieło *O wychowaniu młodzieży*, w którym dowodził, że na wychowanie decydujący wpływ wywierają trzy czynniki: natura, kształcenie i ćwiczenia. Opowiadał się – znowu inaczej niż Platon i Arystoteles – przeciwko wychowaniu publicznemu na szczeblu elementarnym i średnim, ale nie wykluczał go, gdy chodzi o studia wyższe.

*

Co wniosła grecka starożytność do teorii i praktyki wychowania?

Najogólniej mówiąc:

1) w zakresie celów tego procesu postulat wszechstronnego, a w innym ujęciu terminologicznym – wielostronnego wychowania;
2) przekonanie o nieodzowności respektowania w edukacji potrzeby ciągłości, nazywanej obecnie ustawicznością;

3) w nauczaniu dzielenia uczniów na grupy stosownie do wieku; selekcji dzieci i młodzieży według kryterium wieku i zdolności; a ponadto
4) wynagradzania nauczycieli za ich pracę, do czego walnie przyczynili się sofiści.

Sformułowane przez greckich myślicieli koncepcje pedagogiczne są do dzisiaj przedmiotem wielu analiz i studiów, a nazwiska omawianych w tej rozprawie autorów weszły na stałe do programów studiów realizowanych na całym świecie w placówkach kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz profesjonalnych wychowawców.

Przypisy

[1] Przekład zbiorowy pod red. K. Kumanieckiego. Warszawa 1966.

Literatura

Arystoteles: *Polityka*. Przekł. L. Piotrowicz. Warszawa 1964
Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 4. Red. T. Pilch. Warszawa 2005
Günther K.-H. i in.: *Geschichte der Erziehung*. 12 Auflage. Berlin 1976
Kot S.: *Źródła do historii wychowania – Wybór*. Cz. I. Warszawa 1929
Kot S.: *Historia wychowania*. T. 1 i 2. Lwów 1934
Kupisiewicz C.: *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*. Warszawa 2006
Lawrence E.: *Origins and Growth of Modern Education*. Harmondworth 1970
Majchrowicz F.: *Historya pedagogii dla użytku seminaryów nauczycielskich i nauki prywatnej*. Lwów 1907
Nawroczyński B.: *Zasady nauczania*. Wyd. 3. Kraków 1961
Platon: *Państwo*. Tłum. Wł. Witwicki. Warszawa 1958
Rossijskaja piedagogiczeskaja encyklopedija. T. 2. Moskwa 1999
Słownik języka polskiego. Tom 3. PWN, Warszawa 1989
Sośnicki K.: *Dydaktyka ogólna*. Toruń 1948
Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*. PWN, Warszawa 1968.

SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2011

Mirosław S. Szymański
Uniwersytet Warszawski

PROFESOR WINCENTY OKOŃ – TRZY STARE FOTOGRAFIE[1]

Panie Przewodniczący Komitetu,
Panie Dyrektorze Instytutu,
Szanowni Państwo!

Kiedy na początku grudnia 2009 roku redaktorzy naukowi dzieła poświęconego Profesorowi Wincentemu Okoniowi[2] zaproponowali mi wygłoszenie kilkuminutowego przemówienia natychmiast wyraziłem zgodę, ale zaraz potem zacząłem się gorączkowo zastanawiać, jakiż charakter miałoby mieć moje wystąpienie. Czy chodzi o laudację z okazji jubileuszu 95-lecia Profesora Wincentego Okonia przygotowaną przez jednego z ostatnich jego uczniów, czy też może chodzi raczej o zabranie głosu w ramach promocji księgi pamiątkowej poświęconej Profesorowi? Jubileusz obchodził On 22 stycznia, na który to dzień – zgodnie ze starym katolickim obyczajem – przypadają Jego urodziny i imieniny zarazem. A tekstów pomieszczonych w księdze pamiątkowej nie znam, nie mam zatem żadnych podstaw, by się o nich wypowiadać. O czym że więc tu mówić?

Jak to często w życiu bywa, w pokonaniu tej rozterki przyszedł mi z pomocą zwykły przypadek. Szukając jakiejś książki, natknąłem się na dwa tomy *Fotografii* Janusza Andermana z krótkimi tekstami literackimi przedstawiającymi zachowane w pamięci autora obrazy ludzi, zdarzeń i sytuacji. Pomysł na moje wystąpienie – przyznaję to otwarcie – nie jest więc oryginalny, jest zapożyczony, ale wydaje mi się stosowny do okoliczności.

Wystąpienie moje śmiało można by było opatrzyć tytułem *Wincenty Okoń – trzy stare fotografie*. **Fotografie trzy tylko** – te najlepiej zachowane i najbardziej wyraziste spośród pokaźnego zbioru nagromadzonych przeze mnie w pamięci obrazów Profesora przy różnych okazjach i w różnych sytuacjach. **Fotografie stare** – bo sprzed ponad ćwierćwiecza, kiedy to Profesor piastował funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Ogólnej na moim macierzystym uniwersytecie, zanim w 1984 roku przeszedł bezpowrotnie na zasłużoną emeryturę, co nie znaczy, że w stan spoczynku.

Fotografie zasługujące na uwagę, fotografie zapadające w pamięć mówią tyleż o uchwyconej w obiektywie przez fotografika rzeczywistości, co i o fotografiku samym. Toteż proszę wybaczyć, że moje wystąpienie będzie miało bardzo osobisty i subiektywny charakter.

Fotografia pierwsza. Rok 1976. Wykład z dydaktyki ogólnej dla studentów drugiego roku pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim. O godzinie 10.00, punktualnie co do minuty, do tradycyjnej, pochyłej sali wykładowej w Adytorium Maximum sprężystym, oficerskim krokiem wchodzi Profesor. Nieodmiennie w eleganckim garniturze i pod krawatem. Zajmuje miejsce na katedrze, otwiera czarną, skórzaną teczkę i wyjmuje z niej notatki, z których bardzo rzadko zresztą korzysta. Mówi głośno i wyraźnie, dla lepszej koncentracji przymykając swoim zwyczajem oczy. Słuchaczy nie brakuje – i to nie tylko dlatego, że wykładana jest lista obecności. Nikt nie śmie zakłócić wywodów urozmaiconych licznymi, niekiedy przydługimi, ale zawsze ciekawymi dygresjami; a są to najczęściej refleksje z pedagogicznych podróży Profesora po wszystkich kontynentach – z wyjątkiem Australii, jak do dzisiaj zwykł podkreślać. W ciągu roku akademickiego najwięcej czasu poświęca wcale nie dydaktyce ogólnej, lecz szkołom eksperymentalnym w świecie; właśnie redaguje drugie, znacznie poszerzone wydanie pracy zbiorowej pod tym tytułem, po dziś dzień zalecanej studentom pedagogiki jako lektura obowiązkowa.

Jak sądzę, to właśnie pod wpływem wykładów Profesora wybrałem taki, a nie inny temat swojej rozprawy habilitacyjnej, za co winien Mu jestem dzisiaj głęboką wdzięczność.

Fotografia druga. Rok 1978. Ogólnopolskie Seminarium Dydaktyczne. Chyba jedyne tego rodzaju w owych czasach. Gromadzi ono uczestników z całego kraju. No i oczywiście wszystkich pracowników Katedry. Wielu z nich to dzisiaj szacowni profesorowie o sztandarowych nazwiskach w polskich naukach o wychowaniu. To właśnie na tym seminarium wykrystalizowała się Warszawska Szkoła Dydaktyki, oparta na fundamentalnych pracach Profesora: *Procesie nauczania* z 1954 roku, *Zarysie dydaktyki ogólnej* z 1964 roku i przede wszystkim *Podstawach wykształcenia ogólnego* z 1967 roku. Seminaria zaczynają się punktualnie o godzinie 14.00 – tak, żeby wszyscy zdążyli dojechać. Seminarzyści spoza Wydziału czekają karnie przed salą konferencyjną, mimo że jest ona już otwarta. Pracownicy Katedry są w pełnej gotowości już od rana. Na znak dany przez Profesora formuje się orszak. On sam – z nieodłączną czarną teczką w ręku – na czele, za nim kroczą z zachowaniem ściśle przestrzeganej hierarchii podwładni. Ja, jako początkujący asystent stażysta na szarym końcu. To do mnie należy przygotowanie sali, otwarcie i zamknięcie drzwi. Profesor otwiera seminarium. Ktoś wygłasza referat. Odbywa się krytyczna, acz życzliwa zazwyczaj dyskusja. Na koniec Profesor dokonuje konstruktywnego podsumowania, wyciąga wnioski, wysuwa propozycje dotyczące dalszej pracy. A później wyjmuje z teczki swój legendarny kajecik i w sposób nie znoszący sprzeciwu domaga się od referenta podania konkretnego terminu ukończenia kolejnego etapu badań.

Przestrzeganie sztywnej hierarchii naukowej, dbałość o staroświeckie rytuały uniwersyteckie, nieustanne motywowanie do pracy, sakralizacja raz ustalonego

harmonogramu badać, nacisk na uczenie się języków obcych, rozmowy w języku niemieckim lub angielskim, wpajanie amerykańskiej zasady *publisch or perisch* – wszystko to okropnie mnie kiedyś irytowało i stresowało, ale dzięki temu udało mi się napisać i obronić tak zwaną empiryczną rozprawę doktorską w niespełna pięć i pół roku, za co dzisiaj winien jestem Profesorowi głęboką wdzięczność.

Fotografia trzecia. Rok 1981. Konferencja naukowa na temat *Metodologia badań pedagogicznych* w Jabłonnie pod Warszawą. Organizatorem jest Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, którego Profesor jest podówczas przewodniczącym. Przez kilka lat współpracowałem z Nim jako sekretarz administracyjny Komitetu. Konferencja niby międzynarodowa, a faktycznie tylko z udziałem gości zagranicznych. Było ich dwóch: Ernst Meyer z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Heidelbergu oraz teoretyk wychowania marksistowskiegio Kalheinz Tomaschewsky z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie. Z niekłamanym podziwem obserwowałem, jak w epoce niemiecko-niemieckiej zimnej wojny, w nienagannej niemczyźnie podejmował Profesor starania, aby ci panowie z przeciwnych obozów ideologiczno-politycznych porozmawiali ze sobą. Odkładając na bok wojenne resentymenty i ideologiczne uprzedzenia starał się On zresztą – na tyle oczywiście, na ile było to możliwe w ówczesnych realiach politycznych – nawiązywać kontakty i rozwijać współpracę zarówno z pedagogami z Niemieckiej Republiki Demokratycznej, jak i z Republiki Federalnej Niemiec. Świadczy o tym dowodnie chociażby fakt publikowania Przezeń swoich tekstów i w jednym, i w drugim kraju niemieckim, a także fakt częstego zamieszczania rozpraw tak wschodnio-, jak i zachodnioniemieckich autorów w redagowanym przez siebie w latach 1973–1984 „Kwartalniku Pedagogicznym".

A później, dwa lata później – w 1983 roku – zainicjował Profesor w Warszawie cykl polsko-niemieckich konferencji komparatystycznych, organizowanych co dwa, trzy lata na przemian w Polsce i w Republice Federalnej Niemiec, a następnie w zjednoczonych Niemczech. We wrześniu 2009 roku odbyła się dwunasta już konferencja z tego cyklu, co można uznać za niewątpliwy rekord w polskich i niemieckich naukach o wychowaniu.

To dzięki nazwisku Profesora otworzyło się przede mną – Jego *Doktorsohn* – wiele drzwi w Niemczech tak, jak niegdyś otwierały się one przed Nim dzięki nazwisku Sergiusza Hessena – Jego *Doktorvater*. I za to też winien Mu jestem dzisiaj głęboką wdzięczność.

* * *

Szanowni Państwo!

Trafny wybór habilitacji, szybki doktorat, liczne i trwałe kontakty z pedagogiką niemiecką zawdzięczam przede wszystkim Profesorowi Wincentemu Okoniowi. Co najmniej z tych trzech względów zachowuję wszystkie Jego fotografie – nawet te nieostre, zmatowiałe, zamglone – we wdzięcznej pamięci, życząc Mu wiele jeszcze lat godnego życia.

Tym bardziej więc cieszę się z dzisiejszej uroczystości. I tym gorętsze moje podziękowania dla wszystkich jej organizatorów z pomysłodawczynią na czele: Panią Profesor Henryką Kwiatkowską.

Przypisy

[1] Jest to tekst przemówienia wygłoszonego na uroczystości z okazji 95-lecia urodzin Profesora Wincentego Okonia, która odbyła się 11 stycznia 2010 roku. Uroczystość zorganizowana została staraniem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego oraz Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie.

[2] A. Bogaj, H. Kwiatkowska (red.): *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle*. IBE, Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa 2009.

RECENZJE

Klaus Prange: *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns.* Verlag F. Schöningh, Paderborn–München–Wien–Zürich 2010, s. 146

Do rzadkości należy, żeby naukowiec, który zakończył już swoją karierę akademicką, postanowił na nowo zanalizować dyscyplinę wiedzy, której poświęcił całe swoje życie. Zazwyczaj przejście na emeryturę staje się okazją do wyprzątnięcia z szuflad zapomnianych lub niedokończonych tekstów. Jednak ta reguła nie sprawdza się w przypadku Klausa Prangego (ur. 1939), byłego profesora pedagogiki ogólnej w Tybindze, a od 2004 roku honorowego profesora na Uniwersytecie Carla von Ossietzky'ego w Oldenburgu, rodzinnym mieście innego klasyka pedagogiki – Johanna F. Herbarta.

