



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



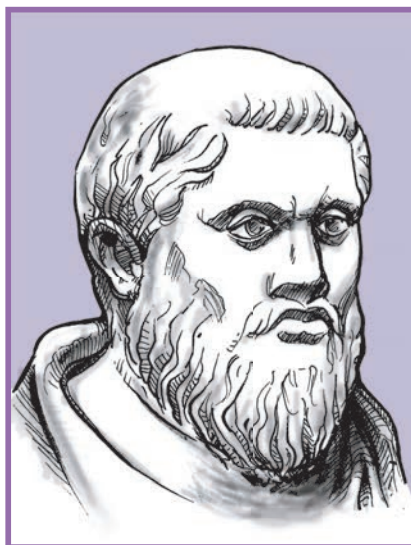
MINISTERSTWO  
EDUKACJI  
NARODOWEJ

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



*Priorytet III- Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli*

Zeszyt naukowy nr 1/2011



# PEDAGOGIKA

*Wybrali i opracowali:*

dr **Wojciech Mikołajewicz**

dr **Anna Walczak**



**Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna**  
im. prof. Szczepana A. Pieniążka w Skierniewicach  
**Wydział Pedagogiczny**

[www.profesjonalnynauczyciel.pl](http://www.profesjonalnynauczyciel.pl)



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



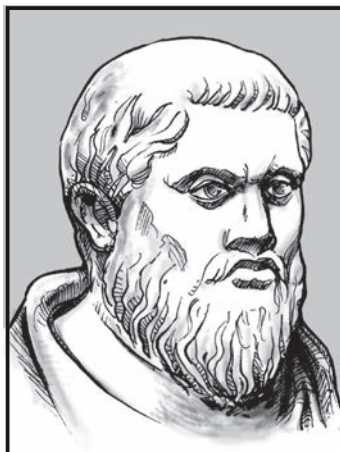
MINISTERSTWO  
EDUKACJI  
NARODOWEJ

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



*Priorytet III- Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli*

Zeszyt naukowy nr 1/2011



# PEDAGOGIKA

*Wybrali i opracowali:*  
dr **Wojciech Mikołajewicz**  
dr **Anna Walczak**



Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna  
im. prof. Szczepana A. Pieniążka w Skierniewicach  
*Wydział Pedagogiczny*

[www.profesjonalnynauczyciel.pl](http://www.profesjonalnynauczyciel.pl)

## **Pedagogika**

Zeszyt naukowy 1

**dr Wojciech Mikołajewicz**

**dr Anna Walczak**

Projekt okładki, skład i łamanie: Gp Studio DTP i Drukarnia, gpdruk.pl

ISSN - 2082-8187

Materiały do przedmiotu Pedagogika  
dla studentów studiów podyplomowych  
„Profesjonalny nauczyciel zawodu”.

© Copyright by Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna, Skierniewice 2010



**Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna**

im. prof. Szczepana A. Pieniążka w Skierniewicach

Wydział Pedagogiczny

ul. Mazowiecka 1B, 96-100 Skierniewice

Zeszyt naukowy

# PEDAGOGIKA

*Wybrali i opracowali:*

dr **Wojciech Mikołajewicz**

dr **Anna Walczak**







## Spis treści

<b>Rozdział I</b>	<b>6</b>
Wychowanie jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin	
<b>Rozdział II</b>	<b>21</b>
Trzy racjonalności jako perspektywa myślenia o wychowaniu /edukacji/ we współczesnej pedagogice	
<b>Rozdział III</b>	<b>29</b>
Główne kierunki ewolucji szkoły jako powszechnej instytucji edukacyjnej	
<b>Rozdział IV</b>	<b>35</b>
Podstawowe konteksty współczesnej praktyki edukacyjnej	
<b>Rozdział V</b>	<b>47</b>
Klasa szkolna jako miejsce „spotkania” ucznia i nauczyciela oraz środowisko uczenia się i nauczania	
<b>Rozdział VI</b>	<b>56</b>
Wybrane aspekty profesjonalnego działania pedagogicznego	
<b>Bibliografia</b>	<b>69</b>

## ROZDZIAŁ I

### WYCHOWANIE JAKO PRZEDMIOT PEDAGOGIKI I JEJ SUBDYSCYPLIN

Współczesna refleksja nad wychowaniem /edukacją/ oznacza konieczność dostrzeżenia związków współczesnej praktyki edukacyjnej z najważniejszymi **procesami kulturowymi późnej nowoczesności**. Należy do nich zaliczyć /T. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 191-192/:

- Odejście od paradygmatu produkcji i przechodzenie do paradygmatu konsumpcji /zmiany na rynku pracy, stylu życia/;
- Zwiększanie się zapotrzebowania na usługi oraz prace przetwarzania i dystrybucji danych, przekazywania wiedzy;
- Akceptacja pluralizmu /ponowoczesne wzory osobowe: spacerowicz, włóczęga, turysta, gracz, przeciwstawić można dawnemu wzorowi pielgrzyma, którego charakteryzowała świadomość jasnego celu i upór w dążeniu do niego/;
- Przejście od uniwersum symbolicznego do pluralizmu przekonań, światopoglądów, obyczajów, religii /powstanie nowych wspólnot neoplemiennych, sekt, grup kontrkulturowych/;
- Prywatyzacja i subiektywizacja poglądów, osłabienie roli szkoły w kreowaniu świadomości społecznej.

Wiążą się one z szeregiem zjawisk będących symptomami kryzysu świata nowoczesnego, takimi jak /Ibidem, s. 176-190./:

- Europejskie totalitaryzmy XX wieku /fasyzm, komunizm/;
- Społeczne ruchy kontestacyjne /hippisi, rewolta studencka 1968 roku/;
- Krytyka rozumu instrumentalnego /idea descholaryzacji jako efekt krytyki szkoły/;
- Upadek wielkich narracji;
- Demistyfikacja oświeceniowej idei postępu;
- Luka ludzka /problem pogłębiającej się rozbieżności pomiędzy możliwościami technicznymi człowieka a jego odpowiedzialnością za podejmowane działania/.