Autor recenzowanej książki po osiągnięciu w 2003 roku wieku emerytalnego i przejściu na zasłużony odpoczynek po służbie państwowej (w Niemczech pracownikom nauki przysługuje status urzędników państwowych) rozpoczął intensywne badania nad podstawami współczesnej pedagogiki ogólnej. W ich efekcie powstała koncepcja, którą zaprezentował w trzech kolejnych opracowaniach. Z łatwością da się zauważyć, że myśl w nich obecna tworzy spójną linię rozważań. Jej punktem wyjścia jest wydany w 2005 roku zarys „pedagogiki operatywnej" (*Operative Pädagogik*) pod tytułem *Die Zeigestruktur der Erziehung* (*Struktura pokazywania w wychowaniu*; por.: Prange, 2005). Prange dał w nim wyraz swojemu przekonaniu, że „operacji pokazywania" w czynnościach wychowania i kształcenia przysługuje rola fundamentu i filaru nośnego. Dlatego też w swojej teorii ustanowił ją podstawą namysłu teoretycznego nad działaniem pedagogicznym w ogóle (por.: Stępkowski, 2009). Warto zaznaczyć, że wśród pedagogów po drugiej stronie Odry koncepcja ta spotkała się z dość żywym zainteresowaniem. Wynikiem dyskusji, która w związku z tym się wywiązała, jest praca zbiorowa pod redakcją Kathriny Berdelmann i Thomasa Fuhra (por.: Berdelmann, Fuhr, 2009).

Za drugie ogniwo zainicjowanej przez Prangego „pedagogiki operatywnej" należy uznać książkę napisaną we współpracy z Gabriele Strobel-Eisele i zatytułowaną *Die Formen des pädagogischen Handelns* (*Formy działania pedagogicznego*; por.: Prange, Strobel-Eisele, 2006). Jest to próba wprowadzenia – albo może raczej przetransformowania – czynności pokazywania do zróżnicowanych wymiarów współczesnego profesjonalnego i nieprofesjonalnego działania pedagogicznego (por.: Stępkowski, 2008). Jak sugeruje Prange, pracę tę należy odczytywać jako „dydaktykę pokazywania" (s. 20, przyp. 4).

Myśl Prangego osiąga swój kres w prezentowanej właśnie pozycji. Jej tematem jest analiza normatywności, czyli etycznego charakteru działania wychowawczego. Nie ulega wątpliwości, że zagadnienie to nie jest dla naszego rodzimego dyskursu pedagogicznego ani nowe, ani obce (por.: Homplewicz, 1996). Wydaje mi się jednak, że porusza się je zbyt rzadko. Być może powodem tego jest skądinąd fałszywe przeświadczenie, że tematy etyczne wykraczają poza zakres naukowych problemów pedagogiki i jeżeli muszą być już podejmowane, to ich interpretacja zależy od ideologicznych czy światopoglądowych założeń przyjętych przez danego badacza lub wynikających z nurtu, który on reprezentuje.

Zanim scharakteryzuję każdy z siedmiu rozdziałów monografii Prangego, najpierw chciałbym zwrócić uwagę na jej tytuł. Jak wielokrotnie podkreśla autor, wyraża on dokładnie to, z jakiej perspektywy studium zostało napisane, i w konsekwencji to, jak trzeba je odczytywać.

Tytułowy zwrot *Die Ethik der Pädagogik* można przełożyć na język polski na dwa sposoby: po pierwsze, „etyka pedagogiczna" i po drugie, „etyka pedagogiki". Różnica między tymi zwrotami jest znaczna i wiąże się ze szczególnie istotnym problemem. Jak mi się wydaje, w intencję autora trafia we właściwy sposób tylko drugie wyrażenie, a mianowicie „etyka pedagogiki". Prangemu nie chodzi bowiem o jakąś bliżej niesprecyzowaną etykę

– wówczas w tytule słowa *Ethik* nie poprzedzałby żaden rodzajnik – lecz zwraca on uwagę czytelników na „tę", to znaczy konkretną etykę właściwą pedagogice. Dlatego właśnie przed *Ethik* stoi rodzajnik określony *die*. Jest to zatem „ta" etyka pedagogiki.

Mówiąc najogólniej chodzi o kwestię: czy etyczny charakter (normatywność) zawiera się w samym działaniu wychowawczym jako jego moment immanentny, czy też dochodzi do niego z zewnątrz (np. z przesłanek antropologicznych, filozoficznych itp.) jako wyraz panowania w pedagogice „obcej zwierzchności", jak pisał ongiś Herbart (Herbart, 2007, s. 22).

Powyższy dylemat spróbuję rozstrzygnąć, analizując w wyrażeniu „etyka pedagogiki" występującą w nim przydawkę dopełniaczową „pedagogiki". Można ją interpretować w dwojaki sposób: po pierwsze, jako *genetivus obiectivus*, i po drugie, jako *genetivus subiectivus*. W pierwszym przypadku termin wyrażony w formie dopełniacza traktuje się „przedmiotowo". Istota tego podejścia ukazuje się w analizie słownikowej łacińskiego terminu *obiectum* oznaczającego właśnie przedmiot. Rzeczownik ten pochodzi od czasownika *obicere*, który znaczy dosłownie 'rzucać, stawiać, trzymać naprzeciw' (por.: *Słownik języka łacińskiego*, t. 4, s. 396). Odczytana w tej konotacji „pedagogika" wskazuje w wyrażeniu „etyka pedagogiki" na sferę podporządkowaną etyce, która traktuje ją jako obszar zastosowania wypracowanych przez siebie postulatów i norm. To – można powiedzieć – obiektywne rozumienie wiąże się u Prangego z wyrażeniem „etyka pedagogiczna", choć nie stosuje tej nomenklatury konsekwentnie.

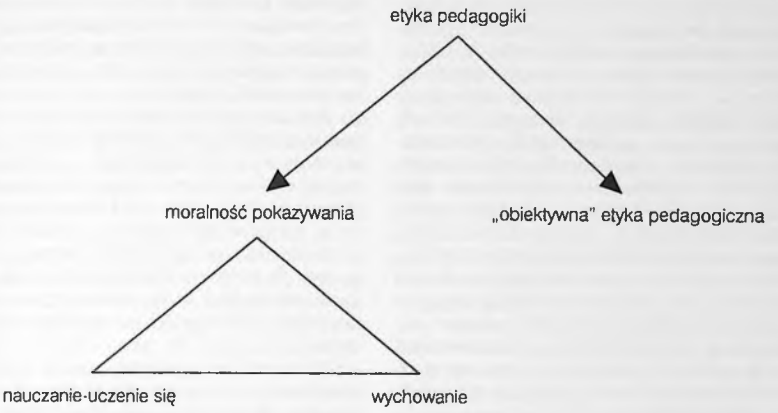
„Pedagogika" odczytana jako *genetivus subiectivus* eksponuje inny rodzaj zależności między etyką a pedagogiką. Powyższa konstrukcja przypisuje terminowi wyrażonemu w dopełniaczu rolę sprawcy, czyli podmiotu działającego. Tak jak wyżej, wyjaśnię to, przeprowadzając najpierw analizę leksykalną.

W *genetivus subiectivus* drugi człon pochodzi od *subiectum*, czyli podmiotu. Termin ten wyprowadza się od słowa *subicere*. Jak w spokrewnionym z nim *obicere*, temat *-icere* oznacza czynności 'kłaść', 'stawiać', 'trzymać'. Jednak prefiks *sub-* w znaczny sposób modyfikuje ich sens. Jako samodzielna część mowy oznacza on 'pod', 'poniżej' (por. *Słownik języka łacińskiego*, t. 4, s. 529), w połączeniu zaś ze wskazanym czasownikiem znaczy 'podłożyć', 'podbić', 'podlegać' (tamże, s. 547). Wyraźnie widać, że przydawka dopełniaczowa interpretowana jako *genetivus subiectivus* przyjmuje na siebie funkcję źródła terminu, który określa. Odnosząc to do wyrażenia „etyka pedagogiki", relację między etyką a pedagogiką należy odczytywać w odwrotnym kierunku niż to miało miejsce w *genetivus obiectivus*, to znaczy pedagogika kieruje się własną logiką działania, która stanowi punkt wyjścia opracowania etyki niezależnej od „obiektywnej" etyki filozoficznej (to znaczy etyki pedagogicznej). Takie właśnie podejście preferuje Prange i czyni pojęcie „działania wychowawczego" (*erzieherisches Handeln*) osią swoich rozważaniach. Rodzi się jednak pytanie: dlaczego autor eksponuje tylko wychowanie, pomijając nauczanie (kształcenie)? Ta kwestia jest wyjaśniana w pierwszym rozdziale.

Aby ustalić, który z zakresów – wychowanie czy kształcenie – jest właściwą domeną autonomicznej etyki pedagogiki, Prange odwołuje się do koncepcji swojej „pedagogiki operatywnej". Jego zdaniem „wychowanie jest społeczne, natomiast uczenie się indywidualne i nikogo nie da się w tym [to jest uczeniu się – dop. D.S.] zastąpić. Każdy bowiem uczy się sam, nawet wówczas, gdy robi to w grupie lub razem z innymi" (s. 19). W świetle tego rozróżnienia uczenie się nie implikuje odpowiedzialności etycznej, jest ono właściwą człowiekowi zdolnością (predyspozycją), którą posiada on niezależnie od tego, czy chce tego, czy nie.

O charakterze etycznym czy normatywności można mówić tylko w odniesieniu do wychowania, które zgodnie z ujęciem Prangego jest osobnym, choć zależnym od uczenia się aspektem działania pedagogicznego. Jego specyfikę opisuje on następująco: „Wychowanie jest koordynacją komunikacji i indywidualnym procesem" (s. 20) zachodzącym w zakresie uczenia (się). Zgodnie z mechanizmem pokazywania fundament uczenia się stanowi współgranie (zazębianie się) działań osoby nauczającej (wychowawcy/nauczyciela) i uczącego się. Do działań własnych pierwszej ze stron należy przykładowo demonstrowanie, zachęcanie, upominanie, udzielanie informacji zwrotnej itp. Adekwatnymi odpowiedziami na te czynności powinno być po drugiej stronie: wyrażanie zainteresowania, podejmowanie aktywności, przyjmowanie uwag, korygowanie siebie – oczywiście przy założeniu, że dana osoba chce się w ogóle uczyć. W tym ujęciu wychowanie stanowi szeroko rozumiany kontekst, w którym dokonuje się (albo nie) pokazywanie. Może bowiem je wspierać lub hamować.

Rys. 1. Typologizacja etyki pedagogiki według K. Prangego



Źródło: *opracowanie własne*

Aby określić sprzężenie zachodzące między pokazywaniem (nauczenie-uczenie się) a wychowaniem, w pierwszym tomie tryłogii Prange użył zwrotu „dobra, to znaczy skuteczna forma" (Prange, 2005, s. 162). Dobra forma oznacza taką koordynację czynności pokazywania, w której realizują się trzy dyrektywy pedagogiczne, a mianowicie: (1) „przykazanie zrozumiałości" (*Gebot der Verständlichkeit;* s. 24), (2) „przykazanie odpowiedniości wymagań w stosunku do stanu rozwoju uczącego się" (*Gebot der Zumutbarkeit;* s. 24) i (3) „możliwość wiązania zdobytej właśnie wiedzy/umiejętności zarówno z poprzednią, jak i przyszłą" (*Anschlussfähigkeit;* s. 25). Wskazane trzy wymogi udanego procesu pokazywania odnoszą się według Prangego do czynności wychowywania i są przedmiotem „subiektywnej" etyki pedagogiki albo „moralności pokazywania" (*Moral des Zeigens;* s. 23). Aby zobrazować dotychczasowe wywody, posłużę się schematem.

Interpretując rolę etyki w pedagogice Prange wyodrębnia dwa podejścia. Pierwsze z nich to „obiektywna" etyka pedagogiczna, w której dominującą rolę odgrywają pozapedagogiczne wyznaczniki normatywnego charakteru działania pedagogicznego. Drugie podejście można oznaczyć mianem „subiektywnej etyki pedagogiki", która utożsamia się z obecną na powyższym rysunku moralnością pokazywania. Oczywiście ten podział nie wyklucza nakładania się czy wzajemnego warunkowania obu powyższych etyk – „obiektywnej" i „subiektywnej". Jednak Prangego – bardziej od zależności między nimi – interesuje to, jak określić etyczne *proprium* pedagogiki. W kontekście „obiektywnej" etyki pedagogicznej zauważa on, że jeśli przyjmuje się ją jako punkt wyjścia, można lekceważyć lub nie rozumieć własnej logiki działania wychowawczego. Wskutek tego zagadnienie zobowiązania etycznego sprowadza się w pedagogice do przypominającej dawną kazuistykę sztuki umiejętnego zastosowania danych z góry norm i dyrektyw moralnych czy prawnych do konkretnych przypadków. Mimo że takie nastawienie wciąż jeszcze odgrywa znaczną rolę we współczesnym dyskursie etyczno-pedagogicznym, w rozważaniach niemieckiego badacza główny akcent pada na własną etykę pedagogiki. Na rysunku wyraża to „trójkąt dydaktyczny", w którym u podstawy znajdują się omówione operacje pokazywania (nauczania-uczenia się) i wychowania, wierzchołkiem zaś jest spinająca je w jednolitą całość „moralność pokazywania".

W drugim rozdziale Prange poszukuje odpowiedzi na pytanie: „czy istnieje coś takiego jak obowiązek wychowania innych, i jeżeli tak, to na kim on spoczywa oraz kogo obejmuje" (s. 29). Na tym tle dokonuje on najpierw rozróżnienia między wartościami a normami etycznymi, sugerując, że tylko te ostatnie są kompatybilne z ustalonym przez niego przedmiotem namysłu etyczno-pedagogicznego, to

znaczy działaniem wychowawczym. To z kolei prowadzi do wniosku, że etyka pedagogiki nie jest monolityczną i ponadczasową konstrukcją, lecz zależy od (1) etapu wychowania i (2) „aktorów" działających wychowawczo. W odniesieniu do pierwszego kryterium – etapu wychowania – Prange wyodrębnia trzy rodzaje etyki, którym poświęca następne rozdziały, a mianowicie: (a) „etyka troski – wychowanie rodzicielskie i rodzinne" (rozdział trzeci), (b) „etyka kierownictwa – wychowanie publiczne" (rozdział czwarty), i (c) „etyka własnej odpowiedzialności – samowychowanie jako poszukiwanie siebie" (rozdział piąty). W kontekście „aktorów" czynności wychowawczych omawiana jest „etyka zawodów pedagogicznych" (rozdział szósty) i „etyka nauk o wychowaniu" (rozdział siódmy). Na zakończenie autor umieścił w załączniku tekst na temat relacji między myśleniem jurydycznym a refleksją pedagogiczną.

Zanim skrótowo scharakteryzuję każdą z wymienionych etyk, wyjaśnię, w jaki sposób Prange uzasadnia istnienie obowiązku wychowywania innych i siebie samego. O tej sprawie pisze następująco: „Wychowanie przedstawia samo w sobie pewne zadanie; uczenie się – chciałoby się powiedzieć: dzięki Bogu lub niestety – istnieje tak czy owak. Jednak to, że dorastający są wychowywani, nie jest oczywiste. Jest to [...] obowiązek, zadanie, którego nie wolno nie wykonać" (s. 45). Aby to uzasadnić, Prange sięga do filozofii praktycznej (etyki) Herbarta i na jej podstawie omawia fenomen zobowiązania estetycznego (por.: s. 46). Podkreśla przy tym, że poczucie obowiązku kształtuje się w świadomości podmiotu dopiero wówczas, gdy on sam dopasuje pewną normę (wartość) do swojego postępowania. Przyjęcie zobowiązania musi zawsze dokonywać się w wolności (por.: s. 49). W tym kontekście obowiązek wychowania nie może pochodzić z zewnątrz jako coś narzuconego (np. przez prawodawcę), lecz powstaje wraz z dobrowolnym przyjęciem odpowiedzialności za stającego się człowieka, która stanowi rodzaj samozobligowania.

Zgodnie z powyższym rodzice są zobowiązani do troski (*Fürsorge*) o swoje dzieci przede wszystkim dlatego, że sprowadzili je na świat. Prange odwołuje się do fragmentu *Metafizyki moralności* Kanta, w którym stwierdza się, że: „Życie poczęte przez rodziców jest [...] o s o b ą [...], zatem z p r a k t y c z n e g o p u n k t u w i d z e n i a wydaje się nader słusznym i zgodna koniecznym pomysłem, aby w akcie poczęcia upatrywali powołanie na świat osoby (bez udziału jej woli) i zarazem wprowadzenie jej do świata ludzkiego. Do tego właśnie uczynku zobowiązani są rodziciele, którzy starają się zaspokoić potrzeby potomka w miarę swego stanu i możliwości" (podkr. I.K.; s. 56–57; cyt. za: Kant, 2007, s. 113–114).

Komentując ten urywek, współczesny niemiecki pedagog ogólny zwraca uwagę na trzy wynikające z niego dezyderaty: „1. Dzieci potrzebują pomocy i w takim stanie pozostają przez dość długi czas [...]. 2. Dzieciom należy się szacunek jako osobom [...]. 3. Dziećmi trzeba się opiekować, kształcić je i umoralniać" (s. 59). Podstawową funkcją, którą mają do spełnienia rodzice wobec swoich dzieci, jest wspieranie (*Stützung*) ich we wszechstronnym rozwoju.

Jak zaznaczono powyżej, czwarty rozdział poświęcony jest „etyce kierownictwa", która odnosi się do następnego etapu w wychowaniu dorastających – tego, który przebiega w oświacie publicznej.

Przechodząc do refleksji nad prawomocnością wychowania publicznego, autor szkicuje najpierw zakończony dopiero w XX wieku proces wprowadzania powszechnego obowiązku szkolnego. *Spiritus movens* tego procesu jest bez wątpienia władza polityczna. Na tym tle Prange stawia pytanie o rację uzasadniającą ingerencję państwa w sprawy wychowania i kształcenia. Znamienne jest przy tym oznaczenie rodzaju etyki mającej jego zdaniem obowiązywać w oświacie publicznej – jest to „etyka kierownictwa" (*Ethik der Führung*). Autor wybrał to wyrażenie, zdając sobie doskonale sprawę z niebezpieczeństwa powiązania terminu *Führung* z historycznie nacechowanym w języku niemiecki słowem *Führer* (por.: s. 70–73). Kierownictwo, którego potrzebują dorastający i którego zagwarantowanie należy do obowiązków władzy państwowej, nie ma oczywiście nic wspólnego z kultem führera, który naziści starali się wszczepić Niemcom. Niemniej jednak zadanie zagwarantowania młodym ludziom możliwości osiągnięcia pełnej samodzielności przez pokierowanie nimi w okresie dorastania/dojrzewania pozostaje ważnym i ciągle aktualnym wyzwaniem dla publicznej władzy pedagogicznej. Na marginesie należy dodać, że Herbart jako jeden z pierwszych zauważył tę potrzebę. Dla urodzonego w Oldenburgu pedagoga i filozofa stało się to podstawą wprowadzenia do modelu nowożytnego wychowania jeszcze jednego etapu, a mianowicie fazy stopniowego przechodzenia

spod heteronomii (zależności) pedagogicznej do pełnej autonomii, którą określił niewłaściwie interpretowanym terminem *Zucht* (por. Stępkowski, 2007).

Uznanie państwowego systemu edukacji za fakt oraz przyzwolenie na wpływ, jaki za jego pośrednictwem polityka wywiera na wychowanie i kształcenie młodego pokolenia, nie satysfakcjonują Prangego. Szukając głębszego uzasadnienia tego stanu, przyjmuje on jako pewnik następujące sformułowanie Kanta z traktatu *O pedagogice*: „Człowiek może stać się człowiekiem tylko przez wychowanie" (s. 74; cyt. za: Kant, 1999, s. 43). Jego zdaniem jest to przykład Kantowskiego „sylogizmu praktycznego" (s. 76), z którego dla wychowania wynikają następujące konsekwencje: „1. Człowieka trzeba wychowywać do bycia człowiekiem. [...] 2. Przedmiotem wychowania musi być sam człowiek [...] bez względu na różnicę stanu, płci, pochodzenia itp. To zobowiązanie ma zakres ogólny, to znaczy odnosi się do (a) obowiązku wychowania i (b) obowiązku kształcenia. 3. Do czego [tj. jakiego celu – dop. D.S.] należy wychowywać? Do bycia człowiekiem. [...] 4. Cel kształcenia człowieka jest możliwy do wypełnienia tylko pod warunkiem respektowania godności ludzkiej" (s. 74–75). Ważnym ograniczeniem publicznej władzy pedagogicznej jest (naturalne) prawo rodziców do troski o swoje dzieci (por.: s. 81–82). Z drugiej strony jednak ta sama władza czuwa nad słusznymi oczekiwaniami stawianymi przez dzieci (nie tylko rodzicom). Zostały one skodyfikowane w Konwencji praw dziecka przyjętej w XX wieku przez przytłaczającą większość członków Organizacji Narodów Zjednoczonych.

Zagadnienie praw dzieci umożliwia przejście do następnego rozdziału – piątego, w którym przedmiotem refleksji jest „etyka własnej odpowiedzialności" (*Ethik der Eigenverantwortung*). Chodzi oczywiście o odpowiedzialność wychowanka za siebie samego. Motywem przewodnim jest stwierdzenie Herbarta, pochodzące z eseju pt. *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*: „Sprawić, aby wychowanek przez wybór dobra i odrzucenie zła odnalazł samego siebie" (s. 69; cyt. za: Herbart, 2008, s. 15). Zdaniem Prangego przypomina ono słynny napis umieszczony na jednej z kolumn przed wejściem do świątyni Apollina w Delfach: *Gnothi seauthon*, czyli „Poznaj samego siebie" (por.: s. 89). Maksyma Herbarta zwraca uwagę na konieczność poszukiwania własnego Ja, stąd w podtytule tego rozdziału znajduje się wyrażenie: „Samowychowanie jako znajdowanie siebie" (s. 87). Dlatego samodzielność wychowanka musi być od początku brana pod uwagę w każdym rodzaju interwencji pedagogicznej, co da się osiągnąć tylko metodą małych kroków, jak to przedstawił Herbart w swojej koncepcji pedagogicznej.

Dobrym wprowadzeniem do kolejnej części monografii Prangego są zdania znajdujące się pod koniec przedstawionego powyżej piątego rozdziału. Autor stwierdza tam m.in.: „Nie ma żadnej normy, która zobowiązuje nas do wychowywania [innych]. Tylko wówczas, gdy sami zdecydujemy się na to i w tym właśnie odnajdziemy samych siebie [...], czy to jako rodzice, czy zawodowi wychowawcy, [od tego momentu] jesteśmy równocześnie zobligowani wypełniać obowiązki wynikające z wychowania" (s. 101). Czy i jakie specjalne obowiązki przyjmują na siebie ludzie, którzy wychowywanie czynią (z powołania?) swoim zawodem?

Pisząc o „etyce zawodów pedagogicznych" (s. 103), Prange koncentruje się na *Code of Ethics of the Education Profession* amerykańskiej organizacji National Education Association (NEA). Jego zdaniem jest to najbardziej skonkretyzowana postać etyki zawodowej dla pedagogów. Autor dość szczegółowo omówił poszczególne części tego dokumentu, skoncentruję się jednak tylko na trzech wartościach, które w powyższym *Code of Ethics* są mocno podkreślone w preambule. Chodzi o: „(a) przykazanie prawdy (*pursuit of truth*), (b) dążenie do mistrzostwa (*devotion to excellence*) i (c) wspieranie demokratycznych zasad (*nurture of democratic principles*)" (s. 108). Prange jednoznacznie opowiada się za potrzebą rozpoczęcia w środowisku pedagogów/wychowawców dyskusji na temat własnej etyki zawodowej.

Ostatni rozdział został zatytułowany „Etyka nauki o wychowaniu" (*Ethik der Erziehungswissenschaft*). Patrząc na całość monografii, można powiedzieć, że konstrukcja rozważań autora układa się koliście i niejako powraca do punktu wyjściowego, czyli pojęcia wychowania. Języczkiem uwagi jest pytanie o prawomocność zwrotnego oddziaływania akademickiej dyscypliny zwanej pedagogiką lub nauką o wychowaniu na rzeczywistość pedagogiczną. Prange poddaje pod rozwagę trzy możliwości powiązania obu obszarów: „Po pierwsze: pedagogika naukowa rozumie samą siebie jako podmiot wychowujący. W odniesieniu do sfery publicznej i zawodowych pedagogów postrzega siebie samą jako instancję wychowawczą

spełniającą taki sam urząd, jak rodzice wobec swoich dzieci czy nauczyciele wobec uczniów. [...] Po drugie: pedagogika naukowa pełni w społeczeństwie funkcję służebną. Jest instrumentem polityki albo jak dawniej wehikułem religijnego formowania życia społecznego. [...] Po trzecie: nauka [tj. pedagogika – dop. D.S.] skupia się na samej sobie, martwi się o siebie i ze swojego punktu widzenia godzi się na wszystko tak, jak jest" (s. 120–121). Zdając sobie sprawę z uproszczeń, jakie wiążą się z taką systematyzacją, Prange wybiera trzeci z wymienionych modeli, jednak w pewien sposób go modyfikuje. Zdaniem autora dobrowolna ucieczka pedagogiki naukowej z rzeczywistości i zamknięcie się w wieży z kości słoniowej (*Elfenbeinturm*) stoi w sprzeczności z „obowiązkiem krytyki" (*Pflicht der Kritik*), który spoczywa na naukowcach. Bo chociaż – jego zdaniem – powinni oni pozostawić zawodowym pedagogom kształtowanie *praxis* wychowania, to równocześnie ciąży na nich moralny obowiązek wnoszenia własnego wkładu do optymalizacji tejże *praxis*. Szczególnie wyraźnie widać to w nowoczesnych badaniach empirycznych, które łączą w sobie zarówno element teoretyczny, jak i praktyczny.

W podsumowaniu Prange ponownie podkreśla, że: „Jednej etyki pedagogicznej dla rodziców, zawodowych wychowawców i naukowców-pedagogów nie ma" (s. 129). To sprawia, że konieczne jest prowadzenie wszechstronnych badań, które w adekwatny sposób obejmą, opiszą i pomogą zrozumieć złożony charakter współczesnego zjawiska wychowania.