Współczesna pedagogika stara się odpowiadać na te wyzwania między innymi poprzez ciągłe ponawianie prób określenia jej podstawowego pojęcia, którym jest **wychowanie**. Zanim jednak przyjrzymy mu się bliżej warto uświadomić sobie, czym jest sama pedagogika i jakie są jej źródła.



Początków pedagogiki należy szukać w starożytności, gdzie słowo *pais* /w dopełniaczu *paidos*/ oznaczało chłopca wymagającego opieki, prowadzenia. Czynił to *paidagogos*, czyli kompetentny niewolnik, początkowo tylko odprowadzający synów wolnych obywateli na miejsce ćwiczeń fizycznych, a następnie prowadzący ich także moralnie i duchowo. Pedagogia stała się określeniem całości tych zabiegów.

**Ojcem pedagogiki naukowej nazywany jest Johann Friedrich Herbart /1776-1841/.** W 1809 roku objął on katedrę filozofii w Królewcu i tam rozwinął swoją pedagogiczną twórczość. Był pierwszym habilitowanym profesorem pedagogiki, który oderwał pedagogikę od filozofii, usystematyzował i oparł na dwóch naukach: etyce /wskazywała cele wychowania/ i psychologii/ pomocna była w określeniu środków do ich realizacji/. Przed Herbartem na tematy pedagogiczne wypowiadało się wielu filozofów i myślicieli /np. T. Morus, Erazm z Rotterdamu, J. A. Komeński, J. J. Rousseau, I. Kant/ ale to on wiedzę tę określił i usystematyzował /za. S. Sztobryn [w:] B. Śliwerski, 2006, s. 1-77/.

W toku dziejów pedagogika stała się, jak pisze B. Śliwerski, filozofią /nauką o człowieku, paideią, antropologią/, samodzielną częścią nauk humanistycznych, przedmiotem kształcenia akademickiego i zawodowego, subiektywną teorią wychowania oraz wspólnotową formacją intelektualną /B. Śliwerski, 2006, s. 79-113/. Pedagogika rozumiana jako refleksja filozoficzna jest „... *nie tyle nauką o wychowaniu, ile myśleniem o tym procesie, toteż bada wychowanie i kształcenie człowieka jako proces historyczny, psychiczny czy społeczny, a także jako proces kulturowy. Tym samym jej zadanie polega na ukazaniu filozoficznych przesłanek teorii i praktyk pedagogicznych...*” /Ibidem, s. 80/. Pedagogika rozumiana jako dyscyplina naukowa poszukuje uzasadnień i prawidłowości wychowania posiłkując się innymi naukami, takimi jak psychologia, socjologia, biologia, ekonomia, historia, politologia, kulturoznawstwo, informatyka itd. Jej efektem jest teoretyczna i praktyczna wiedza na temat wychowania i samowychowania człowieka od dzieciństwa, przez młodość i dorosłość, do starości.

**Pedagogika szuka przede wszystkim odpowiedzi na pytania praktyczne.** W związku z tym obecne w niej są teorie normatywne i optymalizacyjne. Te pierwsze nie pojawiają się w wyniku badań empirycznych, choć mogą z nich korzystać, ale formułują na drodze dedukcji zestawy założeń i norm, które wskazują w jaki sposób realizować działania praktyczne. Wskazują one drogi



realizacji postulatów przyjmując z filozofii, nauk społecznych, a czasem religii lub ideologii, dyrektywy uzasadniające podejmowanie określonych działań ze względu na to, że w sposób logiczny prowadzą do oczekiwanych efektów. Z kolei teorie optymalizacyjne są efektem badań empirycznych podejmowanych z intencją poszukiwania informacji użytecznych w konkretnej działalności i zmierzają do określania metod oddziaływania w rzeczywistości społecznej. Powstają one na bazie obserwacji, diagnoz i eksperymentów i są ilościowymi zbiorami danych o empirycznej i logicznej budowie. Wzorują się na naukach przyrodniczych próbując tworzyć terminologię ukierunkowaną na konkrety. Stosowany przy tym język musi zostać sprawdzony pod względem obiektywności i intersubiektywności w oparciu o własny system zasad metodologicznych. W teoriach tych wyjaśnia się fakty zgodnie z przyjętą w naukach przyrodniczych koncepcją metodologiczną i zasadą rozdzielenia podmiotu i przedmiotu badań. Do głosu powinny dochodzić te metody poznania, które wykluczają człowieka z jego subiektywnym postrzeganiem i jego uprzedzeniami, aby można było spojrzeć na problem w jego „czystej” postaci. W efekcie mamy otrzymać wiedzę pozytywną, o której F. Znaniecki pisał: *„Posiadać ją, to wiedzieć, jak zrobić to, co chce się zrobić: jak sporządzić narzędzie, jak zaorać pole, jak zbudować dom, jak zagrać melodię, jak wychować dzieci, jak wygrać wojnę, jak zdobyć pieniądze. Uniwersalnym sprawdzianem prawdy jest sukces.”* Pod tymi zdaniem mógłby zapewne podpisać się twórca pozytywistycznego paradygmatu w uprawianiu współczesnej nauki A. Comte, wedle którego wiedza pozytywna miała zagwarantować najbardziej racjonalne rozwiązywanie problemów jednostkowych i całej ludzkości. Zgodnie z takim programem z filozofii i nauki należało wyrzucić wszelką metafizykę, spekulacje, nie tracić czasu na krytykę poglądów i przekonań innych. Atrakcyjność pozytywistycznego paradygmatu polega na tym, że pięknie wpisuje się w kulturę przedmiotów /umożliwia i uzasadnia traktowanie człowieka jako przedmiotu badań, a w efekcie także instrumentalnie/ oraz w potoczne myślenie przeciętnego człowieka, któremu obca jest kultura naukowa. Sprzeciw wobec takiego myślenia doprowadził w XX wieku do tworzenia **teorii humanistycznych** będących podstawą współczesnej pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

W centrum teorii humanistycznych znajduje się troska o rozumienie, w przeciwieństwie do wyjaśniania. Rozumienie rekonstruuje zależności, które umykają bezpośredniemu postrzeganiu empirycznemu i czysto logicznej analizie.