Literatura

Berdelmann K., Fuhr Th. (red.): *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Verlag F. S Schöningh, Paderborn–München–Wien–Zürich 2009

Herbart J.F.: *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*. Tłum. D. Stępkowski, „Pedagogika Kultury" 2008, t. 4

Herbart J.F.: *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Tłum. T. Stera, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2007

Homplewicz J.: *Etyka pedagogiczna. Podręcznik dla wychowawców*. Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1996

Kant I.: *Metafizyka moralności*. Tłum. E. Nowak, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007

Kant I.: *O pedagogice*. Tłum. D. Sztobryn, Wyd. Dajas, Łódź 1999

Prange K., Strobel-Eisele G.: *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2006

Prange K.: *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Verlag F. Schöningh, Paderborn–München–Wien–Zürich 2005

Słownik łacińsko-polski. Red. T. Płezia. T. 1–4, PWN, Warszawa 1959–1974

Stępkowski D.: [recenzja] K. Prange, *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Verlag Schöningh, Paderborn–München–Wien–Zürich 2005, „Przegląd Pedagogiczny" 2009, nr 1

Stępkowski D.: [recenzja] K. Prange, G. Strobel-Eisele, *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2006, „Człowiek–Teraźniejszość–Edukacja" 2008, nr 1

Stępkowski D.: *Karać czy kierować? W sprawie herbartowskiej kategorii „Zucht"*, „Horyzonty Wychowania" 2007, t. 12.

Dariusz Stępkowski
Uniwersytet im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Teresa Wilk:
Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha.
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 366

Recenzowana książka nawiązuje do idei sformułowanej przez Irenę Wojnar, która mówi, że humanistyczną intencją i powinnością współczesnej edukacji staje się otwarcie na twórczą relację z Innością i Odmiennością, przy jednoczesnym niezatracaniu tego, co własne. Teresa Wilk podkreśla, że jesteśmy świadkami i współuczestnikami dokonujących się przemian społeczno-kulturowych, procesów demokratyzacji społeczeństw, implikujących zmiany w zakresie kondycji i potrzeb życiowych człowieka. W Europie obserwujemy z jednej strony – procesy jednoczenia się państw oraz wiążące się z nimi tendencje homogenizacyjne, a z drugiej – wzrost znaczenia odrębności regionalnych. Postępujące w obszarze polityki i ekonomii ujednolicenie stało się przyczyną ingerencji w poczuciu odrębności od dawna istniejących społeczności kulturowych. W odpowiedzi na te zjawiska pojawiły się tendencje do eksponowania i obrony kultur regionalnych, etnicznych i narodowych.

Kultura, w przeciwieństwie do wielu innych sfer życia, pozostaje wciąż fenomenem wielowymiarowym. W owej przestrzeni współwystępują oraz przenikają się ponad-

narodowe, narodowe i regionalne tradycje, historia, wartości duchowe i moralne, przy czym owa koegzystencja jest zjawiskiem coraz silniej eksponowanym zarówno w skali europejskiej, jak i światowej (Nikitorowicz, 2000, s. 37). Procesy globalizacyjne nie pozostają bez wpływu na nikogo, determinują kurczenie się czasu i przestrzeni, tzn. dotykają wszelkich wymiarów ludzkiej kondycji oraz powodują wielorakie przekształcenia. Coraz częściej traci również na znaczeniu pytanie: mieć czy być? Powinno ono raczej otrzymać formułę: co zrobić, aby mieć jeszcze więcej? Oprócz takich zjawisk, jak swobodny przepływ ludzi i kapitału, globalny rynek czy rozprzestrzenianie się nowych technologii, dochodzi także do zmian w sferze społecznej, kulturowej i w odniesieniu do poszczególnych jednostek. Człowiek globalizowany obsadzony jest w roli konsumenta, a w jego świecie toczy się nieustanna gra, której główną zasadą są ciągłe zmiany, pożądanie pożądania i kolekcjonowanie wrażeń (Bauman, 2007, s. 163–235). Świat staje się globalną wioską, a skutkiem globalizacji może być jednowymiarowość człowieka, a zatem w „środku tworzonej abstrakcji" brakuje filozofii, która wyznaczałaby kierunek, w jakim zmierza świat. Zasygnalizowane przez autorkę książki procesy i zjawiska wskazują na potrzebę projektowania czynności chroniących „świat zakorzenienia", z jednoczesnym podejmowaniem czynności kształtujących świadomość narodowo-państwową oraz kontynentalno-globalną. We współczesnej rzeczywistości szczególna rola przypada edukacji, w tym edukacji międzykulturowej, obierającej za punkt wyjścia godzenie „ojczyzn", odpowiedzialne i kreatywne budowanie tożsamości osobowej i społecznej, postrzegane jako warunek ochrony jednostki przed uprzedmiotowieniem i zagubieniem w świecie, żadna bowiem kultura nie może funkcjonować i bronić się przez zaprzeczenie prawa do istnienia innych kultur. Słusznie podkreśla Zygmunt Bauman, do opracowań którego wielokrotnie odwołuje się autorka pracy, że „jeżeli w warunkach płynnej nowoczesności edukacja i uczenie się mają się do czegoś przydać, muszą mieć charakter ciągły i rzeczywiście trwać przez całe życie. Trudno sobie wyobrazić jakikolwiek inny model edukacji lub uczenia się. »Formowanie« własnego »ja« lub własnej tożsamości musi przybierać postać ciągłego, zawsze nieukończonego reformowania. [...] Potrzebujemy edukacji przez całe życie, abyśmy mieli możliwość wyboru. Potrzebujemy jej jeszcze bardziej, aby ocalić warunki, które ten wybór czynią możliwym i realnym" (tamże, s. 229, 235).

Rewitalizacja społeczna przez sztukę teatralną staje się współcześnie nieocenionym, a jednocześnie ciągle niedocenianym sposobem na wprowadzenie określonych zmian, odbudowę pożądanych wartości, przywracanie do życia poszczególnych grup społecznych czy środowisk lokalnych, umożliwiającym budowanie poczucia tożsamości oraz identyfikacji z lokalną społecznością. Teatr bowiem „jest czymś znacznie więcej niż teatrem. Jest sztuką. Bez wątpienia jedną z najstarszych. I jeśli mamy wymienić najznakomitsze postaci w dziejach ludzkości, na myśl przychodzą nam przede wszystkim nazwiska dramatopisarzy: Ajschylosa, Shakespeare'a, Molière'a. Jest to jednak sztuka z a k o r z e n i o n a, najbardziej ze wszystkich sztuk zaangażowana w żywy nurt zbiorowego doświadczenia, najbardziej czuła na wstrząsy, jakie targają życiem społecznym będącym w permanentnym stanie rewolucji, wrażliwa na żmudne postępy wolności, która bądź posuwa się mozolnie naprzód, na poły zdławiona przeciwnościami i przeszkodami nie do pokonania, bądź dokonuje nagłych, gwałtownych skoków. Teatr jest zjawiskiem społecznym" (Duvignaud, 1991, s.71). Społeczny charakter i znaczenie teatru można w tym kontekście odnieść do szerszej koncepcji uczestnictwa jednostki w życiu społecznym danej zbiorowości. Odwołanie się do wielu stanowisk teoretycznych przyjmowanych w tym zakresie (por. Burns, 1976, s. 291–323; Goffman, 1981, s. 52–122, 306–326; Gadamer, 1987, s. 335–356; Turner, 1988, s. 97–115), podejmujących próby porównywania roli społecznej z rolą teatralną, umożliwia podanie kilku istotnych analogii, a mianowicie:

- każda rola teatralna obejmuje interakcję pomiędzy grającym aktorem oraz innymi aktorami i podobnie w każdej roli społecznej odnajdziemy krąg społeczny, w którym jednostka wykonuje daną rolę i jest w nim akceptowana, jak również może liczyć na współpracę z innymi osobami,
- każda rola teatralna podlega określonym wzorom kulturowym (zadaniem aktora i całego zespołu jest odtworzenie oryginalnego utworu estetycznego, zgodnie z przyjętymi normami sztuki dramatycznej) i rola społeczna także podlega wzorom kulturowym (zadaniem uczestnika życia zbiorowego wykonującego rolę społeczną razem ze współpracującymi z nim osobami jest

dostosowanie się i zastosowanie pewnych obowiązujących w danej społeczności norm i zasad),
- poszczególni aktorzy rzadko kreują stworzoną przez dramaturga rolę dokładnie w taki sam sposób, wprowadzając indywidualny (właściwy tylko sobie) sposób gry aktorskiej i podobnie różnią się od siebie sposoby wykonywania przez poszczególne jednostki ról społecznych, mające pierwotnie przebiegać zgodnie z tym samym wzorem kulturowym. W wyniku wprowadzania indywidualnych rozwiązań mogą prowadzić do pojawienia się nowych, akceptowanych ról społecznych (Znaniecki, 1991, s. 136–140).

Podobieństwa między rolą teatralną a rolą społeczną, nabierają specyficznego charakteru w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, w których – w wyniku nakładania się i krzyżowania ze sobą różnych kultur, a tym samym różnych, często odmiennych wzorów kulturowych – teatr i szeroko rozumiane życie teatralne danej społeczności lokalnej, może stać się jedną z ważniejszych form jej aktywności społecznej, kulturalnej i narodowej, prowadząc często do zjawiska swoistego „fenomenu kulturowego".

Tym swoistym fenomenem kulturowym, znakomicie uchwyconym przez autorkę recenzowanej pracy, jest działalność artystyczno-społeczna teatrów, funkcjonujących w przestrzeni miast średniej wielkości: Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha – miast dotkniętych współcześnie licznymi negatywnymi zjawiskami – m.in. bezrobociem, ubóstwem, bezdomnością, osłabieniem więzi społecznej czy wręcz wykluczeniem społecznym. W tych środowiskach teatr dzięki licznym projektom teatralno-edukacyjnym włącza się w proces rewitalizacji społecznej lokalnych społeczności, z uwzględnieniem ich historycznych, ekonomicznych i społeczno-kulturowych doświadczeń. Nie przypadkowo dobrany przez autorkę wybór terenu badań ma istotne znaczenie zarówno społeczne, jak i edukacyjne. W mapę przestrzeni geograficznej naszego kraju wpisana jest największa liczba właśnie miast i miasteczek o średniej wielkości mieszkańców, w których często zachodzą podobne procesy społeczne, w tym również edukacyjne i, które wymagają działań rewitalizacyjnych. Propozycja autorki – uczynienia z teatru jednej z głównych form upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej – wpisuje się również w ważny obszar prowadzonej współcześnie szerszej dyskusji nad istotą edukacji kulturalnej. Jest ona rozumiana najczęściej jako uczenie wartości kulturowych prowadzone w kulturze, przez kulturę i do kultury, a drogami realizowania edukacji kulturalnej są: (1) kreowanie potrzeb kulturalnych, uczenie ich zaspokajania, (2) kształtowanie kompetencji kulturowych (wiedzy i umiejętności) pozwalających poznawać i rozumieć kulturę własną, a także inne kultury, podmiotowo i konstruktywnie w nich uczestniczyć[1]. Teatr zatem, jako jedna z „dróg" realizowania edukacji kulturalnej, może przyczyniać się – dzięki swojej działalności społeczno-edukacyjnej – do demarginalizacji kulturowej małych społeczności lokalnych.

Zagadnienia te ujmuje autorka w części teoretycznej pracy w kontekście wybranych aspektów zmiany społecznej, słusznie zarazem podkreślając, że owa zmiana w Polsce i w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej jest szczególnym doświadczeniem dla całego społeczeństwa (Wilk, 2010, s. 19). Jedną z charakterystycznych cech zmiany społecznej jest zjawisko *przesunięcia ku indywidualizacji* w zakresie rozpatrywania konsekwencji sytuacji zmiany społecznej dla rozwoju jednostki. Kategoria *uczestnictwa w zmianie*, określana jako zespół tendencji współokreślających jednostkę i odzwierciedlających się w jej indywidualnym doświadczeniu (Piekarski, 1999, s. 268), może z jednej strony – stwarzać pozytywne sytuacje związane z nabywaniem orientacji w zachodzących procesach kulturowych, natomiast z drugiej – przez rozpowszechniający się kryzys norm i wartości życia społecznego oraz jakości życia – prowadzić do zjawiska swoistej anomii, pojmowanej jako „załamanie zdarzające się w strukturze kulturowej, występujące zwłaszcza wtedy, kiedy istnieje znaczna rozbieżność między normami i celami kulturowymi a społecznie ustrukturowanymi możliwościami działania członków grupy zgodnie z tymi normami. Kiedy struktura kulturowa i społeczna są źle zintegrowane – pierwsza wymagając zachowań i postaw, które druga wyklucza – występuje tendencja do załamania norm, do ich rozpadu" (Merton, 1982, s. 225). Konsekwencją poczucia stanu anomii może stać się utrata tożsamości, jej „porzucenie" lub kształtowanie nowego wymiaru w warunkach pluralizmu kulturowego, który przyczynia się do różnicowania struktur poznawczych jednostki, a tym samym komplikowania się i różnicowania jej systemu wartości. Z tego typu procesami mamy do czynienia w przypadku szczegółowo i wnikliwie scharakteryzowanych przez autorkę książki – średnich miast – Legnicy, Nowej Huty i Walbrzycha, w przestrzeni

których jednostka napotyka na różnorodne bariery ekonomiczne, kulturowe czy społeczne, ograniczające zarówno jej, jak i grupom społecznym udział w codziennym życiu. Zgadzam się całkowicie z autorką, że studia regionalne (prowadzone także przez pedagogów społecznych, pedagogów kultury, pedagogów międzykulturowych) mogą przyczynić się nie tylko do satysfakcjonującego rozwoju regionalnego, aktywizacji i partycypacji lokalnych społeczności (Wilk, 2010, s. 173), ale przede wszystkim do zrozumienia istoty „bycia-w świecie" w wymiarze osobowym i społecznym, regionalnym i ponad regionalnym.

Wybrany przez autorkę pracy paradygmat interpretacyjny, charakterystyczny dla badań jakościowych, umożliwił wykorzystanie hermeneutyczno-fenomenologicznego podejścia do badania rzeczywistości społecznej, zgodnie z którym jednostka doświadcza i przeżywa otaczający ją świat, będący „światem intersubiektywnym, bo żyjemy w nim jako ludzie wśród innych ludzi, związani z nim przez wzajemne oddziaływanie i pracę, rozumiejąc innych i będąc przez nich rozumiani. Jest światem kultury, ponieważ świat przeżywany jest dla nas od samego początku uniwersum znaczeń, to znaczy sensownych struktur, które musimy interpretować i sensownych odniesień, które ustanawiamy w tym świecie dopiero dzięki naszym działaniom. Jest to świat kultury także i z tego powodu, że jesteśmy świadomi jego dziejowości, z którą stykamy się w tradycji i obyczajach" (Schutz, 1989, s. 124). Uprawianie poznania naukowego w tak ujętym znaczeniu i zakresie wymagało zastosowania orientacji badawczej, dzięki której możliwe było w miarę całościowe i wielopłaszczyznowe poznanie oraz zrozumienie analizowanych zjawisk pedagogicznych, jak również formułowanie prognoz i projektów dotyczących działań teatralno-edukacyjnych podejmowanych w badanych środowiskach wielokulturowych. Powyższe założenia implikowały zatem potrzebę prowadzenia badań raczej „od wewnątrz" niż „z zewnątrz", w których przeważały techniki „miękkie" (Nikitorowicz, 2001, s. 129–145; Rubacha, 2004, s. 125–134), stosowane zgodnie z zasadą komplementarności, wynikającą z faktu, iż zjawiska pedagogiczne poddawane poznaniu naukowemu mają charakter wielowymiarowy. Połączenie tym samym elementów typowej perspektywy monograficznej z podejściem etnograficznym umożliwiło pełne i zarazem wielowymiarowe ujęcie sytuacji (stanu) możliwości rewitalizacji społecznej wybranych środowisk lokalnych z wykorzystaniem sztuki teatralnej oraz określenie jakości partycypacji tych środowisk w codziennej praktyce kulturalno-społecznej. Obszerna analiza materiałów źródłowych, obserwacja uczestnicząca, zgromadzone wypowiedzi reprezentantów poszczególnych miast oraz ekspertów – pracowników teatru i przedstawicieli nauki, pozwoliły autorce ukazać rzeczywiste zmiany, jakie stały się możliwe, dzięki udziałowi tych środowisk od czasu zaangażowania się sztuki teatralnej i działalności teatralno-edukacyjnej teatrów w proces rewitalizacji społecznej.

Sądzę, że prezentowana publikacja w istotny sposób poszerza nasz sposób myślenia o współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej i rozumienia podstawowych kategorii, takich jak rewitalizacja społeczna, kultura, teatr, edukacja kulturalna i teatralna. Podkreślić należy także rangę przywołanych w kolejnych rozdziałach teorii jako zasadniczych dla rozumienia świata jako strategii rozwojowej ważnej zarówno z perspektywy jednostki, jak i grupy (grup). Stanowi ona istotny i ważny głos w debacie nad kształtem współczesnych społeczności lokalnych – głos naukowca inspirowany problemami z życia wziętymi dla potrzeb eksploracji teatru nasyconego wartościami edukacyjnymi. Książka wniesie niezaprzeczalnie duży wkład w rozwój zarówno teorii, jak i praktyki edukacji społeczno-teatralnej, ze względu na niewątpliwe walory pogłębionej analizy i interpretacji problemów społecznych, kulturowych i pedagogicznych.

Przypisy

[1] Istotę edukacji kulturalnej analizuje szerzej K. Olbrycht w tekście: *Aksjologiczny sens upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej*. W: K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik (red.): *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

Literatura

Bauman Z.: *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Wyd. „Znak", Kraków 2007

Burns E.: *O konwencjach w teatrze i w życiu społecznym*. „Pamiętnik Literacki" 1976, z. 3

Duvignaud J.: *Społeczna praktyka teatru*. W: W. Dudzik, L. Kolankiewicz (red.): *Wiedza o kulturze*. Część III. *Teatr w kulturze*. Wyd. UW, Warszawa 1991

Gadamer H.G.: *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*. W: S. Morawski (red.): *Zmierzch estetyki – rzekomy czy autentyczny?* T. I. Warszawa 1987

Goffman E.: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. PIW, Warszawa 1981

Merton R.K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. PWN, Warszawa 1982

Nikitorowicz J.: *Socjotechnika w edukacji regionalnej i międzykulturowej wobec celów i wartości młodzieży oraz idei zjednoczenia Europy*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wyd. UŚ, Katowice 2000

Nikitorowicz J.: *Pluralizm i ekumenizm orientacji badawczych z perspektywy społeczeństwa wielokulturowego i tożsamości kulturowej*. W: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.): *Problemy współczesnej metodologii*. Wyd. Wszechnica Mazurska, Olecko 2001

Piekarski J.: *Rodzina jako przedmiot zainteresowań naukowych pedagogiki – wygrane zagadnienia*. W: J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.): *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Wyd. PTP, Warszawa–Poznań 1999

Rubacha K.: *Metodologiczne kryteria doboru metod zbierania danych w badaniach pedagogicznych*. W: T. Lewowicki (red.): *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Warszawa–Kraków 2004

Schutz A.: *Fenomenologia i nauki społeczne*. W: Z. Krasnodębski (red.): *Fenomenologia i socjologia: zbiór tekstów*. PWN, Warszawa 1989

Turner V.: *Teatr w codzienności, codzienność w teatrze*. „Dialog" 1988, nr 9

Wilk T.: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Walbrzycha*. Wyd. UŚ, Katowice 2010

Znaniecki F.: *Pojęcie roli społecznej*. W: W. Dudzik, L. Kolankiewicz (red.): *Wiedza o kulturze*. Część III. *Teatr w kulturze*. Wyd. UW, Warszawa 1991.

Ewa Ogrodzka-Mazur
Uniwersytet Śląski

Jerzy Nikitorowicz:
Grupy etniczne w wielokulturowym świecie.
Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 440

Najnowsza publikacja pióra Jerzego Nikitorowicza zawiera wiedzę o etnosach zamieszkałych na kontynentach oraz wpisuje się w aktualną problematykę pedagogiki międzykulturowej. Autor, jako znawca tematyki wielokulturowości w Polsce i na świecie, w syntetycznej formie prezentuje i opisuje mniejszości narodowe i etniczne globu ziemskiego, opisuje historię i współczesność.

Analizowana pozycja literaturowa składa się z wprowadzenia oraz dwóch obszernych rozdziałów: „Etniczność globu ziemskiego w historii i współcześnie" oraz „Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce", które zostały podzielone na podrozdziały. Bibliografia, indeks osobowy i rzeczowy zostały poprzedzone uwagami końcowymi.

We wstępie autor uzasadnia genezę prac nad książką oraz wyjaśnia problem multikulturalizmu związany ze wzajemnym poznaniem i postrzeganiem siebie. Pisze, że w aktualnym świecie *powinny nas interesować różne skutki współwystępowania i wzajemnego rozumienia odmienności. Żyjemy bowiem w świecie zmiennym, dynamicznym, nieprzewidywalnym, w którym obok tradycyjnego pogranicza stykowego, bezpośrednich i pośrednich kontaktów ludności, (...) mamy wiele innych sposobności zetknięcia się z innością, powstałych jako efekt przemieszczania się, otwarcia granic, migracji ekonomicznych, peregrynacji motywowanych poznawczo i edukacyjnie, ciekawości innych kultur i tym podobnych* (s. 10).

W rozdziale pierwszym J. Nikitorowicz zabiera Czytelnika w podróż przez kontynenty, na których zamieszkują różnorodne grupy etniczne, kierując się między innymi kryterium rasy, religii i języka. Autor pojęcie etniczności definiuje jako *historycznie ukształtowany kompleks specyficznych cech społeczno-kulturowych odnoszących się do etnosu* (s. 21) oraz dokonuje analizy kilku różnych znaczeń etniczności:

1. Etniczność jako synonim grupy etnicznej.
2. Etniczność jako pierwsza identyfikacja etniczna.
3. Etniczność jako samoświadomość.
4. Etniczność jako ruch społeczny.
5. Etniczność jako rodzaj więzi międzygeneracyjnych.
6. Etniczność sytuacyjna.

W podrozdziale pierwszym zawarta jest prezentacja grup etnicznych Azji, gdzie zamieszkuje największa ich liczba o zróżnicowanym charakterze i odmiennej historii. Głównym wyznacznikiem etniczności jest język, na przykład Indonezja – ponad 700 języków, Indie – ponad 400, Chiny – ponad 200. Autor w tej części monografii skupia się między innymi na grupach etnicznych Azji Środkowej, Azji Wschodniej, Azji Południowo-Wschodniej, gdzie można spotkać Turkmenów, Mongołów, Tybetańczyków czy Wietnamczyków.

W podrozdziale drugim J. Nikitorowicz opisuje grupy etniczne Oceanii uwzględniając strefę geograficzną, kulturową i językową. Autor scharakteryzował Aborygenów, Arandów, Maorysów, Tongańczyków oraz Ludy Nyungah i Ngarrindjeri odnosząc się do przeszłości i czasów współczesnych.

Kolejny podrozdział został poświęcony różnorodnym grupom etnicznym Ameryki Południowej, których powstanie wiąże się ze zróżnicowaniem przyrodniczym i geologicznym. Jednym z głównych ośrodków starożytnej cywilizacji było imperium Inków, które rozpadło się na skutek wojny domowej i napaści konkwistadorów. W innych częściach kontynentu skomplikowane ukształtowanie obszaru geograficznego nie pozwoliło na rozwinięcie bardziej złożonych organizmów państwowych. W południowych Andach żyły plemiona Ache czy Mataco. Z biegiem czasu kolonizacja hiszpańska w dużej mierze zniszczyła różnorodność życia autochtonicznych mieszkańców Ameryki Południowej, sprowadzając europejskie technologie, rośliny uprawne, kulturę rolną, zmuszając do niewolniczej pracy, a także nieświadomie zarażając chorobami.

Autor dokonuje również wyczerpującej analizy kultury plemion zamieszkujących Amerykę Północną, m.in. Atapasków, plemiona Makah, Czipejów, Irokezów, Czarnych Stóp, Czejenów, Siuksów Lakoty czy Nawaho. W kontekście międzykulturowego sposobu rozumienia świata przez Amerykanów, na podkreślenie zasługuje fakt, że *wielu imigrantów i ich potomków również odwołuje się do spuścizny kulturowej i nie ma zamiaru porzucać wierzeń i tradycji przeniesionych do Ameryki z innych kontynentów* (s. 135). Świadczy to o wewnętrznej potrzebie człowieka, o posiadaniu świadomości przeszłości i źródeł kultury miejsca pochodzenia oraz o interpretowaniu odmienności kulturowej jako elementu własnej tożsamości kulturowej.

Kolejne rozważania autora poświęcone są grupom etnicznym kontynentu, którego nazwa wywodzi się od starogreckiego słowa *arktos* (niedźwiedź), a mianowicie Arktyce. Grupy, które w najbardziej efektywny sposób przystosowały się do życia w trudnych klimatycznie warunkach, to m.in. Eskimosi, Czukcze, Ewenkowie, Aleuci, Jakuci czy Jukagirzy. Surowy klimat oraz ogromne przestrzenie sprzyjają naturalnej izolacji grup etnicznych oraz powodują kształtowanie się więzi terytorialnych i językowych, co w efekcie pozwala na zachowanie plemiennej tożsamości.

Afryka Subsaharyjska, uznawana za kolebkę ludzkości, jest niezwykle zróżnicowanym kontynentem, zarówno pod względem geograficznym, jak też kulturowym. Współcześnie kontynent zamieszkany jest przez bogatą mozaikę ludów, m.in. Aszantowie, Kongo, Lud Tutsi, Suahili, Masajowie czy Afrekanerzy. Tubylcy posługują się językami pochodzącymi z wielu rodzin językowych. *Jednak w następstwie długiego okresu kolonialnego, trwającego do lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku, wszędzie w Afryce używa się również języków europejskich* (s. 165). Autor kontestuje tendencję do traktowania Afryki jako zbioru odrębnych kultur i podkreśla wartość wzajemnych kontaktów obfitujących w wymianę w sferze kultury.

Grupy etniczne Afryki Północnej oraz Bliskiego Wschodu analizowane są w kolejnym podrozdziale. Jest to obszar wyjątkowo bogaty w etnosy. Na gruncie antycznych cywilizacji zrodziły się judaizm (religia Żydów), uważany za najstarszą z obecnie istniejących religii monoteistycznych, chrześcijaństwo oraz islam. Wyznanie jest najważniejszym wyznacznikiem etniczności na Bliskim Wschodzie, a dominujące grupy kulturowe to Arabowie, Turcy, Persowie i Żydzi.

Kolejnym obszarem analizy jest tajemnicza historia Wyspy Wielkanocnej, od momentu zamieszkania jej przez Polinezyjczyków – Rapa Nui, do momentu zdegradowania środowiska i buntu wojowników, aż do kolonizacji przez Holendrów. Charakteryzowany przykład stanowi dowód, że kryzys bioróżnorodności czy homogenizacja kultury w efekcie prowadzi do katastrofy. J. Nikitorowicz podkreśla, że: *nawet kiedy opłakujemy załamanie się bioróżnorodności, nie zwracamy należytej uwagi na równoległe przebiegający proces zaniku różnorodności kulturowej* (s. 217). Antidotum na powyższe są działania edukacyjne podejmujące problem grup etnicznych oraz kreujące międzykulturowe tożsamości, wspierające poznawanie i działanie na rzecz ich ochrony oraz rewitalizacji.