Zależnościami są na przykład tła historyczne, dzięki dostrzeżeniu których lepiej można rozumieć teraźniejszość. Teorie humanistyczne mogły zaistnieć poprzez krytykę pozytywistycznego paradygmatu uprawiania nauki. Podstawowe tezy tej krytyki przedstawia W. Tatarkiewicz:

1. Fakty i prawa naukowe nie są niezawodne, jedne i drugie są w gruncie rzeczy konwencjami /Boutroux, Poincare/.
2. Wiedza humanistyczna nie jest, nie może być i nie powinna być taka jak przyrodnicza /Dilthey, Windelband, Rickert/.
3. Wiedza nasza wspiera się nie na samych faktach, bo pewne prawdy ogólne ujmujemy bezpośrednio, z całą oczywistością /Brentana/.
4. Przyroda nie jest jedyną, ani nawet pierwotną postacią bytu.
5. Kultura nowożytna nie tylko nie jest doskonała, ale wręcz zła, powinna być obalona i zmieniona /Tołstoj, Nietzsche/.

W. Dilthey /1833-1917/ twierdził, że na świat ludzi składają się dwa światy: **świat przyrody i świat kultury. Ten drugi można badać w oparciu o odrębny model teoretyczno–metodologiczny nauk humanistycznych. Relacje człowieka ze światem przyrodniczym i społecznym daje się uchwycić wtedy, gdy do badań wprowadzi się takie zmienne, jak: nauka, ideologia, wiedza, moralność, mity, stereotypy itp. Obserwując wytwory człowieka, badacz powinien rekonstruować sensy i znaczenia, jakie ludzie nadają im jako ich twórcy, odbiorcy i krytycy.**

Pedagogika naukowa rozwinęła się znacznie w okresie XX wieku, co zaowocowało powstaniem wielu jej subdyscyplin, z których niektóre stały się również przedmiotami kształcenia. Za T. Hejnicką-Bezwińską /T. Hejnicka-Bezwińska, 1989, s. 250/ można wymienić następujące:

1. Według kryterium metodologicznego /stopnia ogólności/:
  - Pedagogika ogólna;
  - Pedagogiki szczegółowe.
2. Według celów czynności wychowawczych:
  - Dydaktyka /zajmuje się nauczaniem i uczeniem się/;
  - Teoria wychowania /zajmuje się wychowaniem jako kształtowaniem sfery wolicjonalno-emocjonalnej/.
3. Według kryterium wieku:
  - Pedagogika przedszkolna;
  - Pedagogika młodszego wieku szkolnego;
  - Pedagogika szkolna;
  - Pedagogika dorosłych – andragogika.

#### 4. Według kryterium rodzaju działalności:

- Pedagogika obronna;
- Pedagogika rekreacji;
- Pedagogika działalności kulturowej;
- Pedagogika sportu;
- Pedagogika opiekuńcza;
- Pedagogika pracy;
- Pedagogika czasu wolnego;
- Pedagogika zdrowia.

#### 5. Według rodzajów defektów rozwojowych i dewiacji:

- Pedagogika resocjalizacyjna;
- Pedagogika rewalidacyjna;
- Oligofrenopedagogika – /upośledzenie umysłowe/;
- Surdopedagogika – /niedorozwój słuchu, głuchota/;
- Tyflopedagogika – /wady wzroku, niewidomi/.

#### 6. Według podejmowanych problemów badawczych:

- Politologia oświaty;
- Pedagogika społeczna;
- Pedagogika kształcenia zawodowego;
- Pedagogika specjalna;
- Pedagogika porównawcza;
- Pedagogika systemów oświatowych;
- Pedeutologia i inne.

Wszystkie one przyczyniają się do gromadzenia wiedzy na temat podstawowego pojęcia pedagogiki czyli wychowania.

W języku opinii publicznej, gdy mówimy o wychowaniu, najczęściej odnosimy się do jakiegoś „systemu” lub całości struktur, instytucji, procesów społecznych. W ten sposób mówimy o wychowaniu zróżnicowanym przestrzennie i kulturowo /wychowanie europejskie, azjatyckie, amerykańskie, chrześcijańskie, buddyjskie, wychowanie miejskie i wiejskie itp./, o wychowaniu zróżnicowanym historycznie /wychowanie starożytne, średniowieczne, komunistyczne, ponowoczesne itp./, o wychowaniu realizowanym przez różne instytucje lub w różnych sytuacjach/ wychowanie rodzinne, szkolne, kościelne, podwórkowe, wychowanie na ulicy, w grupach rówieśniczych, w grupach nieformalnych, w chwilach zabawy, w czasie wolnym, na dyskotekach, w kinie, teatrze, w pubach, przez radio, telewizję, Internet, sport itp./, o wychowaniu zróżnicowanym przez sposoby postępowania, struktury, zasady stosowane /wychowanie prywatne i publiczne, wychowanie świeckie i wyznaniowe, scentralizowane i zdecentralizowane/.



Różnorodne formy wychowania oraz ich definicje powstają często jako efekt społecznego dyskursu co pozwala rozumieć pedagogikę jako wspólnotową formację intelektualną, która obejmuje wychowawców, nauczycieli, naukowców, opiekunów, trenerów, instruktorów, działaczy społecznych i oświatowych, księży i wielu innych ludzi, którzy dyskutują z perspektywy różnych tradycji myślenia o wychowaniu. **Historycznie ukształtowały się trzy główne systemy wychowania radykalnie inaczej rozumiejące pojęcie wychowania: system wychowania chrześcijańskiego, system wychowania liberalnego, system wychowania socjalistycznego.** Jako że wiele współczesnych tekstów w polskiej pedagogice nawiązuje do krytyki tego ostatniego warto od niego zacząć prezentację.