Ostatni element eksploracji zawiera opis różnorodności kulturowej Europy, zamieszkałej przez sto odmiennych grup etnicznych, które posługują się około pięćdziesięcioma językami. Autor odwołuje się do spuścizny greckiej demokracji, która nieustannie kształtuje myśl europejską, oraz rzymskiej idei prawa i chrześcijaństwa, wspomina niechlubny czas wojen i Holokaustu oraz obecne dążenia Unii Europejskiej do jedności w różności.

Europę zamieszkuje stosunkowo duża liczba grup etnicznych, m.in. Kornwalijczycy, Finowie, Irlandczycy, Skandynawowie, Walijczycy, Baskowie, Holendrzy, Fryzowie, Albańczycy, Kreteńczycy, Serbowie, Słoweńcy Żydzi, Romowie, Ukraińcy Rosjanie. Na kontynencie żyje również wiele grup etnicznych, które w coraz bardziej zdecydowany sposób domagają się uznania ich odrębnej narodowości,

np. Żmudzini, Rusini-Łemkowie, potomkowie Jaćwingów, Wolosi. Każdy człowiek celem zaspokojenia potrzeby afiliacji, poczucia bezpieczeństwa, świadomości własnej przeszłości przynależy i *jest związany powinnościami i obowiązkami wobec różnych grup i środowisk koncentrycznie, poczynając od rodziny, najbliższej wspólnoty parafialnej i lokalnej, do regionalnej, do narodu i dalej do obywatelstwa świata, jednak nie przestaje być członkiem tych wspólnot, a uniwersalizm stoickiego kosmopolityzmu to obiektywizm regul moralnych, powszechna ich obowiązywalność* (s. 265).

W rozdziale drugim J. Nikitorowicz skupia się na skrupulatnej analizie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Autor w kompleksowej formie przedstawia definicję mniejszości *określanej jako pewną zbiorowość społeczną, mniejszą liczbowo od innej zbiorowości społecznej ze względu na specyficzne cechy: odmienność rasy, pochodzenie etniczne, język, religię, obyczaje, historyczne i kulturowe poczucie własnej odrębności i wynikające z tego następstwa społeczno-polityczne i prawne* (s. 261). Ponadto omawia trzynastu przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych mieszkających w Polsce. Liczebność ich szacuje się na około milion osób, co w przybliżeniu stanowi 3% mieszkańców kraju. Autor szczegółowo scharakteryzował Białorusinów, Czechów, Karaimów, Litwinów, Łemków, Niemców, Romów, Rosjan, Słowaków, Tatarów, Ukraińców, Żydów, Kaszubów.

Kolejny obszar analizy to historia państwa polskiego. II wojna światowa w znacznym stopniu przyczyniła się do zmiany granic II Rzeczypospolitej, co spowodowało zmiany w strukturze narodowościowej oraz mentalności społeczeństwa. Lata wojny przyczyniły się do zniszczenia tradycyjnych więzi zbiorowych. Faszyzm przyniósł zagładę Żydów polskich, a także części Romów. Po wojnie w społeczeństwie umocniła się idea państwa ujednolicone-go, pozbawionego mniejszości narodowych. Władze komunistyczne poprzez działalność pejoratywną dążyły do unicestwienia. Ich celem było zniszczenie świadomości inności. Lata pięćdziesiąte to chwilowa odwilż w restrykcyjnym traktowaniu mniejszości. Rozpoczęto tworzenie nowych form organizujących życie kulturalne i społeczne, które jednak były pod ścisłą kontrolą MSW. Kolejne lata spowodowały zahamowanie procesu rozwoju form aktywności poprzez wzmocnienie polityki jednonarodowościowej. Rok 1989 to istotna data dla mniejszości narodowych – od tej daty można kształtować tożsamość i zaproponowano nowe możliwości działania. Czas Solidarności pozwolił na jawną działalność, rozwój organizacji, rewitalizację i propagowanie własnej kultury. Liczba członków grup mniejszościowych zaczęła się zmieniać – wskazywano na zwiększenie liczby Białorusinów, Ukraińców, Niemców oraz Litwinów.

W uwagach końcowych autor koncentruje się na rozważaniach o potrzebie permanentnej edukacji w warunkach wielokulturowości, rozumieniu, analizowaniu i trwaniu w tradycji oraz o konieczności ustawicznego kreowania tożsamości. J. Nikitorowicz podkreśla wartość, ważność i niezbędność wielokulturowości jako czynnika rozwoju ludzkości, pisząc: *Człowiek i jego kultura najlepiej bowiem egzystują w sytuacji zróżnicowania i ustawicznego spotkania z innym człowiekiem, gdyż tylko w takim warunkach mogą się rozwijać* (s. 366).

O wartości książki świadczy bogata, starannie dobrana bibliografia. Odwołania między innymi do publikacji G. Babińskiego, W. Burszty, T. Lewowickiego, Z. Melosika, A. Sadowskiego są potwierdzeniem dbałości o precyzję zharmonizowania literatury.

Autor książkę adresuje nie tylko pod „strzechy akademickie", ale także do wszystkich osób, które interesują się i pasjonują aspektami zróżnicowania kulturowego współczesnego świata. Całkiem realnym życzeniem J. Nikitorowicza jest wzmocnienie świadomości o współzależności losów wszystkich etnosów oraz nabycia przekonania o wartości i skłonności do poszukiwania pokojowych dróg współistnienia różnych kultur na wspólnej Ziemi.

O jakości recenzowanej książki świadczy fakt, że po zapoznaniu się z jej zawartością stajemy się wewnętrznie bogatsi. Pozycja kształtuje w jednostkach tożsamość pluralistyczną, otwartą na innych. Wyposaża człowieka w wiedzę i świadomość, odnoszącą się do wartości tkwiących w kulturze duchowej i materialnej społeczeństwa, w powiązaniu z wartościami narodowymi, państwowymi i ogólnoludzkimi. Walorem monografii jest także przejrzysta konstrukcja oraz mistrzowski język naukowy. J. Nikitorowicz zapoznaje Czytelnika z problemami etnosów, mniejszości narodowych, pobudza do myślenia i refleksji, jakże potrzebnej we współczesnym zróżnicowanym świecie. Jest to książka interdyscyplinarna, połączono w niej etniczności globu ziemskiego z grupami etnicznymi Polski.

Karol Konaszewski
Emilia Żyłkiewicz
Uniwersytet w Białymstoku

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2011

Irena Pulak
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

DWUDZIESTE JUBILEUSZOWE SYMPOZJUM NAUKOWE CZŁOWIEK – MEDIA – EDUKACJA Kraków, 24–25 września 2010 roku

CZŁOWIEK – MEDIA – EDUKACJA – tę nową formułę przybrało jubileuszowe sympozjum naukowe organizowane przez Katedrę Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej. Zmiana dotychczasowej nazwy sympozjum, w intencji organizatorów, miała na względzie poszerzenie zakresu podejmowanej problematyki i wyeksponowanie w większym niż dotychczas stopniu roli człowieka uwikłanego w relacje z mediami. Nowe hasło przewodnie uwypukla bowiem trzy ważne elementy: człowieka jako twórcę i użytkownika mediów cyfrowych oraz jako obiekt ich oddziaływań. Podkreśla także humanistyczną misję uczelni pedagogicznych.

Honorowy patronat nad sympozjum objęła Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, reprezentowana przez senatora Piotra Boronia oraz JM Rektor Uniwersytetu Pedagogicznego prof. zw. dr hab. Michał Śliwa. Patronat medialny sprawował internetowy serwis pedagogiczny Reedukacja.pl.

Jesienne spotkania poszczycić się mogą bogatą historią. Sympozja zatytułowane *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym* odbywały się w Krakowie już od 1991 roku z inicjatywy kierowanej przez prof. dr. hab. inż. Janusza Morbitzera ówczesnej Pracowni Technologii Nauczania Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Termin sympozjum, zgodnie z wieloletnią już tradycją, przypada zawsze w ostatni piątek i sobotę września.

Tematyka przewodnia kolejnych sympozjów zogniskowana była wokół edukacyjnych zastosowań komputerów. Wraz z rozwojem technologii teleinformacyjnych poszerzal się stopniowo zakres poruszanej problematyki. Upowszechnienie się Internetu i mediów cyfrowych odmieniło w znacznym stopniu środowisko edukacyjne, w którym dorasta i kształci się młody czlowiek, stąd wiele miejsca poświęcono tej właśnie tematyce w aspekcie nie tylko technicznym, metodycznym, ale również społecznym i kulturowym. Uczestnicy obrad przez wiele lat podkreślali znaczenie przemian i potrzebę wprowadzenia edukacji medialnej w szkolach na różnych etapach kształcenia i przygotowania w ten sposób młodych pokoleń do w pełni świadomego, dojrzalego i odpowiedzialnego korzystania z nowych technologii informacyjnych i mediów cyfrowych.

Bieżący rok w historii sympozjów był szczególny, ponieważ obchodzone dwudziestolecie sympozjum uzupełniły dwa inne ważne jubileusze. W tym roku bowiem prof. zw. dr hab. Władysław Piotr Zaczyński obchodził osiemdziesiątą rocznicę urodzin, a prof. zw. dr hab. Bronisław Siemieniecki jubileusz sześćdziesięciolecia.

Prof. Władysław P. Zaczyński, przez lata związany z Uniwersytetem Warszawskim, jest od 1995 roku stałym gościem krakowskiego sympozjum. Jego refleksja pedagogiczna i ujmująca osobowość w dużym stopniu przyczyniły się do stworzenia niepowtarzalnej atmosfery obrad, która w klimacie życzliwości i zrozumienia umożliwia wymianę doświadczeń i poglądów między reprezentantami różnych dziedzin nauki. To interdyscyplinarne podejście pozwala na holistyczne spojrzenie na technologie wkraczające do naszego codziennego życia i systemu edukacji z uwzględnieniem w pełni humanistycznego wymiaru. O wkładzie prof. W. P. Zaczyńskiego w dorobek polskiej myśli pedagogicznej i wychowanie wielu pokoleń nauczycieli mówili między innymi: Dziekan Wydziału Matematyczno-Fizyczno-Technicznego Uniwersytetu Pedagogicznego – prof. dr hab. Władysław Błasiak oraz uczeń i wychowanek Jubilata – prof. dr hab. Maciej Tanaś.

Dwudniowe obrady tegorocznego sympozjum wypełniło ponad 50 wystąpień podzielonych na 4 sesje plenarne i 2 sesje równoległe.

Obrady otworzył jako gospodarz i organizator prof. Janusz Morbitzer. Uroczystość otwarcia zaszczycili swoją obecnością przedstawiciele władz Uczelni, w tym Prorektor ds. Nauki i Współpracy Zagranicznej – prof. zw. dr hab. Tadeusz Budrewicz oraz Prorektor ds. Rozwoju i Dydaktyki – prof. zw. dr hab. Jacek Migdałek, którzy przyłączyli się do powitań Jubilatów oraz licznie przybyłych uczestników i gości sympozjum. Na otwarcie przybył Prodziekan Wydziału Pedagogicznego – dr Ryszard Ślęczka. W sympozjum uczestniczył także reprezentujący Krakowskie Kuratorium Oświaty, Koordynator Edukacji Informatycznej – mgr Jan Pawłowski oraz jego odpowiednik z Katowic – mgr Andrzej Jerzy Mróz.

Akcentem artystycznym uroczystości był występ zespołu *Małe Słowianki*, kierowanego nieprzerwanie od przeszło 35 lat przez dr inż. Władysławę Marię Francuz. Młodzi artyści wykonali pieśni i tańce ludowe z regionu krakowskiego.

Wystąpienie inauguracyjne na temat *Postęp i nowoczesność w dydaktyce ogólnej* wygłosił Jubilat prof. W. P. Zaczyński. Zagadnienie to przedstawił w kontekście implikacji wynikających z braku głębszej refleksji metodycznej przy wprowadzaniu technologii informacyjnych do szkół.

Drugim prelegentem był prof. zw. dr hab. Tomasz Goban-Klas z Uniwersytetu Jagiellońskiego, prezentujący referat *Nowa edukacja medialna w społeczeństwie ryzyka i katastrof*. Podkreślił on istotność edukacji medialnej wśród innych zadań szkoły i prawidłowego przygotowania młodzieży do życia we współczesnym, zmediatyzowanym społeczeństwie, które – jak trafnie nazwał go niemiecki socjolog U. Beck – jest też społeczeństwem ryzyka.

Kolejnym autorytetem w dziedzinie mass mediów, który zabrał głos w porannej sesji plenarnej, był prof. zw. dr hab. Janusz Gajda, reprezentujący Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP w Warszawie. Przedstawił referat nt. *Nowa formuła sympozjum – nowe wyzwania*, apelując w nim, aby codzienność i praktyka szkolna były bliższe badaniom naukowym i działalności podejmowanej przez wyższe uczelnie.

Refleksyjny i jednocześnie krytyczny w swoim przesłaniu był referat prof. J. Morbitzera zatytułowany *Szkoła w pułapce Internetu*. Zadaniem nauczyciela wobec dora-

stającej młodzieży – tubylców w cyfrowym świecie – jest nie tylko zadbanie o sferę technologicznego przygotowania, ale przede wszystkim o sferę mentalną i społeczno-kulturową. Internet – zdaniem prof. J. Morbitzera – zachęca do powierzchownych zachowań i powoduje intelektualne rozleniwienie. Pod wpływem intensywnego korzystania z Internetu obserwowane są także zamiany w funkcjonowaniu mózgu.