Dla zrozumienia idei wychowania socjalistycznego należy sięgnąć do filozofii materializmu dialektycznego i historycznego. Dialektyka tworzy w materializmie marksistowskim metodę obiektywnego poznania przyrody bez dodatków interpretacyjnych i mistyfikacji klasowej w oparciu o cztery prawa: prawo wszechzwiązku zjawisk i jedności przyrody /głosi, że natura i kosmos składają się z tych samych pierwiastków chemicznych, z tej samej materii/, prawo ruchu i zmian stwierdzające, że wszystkie zjawiska są w ciągłym ruchu i podlegają zmianom /wszystko przechodzi z jednych stanów w drugie, przez to ulega rozwojowi lub rozkładowi i śmierci/, prawo przechodzenia ilości w jakość w sposób skokowy, prawo jedności i walki przeciwieństw tłumaczy proces rozwoju tym, że tkwiące u podstaw każdego zjawiska przeciwieństwa zwalczają się tworząc motor rozwoju przebiegającego przez tezę, antytezę i syntezę. W dziedzinie wychowania decydujące znaczenie ma dla marksizmu walka klasowa, która prowadzi do uwydatnienia sprzeczności tkwiących w wychowaniu /np. między indywidualnością a społecznością, między umysłem a wolą, wolnością a przymusem/ a jej zwycięstwo oznacza postęp sprowadzający sprzeczności do jedności i syntezy w postaci wszechstronnego rozwoju jednostki wychowywanej w łączności kolektywnej z całym postępowym społeczeństwem budującym ustrój bezklasowy. Ponieważ dialektyczny rozwój w walce przeciwieństw odbywa się zawsze w konkretnej przestrzeni i czasie, ma on charakter historyczny /S. Kunowski, 1993, s. 131-132/. Materializm historyczny stanowi teorię rozwoju społeczeństwa ludzkiego zbudowaną na podstawie materializmu filozoficznego i dialektyki. Wedle podstawowej zasady materializmu historycznego „byt kształtuje świadomość”, czyli te treści świadomości ludzkiej, które nazwano

„nadbudową ideologiczną”. Jest ona zależna od społecznego bytu /sytuacji społeczno-ekonomicznej całej klasy społecznej/, co nazwano „bazą ekonomiczną”. Tworzy ją każdorazowy sposób produkcji dóbr materialnych zależny od: a/ sił wytwórczych, jakie stanowią narzędzia i ludzie posługujący się nimi oraz b/ stosunków produkcji, czyli stosunków własnościowych, które określają do kogo należą środki produkcji, a tym samym do kogo będą należały wytwory produkcji /do właścicieli narzędzi, czy też do ludzi nimi pracujących/. Wraz ze zmianą narzędzi dokonuje się zmiana stosunków produkcji. Ze zmianą bazy ekonomicznej zmienia się nadbudowa ideologiczna, do której należą wszelkie poglądy i teorie polityczne, prawne, społeczne, religijne, filozoficzne, naukowe, estetyczne itd. Materializm historyczny dzieli historię społeczeństwa ludzkiego na pięć okresów związanych z odrębnymi formacjami społeczno-ekonomicznymi. Są to: wspólnota pierwotna /wspólne narzędzia i praca w myślistwie i pasterstwie/, niewolnictwo /podział na ludzi wolnych i pracujących fizycznie niewolników/, feudalizm /użytkowanie ziemi przez chłopów poddańczo zależnych od panów/, kapitalizm /prywatne środki produkcji i wyzyskiwana wolna siła najemna/ oraz ustrój bezklasowy na niższym etapie socjalizmu /podział dochodu narodowego wedle pracy, uspołecznione środki produkcji, stopniowa likwidacja własności prywatnej/ i na etapie wyższym komunizmu /obfitość produkcji, podział dochodu wedle potrzeb /Ibidem, s. 133-135/.

Główny teoretyk wychowania socjalistycznego w latach 70-tych w Polsce, Heliodor Muszyński, pisał: *„Przez wychowanie rozumiemy wszelkie zamierzone działania w formie interakcji społecznych mające na celu wywołanie trwałych, pożądanych zmian w osobowościach ludzkich”* /H. Muszyński, 1976, s. 25/. O jakie działania tu chodziło? Jakie to trwałe zmiany w osobowościach miały one wywoływać? Obszernych informacji w tym zakresie dostarczył wydany w 1964 roku podręcznik akademicki *„Zarys pedagogiki”* /B. Suchodolski /red./, 1964, s. 327-351/. Wymienia się tam następujące zasady prawidłowego postępowania wychowawczego:

- Zasada społeczno-politycznego ukierunkowania pracy wychowawczej /jej stosowanie oznacza, że kształtując świadomość wychowanków trzeba przygotować ich do czynnego uczestnictwa w walce o postęp społeczny w Polsce i na świecie, do służby socjalistycznej ojczyźnie/;
- Zasada systematyczności oddziaływań wychowawczych /znajduje wyraz



- w konsekwentnym kontrolowaniu i egzekwowaniu od uczniów wykonania poleconych zadań, w stopniowym nasilaniu wymagań i stopniowaniu środków oddziaływania oraz w ciągłości zabiegów wychowawczych/;
- ▶ Zasada oddziaływania na świadomość /*”Zmuszając opornych różnymi regulaminowymi środkami do postępowania zgodnego z poleceniami i nakazami nauczyciela, należy zmierzać do tego, aby uczniowie zdawali sobie sprawę z tego, iż przymus tego rodzaju wypływa z potrzeb prawidłowego działania, a nie z „widzimi się” wychowawcy”* /Ibidem, s. 329-330//;
  - ▶ Zasada stosowania przymusu /*”Każda organizacja życia społecznego wymaga od członków danej społeczności odpowiednich powściągów, odpowiedniego podporządkowania się systemowi nakazów i zakazów. Dlatego w procesie wychowania moralnego uczeń musi być wprowadzony także w system nakazów i zakazów, który powinien być systematycznie i konsekwentnie egzekwowany. W tym bowiem wyraża się zasada stosowania przymusu.”* /Ibidem, s. 330//;
  - ▶ Zasada tworzenia i utrwalania nawyków /*„Trzeba więc w wychowaniu ucznia zmierzać do wyrabiania trwałych nawyków ścisłego wykonywania poleceń i rozkazów...”* /Ibidem, s. 331//;
  - ▶ Zasada wychowania w zespole /kolektyw/;
  - ▶ Zasada autorytetu wychowawcy /*”Podstawę wychowania moralnego ucznia stanowią – jak już o tym mówiliśmy – obowiązki określone regulaminem szkolnym i normy moralne. Nad realizacją tych obowiązków czuwa autorytet wychowawcy.”* /Ibidem, s. 333//;
  - ▶ Zasada indywidualizacji i szacunku dla osobowości ucznia /*”Traktowanie indywidualnie każdego ucznia, albowiem inaczej wychowawca nie będzie o nim wiedział tego, co pomoże mu „ukształtować korzystnej dla siebie opinii zespołu.”* /Ibidem, s. 332//.

W podręczniku „Zarys pedagogiki” proponuje się również metody wychowania moralnego. Repertuar ich jest dość skromny. Są to:

- ▶ Metody wyjaśniania i przekonywania /*„Do metod wyjaśniania i przekonywania zaliczamy rozmowy, opowiadania, pogadanki itp.[...] Należy utrwalać w świadomości wychowanków przekonanie, że pracując dla Ojczyzny, dla narodu, dla utrzymania jego niepodległości–pracujemy dla siebie.”* /Ibidem, s. 335//;

- *Metody przykładu /, „Aby zaszczyć młodzieży gorące pragnienie udziału w budownictwie socjalistycznym, które realizuje naród polski, należy w procesie nauczania dążyć do przedstawienia bohaterstwa i patriotyzmu konstruktywnej i twórczej pracy. Na przykładach ludzi nauki i sztuki, przodujących robotników, techników, inżynierów, nauczycieli, wielkich rewolucjonistów i wódców mas pracujących należy pokazać uczniom, jak wyrastają bohaterowie, jak od wczesnego dzieciństwa kształtują się w toku wytrwałej pracy cechy przyszłego bohatera.” /Ibidem, s. 336//;*
- ▶ *Metody wychowania moralnego oparte na pracy szkolnej*
  - *lekcja /to przede wszystkim odpytywanie, które „zmierza nie tylko do kontroli pracy, ale także ma znaczenie mobilizujące.[...] Odpowiedź ucznia powinna w pełni zadawać nauczyciela, który wymagając dokładności i trafności sformułowań, utwierdza ucznia w przekonaniu, że odpowiedź jako wynik pracy powinna nie tylko zawierać właściwą treść, ale powinna być także ujęta w określonej formie.” /Ibidem, s. 338//;*
  - *praca fizyczna /, „Jedną z zasadniczych cech moralności socjalistycznej jest poszanowanie i zamiłowanie do pracy fizycznej, która obecnie stała się najwyższą wartością.” /Ibidem, s. 338//;*
  - *praca społecznie użyteczna /, „Praca uczniów powinna mieć w zasadzie charakter społecznie użyteczny. Praca, której rezultaty pokazują uczniom, że mogą oni służyć klasie, szkole, rodzicom, swojej drużynie, narodowi i państwu, wywołuje u uczniów radość i dumę.” /Ibidem, s. 339//;*
  - *organizacja uroczystości szkolnych /, „W wychowaniu moralnym ogromną rolę odgrywają różne formy uczestnictwa młodzieży w uroczystościach szkolnych i państwowych, sprzyjające manifestacji uczuć miłości i przywiązania do socjalistycznej Ojczyzny, do klasy robotniczej, budzące pragnienie udziału w walce o pokój i socjalizm.” /Ibidem, s. 340//;*
  - *zachęty i kary /Zachęty to aprobata, pochwała i nagroda, a kary to kary naturalne, kary sugestie oraz ograniczenia uprawnień np. pozbawienie ucznia prawa do zabawy, do uczestniczenia w wycieczce, do pełnienia funkcji społecznej, ograniczenie swobody obcowania z innymi uczniami, ograniczenie swobody dysponowania swoim czasem itp./.*



W pedagogice socjalistycznej szczególne znaczenie przypisuje się kolektywowi. *„Zbudowanie silnego, zwarteo kolektywu wychowanków nie jest zasadniczym celem wychowania, lecz jedynie środkiem, który o tyle służy realizacji celów wychowania, o ile prowadzi do kształtowania się pożądaných cech osobowości członków kolektywu.”* – pisał H. Muszyński dodając – *„Stanowisko takie niedwuznacznie zajmował twórca idei kolektywnego wychowania, A. S. Makarenko”* /H. Muszyński, 1976, s. 24/. Istota kolektywu wyraża się w wyrabianiu poczucia więzi z kolektywem, uczucia miłości do niego. Kolektyw stwarza warunki sprzęgnięcia interesów jednostki z interesami zespołu. W rękach doświadczonego pedagoga jest najlepszym narzędziem wychowania i dlatego w pedagogice socjalistycznej wychowanie dzieci i młodzieży w kolektywie uważano za jedno z najważniejszych zadań szkoły społeczeństwa socjalistycznego.

Wydaje się, że krytyka pedagogiki socjalistycznej dokonana w polskiej pedagogice w ciągu ostatnich lat, w świetle charakterystyki zamieszczonej powyżej jest jak najbardziej uzasadniona. Jest ona dokonywana również z pozycji systemu wychowania liberalnego, w ramach którego istnieje wiele koncepcji wychowania połączonych wspólnym mianownikiem wartości naczelných takich jak wolność jednostki, równość i indywidualizm. Dobrym przykładem może tu być pedagogika niedyrektywna, która powstała na bazie wiedzy zgromadzonej w ramach psychologii humanistycznej wedle której:

- ▶ Osobowość rozumiana jest jako jedność psychofizyczno-dynamiczna, wewnątrznie ukierunkowana na potwierdzenie własnej autonomiczności /zachowania życia/ i na rozwój w procesie ewolucji poprzez osiągnięcie coraz większej złożoności i niezależności.
- ▶ Powstaje jako uświadomione doświadczenia, ich symbole, organizowane w pewien układ, system określany jako „JA” lub „OBRAZ WŁASNEGO JA”. Aktywność jednostki z jej tendencją do autonomii, utrzymania życia i jego wzbogacania jest niczym innym jak tendencją do aktualizacji „JA”.

Osoba /z natury dobra i godna zaufania/działa konstruktywnie, gdy:

- 1) uświadomi sobie własne doświadczenia wewnętrzne, różnorodność swoich potrzeb /tych infantylných i tych dojrzałych/, bodźce działające na nią z zewnątrz, wymagania świata zewnętrznego, proponowane wartości;
- 2) dysponuje świadomością posiadania dużego wyboru możliwości zachowań /celów/;



3) dąży spontanicznie do stania się organizmem społecznie konstruktywnym.