O *Odbiorze informacji a działaniach w Internecie* mówił drugi z Jubilatów, prof. Bronisław Siemieniecki z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Wyjaśniał, że nowa, wyznaczana przez media cyfrowe, w szczególności Internet, perspektywa komunikacji wymaga ujęcia biologiczno-społeczno-kulturowego. Interakcje oparte na wizualizacji ograniczają bowiem udział innych zmysłów. Spłycony zostaje obraz rzeczywistości, a propagowana kultura czasu teraźniejszego traktuje podejmowane działania jako *nieustanną zabawę*.

Pierwszą sesję plenarną zakończyło wystąpienie prof. zw. dr. hab. Macieja M. Sysły reprezentującego Uniwersytet Wrocławski, który podjął temat *Co pozostaje w edukacji z przemijającej technologii?* Koniecznym – zdaniem mówcy – warunkiem prawidłowego wykorzystania technologii w szkole jest jej integracja z procesem kształcenia. Obecnie jesteśmy jeszcze na etapie zastosowań, w którym technologia jawi się jedynie jako narzędzie wspierania edukacji.

Na początku drugiej sesji plenarnej głos zabrał, były senator i członek Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji – Piotr Boroń, przedstawiając temat *Edukacja medialna w Polsce XXI wieku ze szczególnym uwzględnieniem prac KRRiT w latach 2007–2010*.

Następnie prof. Maciej Tanaś nakreślił obraz współczesnej pedagogiki stojącej wobec wyzwań technologicznych współczesności. Mówił o etapach rozwoju technologii, które prowadzą w konsekwencji zarówno do konwergencji, jak i do dywergencji mediów. Przeplatające się procesy konwergencji i dywergencji mediów osadzone są w pewnym kontekście kulturowym, który powinien zostać uwzględniony przez nauki pedagogiczne.

Prof. dr hab. Maria Ledzińska, reprezentująca Uniwersytet Warszawski, podzieliła się z uczestnikami sympozjum bardzo ciekawą refleksją na temat *Człowiek wobec czasu i techniki*. W swoich rozważaniach zwróciła uwagę na problematykę akceleracji czasu wobec obserwowanego gwałtownego przyspieszenia w sferze technologicznej. Zjawisko to prowadzi w konsekwencji do zmiany zachowań ludzkich, w tym zachowań informacyjnych, skracając czas przeznaczony na przetwarzanie danych. Wszechobecny pośpiech utrudnia czy wręcz uniemożliwia przekształcenie informacji w wiedzę. Umiejętność zarządzania czasem staje się dziś jednym z ważnych elementów prawidłowego funkcjonowania człowieka w sferze psychicznej.

O spolegliwości komputerów w kontekście personalizacji mówił z kolei prof. dr hab. Włodzimierz Gogołek (Uniwersytet Warszawski). Zauważył, że personalizacja usług sieciowych ma dwa oblicza. Gromadzenie szczegółowych informacji o użytkownikach może – z jednej strony – skutecznie poprawić przekazywanie informacji, ale – z drugiej – staje się potencjalnie niebezpieczne, gdy dochodzi do ich nadużywania.

W sesji drugiej referat pt. *Internet – kognitywna proteza w edukacji* wygłosił prof. zw. dr. hab. Kazimierz Wenta – Rektor Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie. Wystąpienie dotyczyło wiedzy ujawniającej się w społeczeństwie sieciowym i płynących z tego faktu konsekwencji dla procesu kształcenia.

Obrady drugiej sesji zakończyła prezentacja prof. Władysława Błasiaka *Czy komputer pomaga w rozumieniu świata?* Pokazano w niej, w jaki sposób komputer może zostać wykorzystany w przybliżaniu uczniom zagadnień i zjawisk przyrodniczych.

Popołudniową sesję otworzył wykład pt. *Opening The Window* gościa ze Stanów Zjednoczonych z Appalachian State University, prof. Roberto Muffoletto. Poruszył on problem koniecznych reform w systemie oświatowym na przykładzie Stanów Zjednoczonych, dostosowujący go do bieżących potrzeb społecznych. Obrazowo porównał podejmowane na tym polu działania od lat 90. ubiegłego wieku do porządkowania krzeseł na pokładzie Titanica, gdy niezależnie od prób i tak wszyscy mają świadomość, że cały system, podobnie jak statek, w końcu zatonie. Prof. R. Muffoletto mówił również o awatarach i robotach, które w przyszłości zastąpią w wielu czynnościach nauczycieli oraz o innych konsekwencjach procesu wirtualizacji środowiska edukacyjnego.

W świat eksperymentów chemicznych – tych wirtualnych i jak najbardziej realnych – wprowadziła uczestników sympozjum prof. dr hab. Hanna Gulińska z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, która zaprezentowała kilka ciekawych doświadczeń. W swoim referacie poruszyła problematykę związaną z nauczaniem chemii w nowych warunkach zmiany podstawy programowej.

Prof. dr hab. inż. Grzegorz Kiedrowicz, reprezentujący Prywatną Wyższą Szkołę Ochrony Środowiska w Radomiu oraz Politechnikę Radomską, mówił o możliwościach technologii informacyjnej w rozwoju turystyki, a prof. dr hab. Jan Rajmund Paśko z Uniwersytetu Pedagogicznego – o nowej dydaktyce w kontekście multimediów.

Do zagadnień odmienności młodego pokolenia i wynikających z tego faktu konsekwencji dla nowoczesnej szkoły, sygnalizowanych już w poprzednich wystąpieniach, powrócił redaktor naczelny miesięcznika „Edukacja i Dialog" – Witold Kołodziejczyk, który przedstawił koncepcję *Collegium Futurum – szkoły ery postindustrialnej*. Szkoła działa w oparciu o ideę kształcenia, w której poznanie wiedzy odbywa się w toku indywidualnej pracy z uczniem oraz poprzez wymianę doświadczeń. Kluczem do sukcesu nie jest nauczanie, a wsparcie uczniów w rozwijaniu własnych zdolności i talentów.

Kolejnymi prelegentami byli: przedstawiciel firmy Vulcan, mgr Marek Konieczniak, który wygłosił referat pt. *Po co komu technologia informacyjna w szkole?* oraz mgr Tomasz Pieper z firmy ProgMan Software z Gdyni prezentujący *Narzędzia nowoczesnej nauki na drodze do poznania rzeczywistości integralnej*. Na sympozjum gościła również Anna Łaska-Gmaj, zastępca redaktora naczelnego Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych.

Obrady pierwszego dnia zakończyła dyskusja nt. *Internet – globalny nauczyciel?* Krótkie wprowadzenia wygłosili i prowadzili ją prof. Janusz Morbitzer, prof. Maciej M. Sysło oraz Witold Kołodziejczyk. Wypowiedzi uczestników dyskusji koncentrowały się wokół problematyki wykorzystania Internetu w szeroko rozumianym procesie kształcenia i roli, jaka przypada nauczycielowi wobec przemian technologicznych. Wyraźnie podkreślano znaczenie osobistego kontaktu z żywym nauczycielem oraz potrzeby kształtowania wśród uczniów uniwersalnych wartości. Osiągnąć to można tylko w osobistych i bezpośrednich relacjach nauczyciela i ucznia. Wspominano również, że – niestety – celem priorytetowym polskich

współczesnych szkół jest przygotowanie młodzieży do pomyślnego zdawania egzaminów na kolejnych etapach procesu kształcenia, a nie do funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie informacyjnym.

Zwieńczeniem tegorocznych uroczystości jubileuszowych była kolacja *Wieczór przy świecach*. Tym razem gościliśmy w „Piwnicach Pałacu Pokutyńskich". W miłej atmosferze uczestnicy sympozjum kontynuowali rozpoczęte w kuluarach ożywione dyskusje. Spotkanie i rozmowy przeciągnęły się do późnych godzin wieczornych.

Poranną sesję plenarną drugiego dnia obrad rozpoczęła prof. dr hab. Jolanta Zielińska z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie wystąpieniem *Rola mediów w proceduralizacji wiedzy deklaratywnej*. Przedstawiła w nim wnikliwą analizę pojęcia inteligencji w kontekście poziomów przetwarzania informacji.

Prof. dr hab. Wiesław Babik z Uniwersytetu Jagiellońskiego mówił z kolei *O natłoku informacji i związanym z nim przeciążeniu informacyjnym*. W coraz bardziej ucyfrowionym świecie, te negatywne zjawiska wyraźnie się bowiem nasilają.

W światy wirtualne wprowadził słuchaczy dr Paweł Topol z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu wystąpieniem *Wirtualność 3D i Second Life*. Na przykładzie nauczania języków obcych pokazał, jak cenną pomoc dydaktyczną mogą one stanowić.

Okiem terapeuty i praktyka naświetlił problem terapii uzależnień dr Andrzej Augustynek reprezentujący Akademię Górniczo-Hutniczą. Podzielił się on z uczestnikami sympozjum doświadczeniami w zakresie wykorzystania Internetu i gier komputerowych w procesie terapii bólu i lęków.

Mgr inż. Zdzisław Nowakowski z Centrum Kształcenia Praktycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Mielcu mówił o kreatywnej szkole i twórczym uczniu w aspekcie wykorzystania technologii informacyjnych i Internetu w nauczaniu przedmiotowym.

Ożywioną dyskusję wzbudziło wystąpienie o. Andrzeja Zakrzewskiego OCist, który podzielił się wynikami badań nad wpływem gier komputerowych na kształtowanie postaw i zachowań młodzieży.

Trudno w ograniczonych ramach tego sprawozdania wymienić wszystkich prelegentów sympozjum, szczególnie, że sobotnie obrady – po zakończeniu sesji plenarnej – odbywały się w dwóch sesjach równoległych.

W sesji pierwszej poruszane zagadnienia koncentrowały się głównie wokół zagadnień metodycznych (wystąpienia: dr Anny Ślósarz z Uniwersytetu Pedagogicznego, Sabiny Furgoł oraz Lechosława Hojnackiego reprezentujących Kolegium Nauczycielskie w Bielsku-Białej oraz Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis", Izabeli Rudnickiej z Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie).

Na sesji drugiej spektrum podejmowanej problematyki było bardzo szerokie – od zastosowań filmu dydaktycznego (wystąpienie dr. Jacka Jędryczkowskiego z Uniwersytetu Zielonogórskiego), poprzez aspekty prawne technologii informacyjno-komunikacyjnych (o których mówił dr Andrzej Rychlik z Politechniki Łódzkiej) i wykorzystanie metod e-learningu oraz e-portfolio w praktyce edukacyjnej (dr Małgorzata Bartoszewicz z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, dr Agnieszka Chrząszcz z Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie).

Wartościowym elementem, wyróżniającym sympozjum spośród innych jest możliwość podjęcia merytorycznej dyskusji i polemiki z prezentowanymi tezami

po każdym wygłoszonym referacie. Uczestnicy bardzo chętnie z niej korzystali. Wiele interesujących wypowiedzi, stanowiących głos w dyskusji, stało się zaczynem nowych rozważań. Organizatorzy liczą, że zainicjowane podczas sympozjum kontakty zaowocują w przyszłości ściślejszą współpracą i wzajemną wymianą doświadczeń. Okazje do bezpośrednich spotkań w epoce wideokonferencji odgrywają istotną rolę w zbliżaniu i jednoczeniu świata rzeczywistego z kreowanym przez media cyfrowe i dynamicznie rozwijającym wirtualnym otoczeniem.

Pełne teksty prezentowanych podczas sympozjum wystąpień ukazały się drukiem, ale można również zapoznać się z nimi w Internecie – pod adresem http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2010/index.html. Na stronie sympozjum dostępna jest także bogata dokumentacja zdjęciowa przebiegu obrad.

Redaktor W. Kołodziejczyk zadeklarował umieszczenie siedmiu wybranych tekstów w miesięczniku „Edukacja i Dialog".

Krakowskie Sympozjum w nowo przyjętej formule CZŁOWIEK – MEDIA – EDUKACJA będzie kontynuowane. Już teraz w imieniu organizatorów serdecznie zapraszamy wszystkich zainteresowanych problematyką sympozjum do przyjazdu do Krakowa we wrześniu 2011 roku. Wszelkie niezbędne informacje i dokumenty będą sukcesywnie zamieszczane na stronie internetowej pod adresem: http://www.up.krakow.pl/ktime/Sympozjum.html.

Alina Szczurek-Boruta
Aleksandra Gancarz

PEDAGOGIKA MIĘDZYKULTUROWA WOBEC WYKLUCZENIA SPOŁECZNEGO I EDUKACYJNEGO
Cieszyn – Ustroń, 18–20 października 2010 roku

Organizatorami międzynarodowej konferencji naukowej na temat: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego* są: Zakład Pedagogiki Ogólnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. Konferencja odbyła się pod patronatem Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Burmistrza Miasta Cieszyna oraz Cieszyńskiego Ośrodka Kultury „DOM NARODOWY". W skład Komitetu Naukowego i Organizacyjnego Konferencji weszli: prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki – przewodniczący, dr hab. prof. UŚ Alina Szczurek-Boruta, dr Jolanta Suchodolska – członkowie, dr Barbara Chojnacka-Synaszko, dr Beata Kozieł – sekretarze.