Nikt nie potrzebuje się troszczyć o uspołecznienie jednostki, bowiem jedną z jej najbardziej pierwotnych potrzeb jest potrzeba bycia z innymi, potrzeba porozumiewania się z innymi. Jednostka będąc bardziej autentyczną, sama będzie się troszczyć o własne uspołecznienie, w sposób jak najbardziej autentyczny. Podstawę zmian w zachowaniu się człowieka – podstawę jego rozwoju – stanowi jego własna zdolność do wzrostu i rozwoju, jego zdolność uczenia się w oparciu o własne doświadczenia. Wszystko, czego można człowieka nauczyć, jest relatywnie bez znaczenia i ma mały wpływ na jego zachowanie. Wpływ na zachowania mają te treści uczenia czy wartości, które zostały samodzielnie odkryte i przyswojone. Tak odkryte treści uczenia lub wartości nie mogą być przekazane w sposób bezpośredni innym osobom. Kiedy ludzie chcą się czegoś nauczyć, to wchodzi z sobą w interakcję /za: B. Śliwerski, 1998, s. 126/. Uczenie jest procesem znaczącym, kiedy włącza zaangażowanie osobiste ucznia, jest inicjowane przez niego, przenika wszystkie sfery jego osobowości, jest przez ucznia oceniane i zawiera sens w całym jego doświadczeniu. Zadaniem wychowawcy nie jest świadome i celowe kształtowanie określonych cech osobowości, ale ułatwianie ludziom procesu samodzielnego stawania się osobą suwerenną, samostanowiącą, samosterowną, w pełni funkcjonującą, albowiem każdy człowiek jest istotą wolną. Niedyrektywny oznacza nie to, że terapeuta /pedagog/ nie podejmuje żadnych działań, że się nie angażuje, że nie wyraża swoich zainteresowań, czy hamuje swoje potrzeby, lecz oznacza stałą troskę o pozostawienie partnerowi interakcji odpowiedzialności i możliwie pełnej wolności decydowania o tym, gdzie, z kim, jak, czego i za pomocą jakich środków chce się czegoś uczyć. Uczenie się skoncentrowane na osobie, uczenie się w wolności odbywa się w taki oto sposób /H. Berner /w:/ B. Śliwerski, 2006, s. 233/:

- ▶ nauka na podstawie rzeczywistych problemów /kwestie, które mają duże znaczenie dla uczniów/;
- ▶ wykorzystanie środków pomocniczych, przy czym najważniejszym źródłem wiedzy jest osoba ucząca;
- ▶ zawieranie kontraktów;
- ▶ organizowanie grup osób uczących się;
- ▶ uczenie się od osób w tym samym wieku;
- ▶ przeprowadzanie wspólnych projektów;



- ▶ programowe wprowadzanie pomocy w nauce;
- ▶ wdrażanie samooceny;
- ▶ przeprowadzanie badań naukowych.

C. Rogers wymienia warunki kreowania właściwej relacji pomiędzy wychowawcą i wychowankiem /Ibidem, s. 122/. Są one następujące:

- ▶ Zapewnienie klimatu bezpieczeństwa psychologicznego, zaufania poprzez gotowość słuchania drugiej osoby, nieoceniania, wchodzenie w kontakt bez manipulacji;
- ▶ Otwarte i adekwatne do własnych doznań komunikowanie się;
- ▶ Uważne słuchanie, troska o zrozumienie znaczenia tego, co inni chcą zakomunikować;
- ▶ Powstrzymanie się od wyrażania ocen, w tym szczególnie ocen krytycznych;
- ▶ Swobodne poszukiwanie informacji oraz rozwiązań pobudzających i akceptujących twórczość;
- ▶ Poszanowanie umiejętności człowieka w samodzielnym radzeniu sobie z problemami, trudnościami;
- ▶ Przekazywanie informacji zwrotnych, czyli tego jak postrzega się osobę i jakie wzbudza w nas uczucia.

Z innej perspektywy patrzy się na wychowanie w ramach systemu wychowania chrześcijańskiego. Dobrym przykładem może tu być pedagogika dialogu J. Tarnowskiego. Podaje on następującą definicję wychowania: *„Wychowanie to całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo. Celem wychowania jest rozbudzenie duchowości dziecka przy pomocy dialogu i autentyzmu wychowawcy”* /za: B. Śliwerski, 1998, s. 68/. W jego trakcie dokonuje się dotykanie głębi – jest to spotkanie, które powoduje wewnętrzną przemianę duchową w człowieku. Nie każde działanie nazywane przez ludzi wychowaniem, zasługuje na to miano. Pseudowychowaniem są takie działania jak:

1. Tresura, która jest nakłanianiem, pod groźbą kary lub nęcenia nagrodą, do pożądanых przez „pseudowychowawcę” sposobów zachowania wychowanka;
2. Administrowanie, które stosuje nadkontrolę, nieustannie ocenia i weryfikuje zachowania człowieka w klimacie chłodu i oficjalności;

3. Trening, który oznacza ćwiczenie jakiejś sprawności technicznej w określonej sferze człowieka, nie obejmując całej jego osoby;
4. Moralizowanie, które sprowadza się tylko do pouczania i zobowiązywania osoby do takiego, a nie innego zachowania poprzez werbalne wymuszanie posłuszeństwa;
5. Kształtowanie osobowości, które polega na zewnętrznym, przedmiotowym formowaniu całego człowieka, degradującym go do roli tworzywa, materiału;
6. Kara fizyczna, która jest stosowana przez wielu rodziców w taki sposób, że staje się po prostu przemocą /Patrz: J. Tarnowski, 1993/.

Wychowanie, które jest prawdziwym spotkaniem, posiada inne właściwości, takie jak:

- Człowieczeństwo /podstawa wzajemnych interakcji charakteryzująca istotę spotkania jako podstawowej sytuacji wychowawczej wymagającej poszanowania wzajemnej godności ludzkiej, bez względu na pozycję społeczną, wiek, stan zdrowia itp./;
- Permanencja /wychowanie nie ogranicza się do fazy rozwojowej człowieka, lecz trwa przez cały jego okres, co znaczy że przemiana duchowa jest zawsze możliwa – najgorszy zbrodniarz może zmienić swoje postępowanie i poprzez pokutę dostąpić łaski rozgrzeszenia w każdej chwili swojego żywota/;
- Inter - i intraakcyjność /wzajemne oddziaływanie na siebie wychowawcy i wychowanka, wzajemne otwieranie się na swoje wartości, co wymaga podjęcia jednoczesnego z wychowaniem wysiłku samowychowania/;
- Nieokreśloność /powoduje ona konieczność stałego otwierania się na nowość, przy jednoczesnym zaufaniu do mądrości wiedzy/;
- Transgresyjność, czyli stała zdolność przekraczania siebie od „Ja” powierzchownego do „Ja” głębokiego /Ja powierzchowne, to ja zanurzone w codzienność, pochłonięte życiem empirycznym, zaś ja głębokie, to ja duchowe, refleksyjne, skierowane ku wartościom ponadczasowym, realizowanym w konkretnej przestrzeni historycznej/.

Wychowanie powinno być dialogiem wychowawcy i wychowanka, spotkaniem, które dokonuje duchowej przemiany, które wykracza poza ja powierzchowne, idąc ku ja głębokiemu. Jako takie musi spełniać trzy podstawowe warunki. Są to:

- Obustronna autentyczność, czyli bycie szczerym, zrzucenie z twarzy wszelkich społecznych „masek”;



- ▶ Spotkanie – dotknięcie „rdzenia egzystencji”, przemiana wewnętrzna w wyniku kontaktu z człowiekiem /wymiar horyzontalny/ i spotkania z Chrystusem /wymiar wertykalny/;
- ▶ Zaangażowanie, czyli pochodzące z wolnego wyboru oddanie się pewnej sprawie lub osobie /bez zapłaty/.

Dialog, który wcale nie musi bazować zawsze na słowach, przybiera różne formy. Ksiądz J. Tarnowski mówi o trzech:

1. Dialog rzeczowy – polega zawsze na dążeniu partnerów dialogu do PRAWDY związanej z poznawaniem rzeczywistości, która ich otacza, a także wymaga od nich szczerości, braku kłamstwa;
2. Dialog personalny – realizując wartości WOLNOŚCI i DOBRA oznacza relację interpersonalną, nie wynikającą z przymusu i mającą na celu obopólne dobro partnerów, co wymaga ujawnienia własnej duchowości, emocji, przeżyć, a także otwarcie się na przeżycia drugiej osoby;
3. Dialog egzystencjalny – dąży ku MIŁOŚCI, niezbędnej dla zachowania życia, które jest cudem wymagającym jednak nieustannej troski i pielęgnacji oznaczającej zawsze pełne oddanie się drugiej osobie i pracę nad sobą w kierunku pozbywania się dumy, pychy, uprzedzeń.

Współcześnie w pedagogice spotkać możemy twierdzenia, że wychowanie to:

- ▶ Dynamiczny złożony układ oddziaływań społecznych;
- ▶ Społecznie uznawany system działania pokoleń starszych na dorastające dla przygotowania według określonego ideału nowego człowieka do przyszłego życia;
- ▶ Działania zmierzające do trwałej modyfikacji, ukształtowania lub rozwinięcia dyspozycji wolicjonalno-emocjonalnych w osobowości jednostki /H. Muszyński/;
- ▶ System działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych;
- ▶ Proces zdobywania przez jednostkę doświadczeń;
- ▶ Proces wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku /J. Dewey/;
- ▶ „Dorastanie” do zadań lub „rozwijanie podmiotu” za sprawą jego uczestnictwa w świecie.

**Wychowanie jest zawsze jakimś językiem.** Jest on podstawowym medium wychowania, jako komunikacyjny system wyrażania się i prezentacji. Istotnym elementem języka są słowa. Każde słowo ma jednocześnie jedno i wiele znaczeń.

Powstają one dzięki specyficznemu dla danej kultury użyciu, a więc dzięki interakcji, czyli współdziałaniu w danej wspólnocie językowej. Znaczenia powstają dzięki specyficznej strukturze gramatyczno-logicznej, czyli przez współdziałanie w danej gramatyce i jej regułach oraz dzięki technicznej, nie dającej się naśladować, kompetencji językowej i jej kreatywnemu, duchowemu źródłu /komputery kopiujące ludzki mózg nie potrafią zrozumieć znaczenia kontekstu kreatywnego/. Jakość orzeczenia w wypowiedziach wskazuje na ich pochodzenie od pewnego typu teorii. W wypowiedziach znajdujemy istotne uwagi dotyczące egzystencji podmiotu i orzeczenia i ich wzajemnej zależności dzięki czasownikowi. Wypowiedzi skierowane są na różne pola działania, z których najważniejsze to: empiria /postrzeganie, doświadczenie/, poznanie /transcendencja, rozsądek, logika, etyka/, interes /wola, władza, korzyść/, działanie /społeczeństwo, kultura, język/. W ten sposób powstają różne systemy wypowiedzi /Ch. Callo [w:] B. Śliwerski /red./, 2006, s. 293-295/. Mogą one zawierać orzeczenia empiryczne /zależne od doświadczenia/, logiczne /zależne od rozumu/, krytyczne /zależne od etyki/, metafizyczne /zależne od transcendentnych cech istoty/, normatywne /zależne od strukturalnych warunków ramowych/, pragmatyczne /zależne od celów i interesów/, systemowe /zależne od złożonych procesów wymiany/, komunikacyjne /zależne od kulturowej i językowej interpretacji sensu/, konstruktywne /zależne od przemyślanych stanów /Ibidem, s. 295/ przytacza przykłady takich wypowiedzi powstających w obrębie pedagogiki /w kolejności zgodnej z przedstawioną w poprzednim zdaniu/. Mówi się zatem, że:

- Wychowanie jest konkretnym procesem interakcji.
- Wychowanie jest nieodzownym procesem interakcji.
- Wychowanie jest procesem interakcji wspierającym humanitaryzm.
- Wychowanie jest procesem interakcji służącym rozwojowi człowieka.
- Wychowanie jest procesem interakcji zależnym od środowiska.
- Wychowanie jest procesem interakcji zależnym od interesów.
- Wychowanie jest połączonym procesem interakcji.
- Wychowanie jest procesem interakcji zależnym od kultury i języka.
- Wychowanie jest świadomie zbudowanym procesem interakcji.