Spotkanie naukowe stanowiło kontynuację rozważań podjętych na poprzednich konferencjach. Była to już XV sesja naukowa poświęcona zagadnieniom edukacji międzykulturowej, organizowana przez cieszyński ośrodek akademicki razem z Wyższą Szkołą Pedagogiczną ZNP w Warszawie[1]. Podczas cyklicznych cieszyńsko-ustrońskich sympozjów poruszano kwestie związane z pograniczem, jego wartością dla edukacji, socjopatologiami pogranicza; socjalizacją (rodzina, szkoła, społeczności lokalne, Kościoły różnych wyznań) i kształtowaniem się tożsamości; edukacją wielokulturową i edukacją międzykulturową, ich uwarunkowaniami społecznymi, kulturowymi i politycznymi.

Tym razem głównym obszarem dyskusji uczyniliśmy zagadnienia wykluczenia społecznego, edukacyjnego i kulturowego, a zwłaszcza konteksty teoretyczne pedagogiki międzykulturowej i problemy praktyki oświatowej związanej z przezwyciężaniem wykluczenia. Temat ten wpisuje się w ważny obszar działań Unii Europejskiej, która wielokrotnie podkreślała, iż zakres ubóstwa i wykluczenia społecznego jest nie do zaakceptowania, a walka z tymi palącymi problemami stała się jednym z głównych zobowiązań państw członkowskich. Problem wykluczenia był podnoszony w Amsterdamie w 1997 roku, w Lizbonie w 2000 roku, a rok 2010 ogłoszono Europejskim Rokiem Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym[2].

Podczas październikowej konferencji zaproponowaliśmy obszary tematyczne – kluczowe dla obecnej polityki integracji społecznej i pedagogiki międzykulturowej,

a mianowicie: wykluczenie społeczne i edukacyjne a działania Unii Europejskiej i Rady Europy; wykluczenie społeczne i edukacyjne a polska polityka społeczna; badania empiryczne dotyczące uwarunkowań, rozmiaru i form wykluczenia; aktywne formy przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, edukacyjnemu. Wyraziliśmy zainteresowanie przykładami przedstawienia udziału pedagogiki międzykulturowej w zapobieganiu wykluczeniu i poprawianiu szans jednostek dotkniętych tym problemem. Celem konferencji była także prezentacja zgromadzonego materiału empirycznego, obejmującego problematykę rozmiaru i uwarunkowań wykluczenia. Tradycyjnie podstawową formą obrad były rozmowa i dyskusja.

W pierwszym dniu (18.10.2010 r.) obrady odbywały się w sali sesyjnej Ratusza Miejskiego w Cieszynie. Konferencja włączona została w cykl obchodów 1200-lecia legendarnego założenia Cieszyna i jego piastowskiej tradycji. Honorowy patronat objął Burmistrz Miasta Cieszyna dr inż. Bogdan Ficek, który wziął udział w jej uroczystym otwarciu. W tym dniu miały miejsce dwie sesje naukowe: *Wykluczenie edukacyjne i społeczne a polityka i pedagogika* oraz *Aktywne formy przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu i edukacyjnemu.*

Moderatorami pierwszej sesji byli: prof. Tadeusz Lewowicki i prof. Jerzy Nikitorowicz. Jako pierwszy głos zabrał prof. Wiktor Rabczuk, który w wystąpieniu nt. *Zwalczanie nierówności i wykluczenia edukacyjnego i społecznego w polityce szkolnej* ukazał – z jednej strony – działania pedagogiczne zorientowane na mniejszości imigranckie lub etniczne, sprzyjające integracji i sukcesom szkolnym tej kategorii uczniów oraz walce z procesami ich segregacji i dyskryminacji, z drugiej – działania podejmowane w ramach ogólnej polityki edukacyjnej. Prof. Tadeusz Pilch mówił o źródłach wykluczenia społecznego. Z kolei dr Sylwia Jaskuła i dr hab. prof. UJ Leszek Korporowicz zwrócili uwagę na zjawisko wykluczenia w międzykulturowej przestrzeni informacyjnej i potrzebę rozwijania specyficznych kompetencji informacyjnych, komunikacyjnych i interakcyjnych, które określą nie tylko miejsce, ale także możliwości rozwojowe jednostki w realiach współczesnej cywilizacji medialnej i społeczeństwa wiedzy. Prof. Halina Rusek zajęła się obszarem wykluczenia ze względu na płeć i ukazała problem kobiet funkcjonujących na marginesie wielkiego świata, a dr hab. prof. UŚ Zenon Gajdzica przedstawił płaszczyzny i uwarunkowania wykluczenia społecznego osób niepełnoprawnych.

Jako organizatorzy zwróciliśmy się do wszystkich zainteresowanych podmiotów, a zwłaszcza instytucji samorządowych i organizacji pozarządowych, działających w dziedzinie przeciwdziałania wszelkim formom wykluczenia, z prośbą o włączenie się do naszych działań. Zaproszenie przyjęli: mgr Jakub Wąsik – Kierownik Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Cieszynie, mgr Dariusz Bożek – Wiceprezes Zarządu Fundacji Rozwoju Przedsiębiorczości Społecznej „BYĆ RAZEM", mgr Izabela Kula – Dyrektor Miejskiej Biblioteki w Cieszynie, Starszy aspirant Mariusz Białoń z Powiatowej Komendy Policji oraz mgr Barbara Kubiczek Zastępca Dyrektora Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego Czeski Cieszyn w Republice Czeskiej. Sesję drugą na temat *Aktywne formy przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu i edukacyjnemu* prowadzili: prof. Halina Rusek, dr hab. prof. UŚ Alina Szczurek-Boruta, dr hab. prof. UŚ Zenon Gajdzica. Głos zabrali w niej przedstawiciele instytucji samorządowych i organizacji pozarządowych, wzbogacając debatę naukową o przykłady i spostrzeżenia z zakresu działalności praktycznej przeciwdziałania i łagodzenia skutków wykluczenia.

Główny przedmiot rozważań w dwóch kolejnych dniach konferencji stanowiły *Szanse i ograniczenia edukacji międzykulturowej w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu i edukacyjnemu; Doświadczenia słowackie w zakresie międzykulturowości* oraz *Badania empiryczne dotyczące uwarunkowań, rozmiaru i form wykluczenia.*

Szczególnie ważne dla podjętej problematyki okazały się wystąpienia i głosy w dyskusji dotyczące szans i ograniczeń edukacji międzykulturowej w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu i edukacyjnemu. Prof. Jerzy Nikitorowicz w wystąpieniu nt. *Wykluczanie tożsamościowe w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej* zwrócił uwagę na konsekwencje przyjęcia przez społeczeństwa zachodnie idei relatywizmu kulturowego oraz radykalnej poprawności politycznej. Stwierdził, że odejście od zasady *gdyś w Rzymie, czyń jak Rzymianie* prowadzi do wykluczania i marginalizacji nie tylko imigrantów, ale również autochtonicznych obywateli danego kraju. Skutkiem tych procesów są z jednej strony negatywne postawy wobec własnej kultury, z drugiej zaś nasilające się tendencje nacjonalistyczne. Edukacja międzykulturowa, w jego przekonaniu, wspierana przez politykę społeczną powinna stanowić przeciwwagę dla takich zjawisk i nasilających się procesów, propagując współpracę i współdziałanie oparte na równych zasadach.

Prof. Zenon Jasiński zaprezentował wyniki badań dotyczących Ochotniczych Hufców Pracy (OHP), wskazał na to, że idee edukacji międzykulturowej są dostrzegalne w procesie socjalizacji i resocjalizacji młodzieży w OHP. Można sądzić, że świadome sięganie do tych idei przez wychowawców jest jednym z czynników decydujących o stosunkowo dużych sukcesach wychowawczych tejże organizacji.

Doc. PeadDr. PhD. Dana Hanesová z Uniwersytetu Mateja Bela, Banská Bystrica w Republice Słowackiej, przedstawiła możliwości rozwijania kompetencji międzykulturowych za pomocą metody CLIL (*content and language integrated learning*). Zwróciła uwagę na to, że edukacja międzykulturowa z wykorzystaniem metody CLIL powinna obejmować nauczanie o innej kulturze, do innej kultury i od innej kultury. Uczestnicy konferencji poznali również wyniki badań prowadzonych w ramach projektu dotyczącego kompetencji zawodowych nauczycieli (projekt APVV-0026-07).

Doc. PaedDr. Miroslav Krystoň podjął temat nieformalnej edukacji dorosłych w kontekście międzykulturowości. Podkreślał, iż ze względu na procesy globalizacji oraz integracji europejskiej konieczne jest, aby edukacja międzykulturowa wykraczała poza mury szkoły i stawała się integralną częścią kształcenia ustawicznego.

W ramach sesji *Aktywne formy przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu i edukacyjnemu* miała miejsce wizyta studyjna w Stowarzyszeniu Pomocy Dzieciom i Rodzinie „Można Inaczej" w Ustroniu.

Ważnym wydarzeniem podczas konferencji było Walne Zebranie Członków, istniejącego od października 2008 roku, Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej (SWEM). Stowarzyszenie liczy 50 członków, Zarząd SWEM tworzą: honorowy przewodniczący – prof. Tadeusz Lewowicki, przewodniczący – prof. Jerzy Nikitorowicz, zastępca przewodniczącego – dr hab. prof. UŚ Alina Szczurek-Boruta, skarbnik – dr hab. prof. UwB Mirosław Sobecki i sekretarz – dr Jolanta Muszyńska. Na zebraniu Zarząd przedstawił sprawozdanie finansowe i merytoryczne za rok 2009/10 oraz zaprezentował dotychczasowe osiągnięcia Stowarzyszenia, a mianowicie zorganizowanie trzech międzynarodowych konferencji naukowych,

opublikowanie pracy naukowej pt. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy, perspektywy* pod redakcją T. Lewowickiego, J. Nikitorowicza i A. Szczurek-Boruty. Podczas zebrania dyskutowano na temat kierunków dalszego rozwoju i form działalności. Członkowie Stowarzyszenia podjęli decyzję o utworzeniu strony internetowej. Honorowy przewodniczący SWEM – prof. T. Lewowicki przedstawił propozycję logo SWEM. Na logo składają się: pierwsze litery wyrazów tworzących nazwę Stowarzyszenia SWEM, ich kolory symbolizują zróżnicowanie ludzi – zróżnicowanie koloru skóry, litery znajdują się na płatkach czterolistnej koniczyny (symbol szczęścia), na tle globu ziemskiego[3]. Takie symbole, zauważył autor logo, są odniesieniem do idei edukacji międzykulturowej, w której podkreśla się, jak wiele osiągnięć ludzkości jest rezultatem współdziałania przedstawicieli różnych kultur[4]. Pomysł zyskał powszechne uznanie i akceptację.

W konferencji wzięło udział 60 osób, w tym pięciu gości zagranicznych z Republiki Czeskiej i Republiki Słowackiej oraz 10 studentów, członków Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej działającego na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele różnych ośrodków akademickich w Polsce, reprezentujący: Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Warszawski, Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, PEDAGOGIUM WSPR w Warszawie, Wyższą Szkołę Psychologii Społecznej we Wrocławiu oraz goście zagraniczni z Uniwersytetu Mateja Bela Banská Bystrica w Republice Słowackiej, Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego Czeski Cieszyn w Republice Czeskiej oraz Česká školni inspekce – Ostrawa Republice Czeskiej.

Konferencja nt. „Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego" wzbogaciła dyskusję o edukacji międzykulturowej o kwestie wykluczenia społecznego i edukacyjnego dzieci, młodzieży, dorosłych, także osób starszych. Stała się okazją do wskazania na konteksty teoretyczne pedagogiki międzykulturowej i problemy praktyki oświatowej związanej z przezwyciężaniem wykluczenia. Tradycyjnie organizatorzy zaprosili do udziału w kolejnej konferencji i powrotu w góry Beskidu Śląskiego jesienią 2011 roku. Tematem przyszłorocznej konferencji będzie „Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy".

Przypisy

[1] W latach 1993–2010 odbyło się łącznie 15 międzynarodowych konferencji naukowych. Pierwsze tego typu spotkanie nt. *Osobowość i plany życiowe dzieci z Zaolzia*, zorganizowano w 1993 roku w Czeskim Cieszynie, wspólnie z Polskim Związkiem Kulturalno-Oświatowym.

[2] Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 22 października 2008 roku w sprawie Europejskiego Roku Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym (2010). DzU L 298 z 7.11.2008, s. 20–29.

[3] Zob. Opis projektu logo Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej SWEM autorstwa prof. zw. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego (maszynopis).

[4] Szerzej na temat idei edukacji międzykulturowej: T. Lewowicki: *Wielokulturowość i edukacja*. „Ruch Pedagogiczny" 2010, nr 3–4.

PRENUMERATA „RUCH" S.A.

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH" S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.

2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są odo dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy „RUCH" S.A. na konto:
Pekao S.A. IV O/Warszawa 681240-10531111-00000-4430-494
lub kasa Odzdziału.

3. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH" S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00-958 Warszawa, skr. pocztowa 12, ul. Jana Kazimierza 31/33
lub telefonicznie: (22) 5328-731, 5328-820, 5328-816, fax: 5328-732,
Internet: www.ruch.pol.pl, e-mail: prenumerata@okdp.ruch.com.pl

4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
   - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
   - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
   - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
   - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.

www.wsp.edu.pl

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP w Warszawie

WIARYGODNA SZKOŁA

Studia na kierunku pedagogika

ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
tel. (022) 330 57 23 do 27
e-mail: dziekanat@wsp.edu.pl

Podwójne kwalifikacje nauczycieli szansą na udaną edukację dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

www.wsp.edu.pl