## ROZDZIAŁ II

### **TRZY RACJONALNOŚCI /ADAPTACYJNA, EMANCYPACYJNA, HERMENEUTYCZNA/ JAKO PERSPEKTYWA MYŚLENIA O WYCHOWANIU/ EDUKACJI/ WE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGICE**

Teorie są efektem ludzkiego myślenia i obrazują stosunek człowieka do rzeczywistości. Wymienia się następujące typy teorii: empiryczno-analityczne, racjonalno-krytyczne, hermeneutyczno-dialektyczno-fenomenologiczne, idealistyczno-metafizyczne, normatywno-konstruktywistyczne, pragmatyczno-ekonomiczne, naturalistyczno-ekonomiczne /Ibidem, s. 297/. Pojawiają się w nich główne postawy filozoficzne ukształtowane historycznie i reprezentujące różne interesy, motywacje, sposoby poznania. W racjonalizmie myślenie odgrywa główną rolę w poznaniu będąc ważniejszym od doświadczenia. Rozsądek i myśl są traktowane jako aprioryczne wyposażenie podmiotu umożliwiające mu zrozumienie doświadczenia. Empiryzm, czyniąc doświadczenie podstawą poznania, widzi w myśleniu rolę służebną, zaś teorie jako służące rejestracji i zabezpieczeniu doświadczenia. Idealizm, przedmiotem poznania czyni rzeczywistość absolutu zakładając istnienie idei i wartości absolutnych i wiecznych stanowiących treść świadomości wymagającą ciągłego przypominania. Naturalizm przypisuje poznanie autonomicznej naturze, która sama w sobie posiada zdolność określenia samej siebie, i której nie powinno się przeszkadzać w jakikolwiek sposób /np. przez nadmiar myślenia i kontroli/. Nie dziwi zatem naturalistyczne przekonanie, że wychowanie to rugowanie sztucznych wpływów i ochrona naturalnych sił rozwoju. Metafizyka odwołuje się do rzeczywistości ponadpodmiotowej i ponadprzemiotowej transcendencji postrzegając wychowanie jako ponadhistoryczną i ponadkulturową troskę o ludzkość. Dla reprezentujących poglądy marksistowskie, istotą poznania jest uzyskanie świadomości, że to byt społeczny kształtuje świadomość oraz uświadomienie negatywnych stosunków społecznych, które powinny zostać zmienione. Wychowanie jest zatem rozwijaniem świadomości rewolucyjnej. Zwolennicy teorii krytycznej dążą w wychowaniu do tworzenia świadomości krytyczno-emancypacyjnej. Konstruktywiści tworzą struktury aksjomatyczne, dzięki którym teorie stają się projektami. Wychowanie staje się kreowanym przez podmiot projektem innowacji. Pragmatyzm ceni jedynie wiedzę możliwą do zastosowania w praktyce, która przynosi korzyść namacalną i konkretną. Funkcjonalizm traktuje teorie jako sposoby prezentacji

właściwego wyjaśnienia stosunku podmiotu i obiektu, co prowadzi do rozumienia wychowania jako przypisywania ról. Teoria działania proponuje wychowanie jako ścieżkę działania prowadzącą do realizacji celów operacyjnych. Teoria systemowa szuka związków i różnic, postrzegając wychowanie jako wielowarstwowy proces dynamicznej wymiany pomiędzy jednostką i społeczeństwem /Ibidem, s. 298-299/.

Wymienione powyżej filozoficzne kategorie służą tworzeniu teorii pedagogicznych. Te z kolei funkcjonują w różnych polach odniesienia. Są nimi: praktyczny obszar pracy pedagogicznej z jego specyficznymi problemami i zadaniami dotyczącymi jednostek i instytucji, koncepcje wychowawcze /nurty teoretycznego myślenia, projekty, propozycje określonego rozumienia rzeczy itp./ konteksty uzasadnienia opracowane przez teorie pozapedagogiczne /inne specjalności naukowe/, konteksty uzasadnienia opracowane w ramach samej pedagogiki, metateorie wychowania, megateorie i naukowe badania nad wychowaniem.

**Myślenie racjonalne stanowi podstawę naukowego poglądu na świat. Uwidacznia się to wyraźnie w pedagogice, w której między innymi mówi się o różnych rodzajach racjonalności, stojących u podstaw przeciwstawnych teorii wychowania wiodących ze sobą istotny spór. Chodzi o racjonalność emancypacyjną i racjonalność adaptacyjną.**

**Racjonalność emancypacyjna** proponuje wizję świata otwartego, tworzego w bezustannym dialogu, w którym to świecie rozwój nie jest procesem zdeterminowanym. O tym, jak przebiega, decydują zarówno empiryczne i racjonalne, jak i przypadkowe warunki. Świat według racjonalności emancypacyjnej to wizja wspólnoty ludzkiej, tworzonej przez dialog wolny od przymusu i stosunków panowania. Jest to proces, którego punktem dojścia jest wyzwolenie samowiedzy ludzkiego gatunku od ideologicznego zaślepienia. Jest to proces tworzenia norm moralnych wyrażanych wyłącznie w sposób dyskursywny, w dialogu w pełni wyrażającym cele zbiorowości, jej dążenia i potrzeby. Zadaniem racjonalności emancypacyjnej jest zatem destrukcja /demitologizacja/ rozumu instrumentalnego /adaptacyjnego/ wszakże tylko tam, gdzie wykracza on poza właściwą mu dziedzinę zastosowań.

**Racjonalność adaptacyjna** przynosi wiele konkurujących ze sobą koncepcji, różniących się treścią, lecz w swej istocie opartych o tę samą fundamentalistyczną wizję świata. Wspólne jest dla nich deterministyczne pojmowanie dziejów.



Świat jest wedle nich racjonalnie urządzone i uporządkowany. Wszystko zatem wpisane jest w pewien plan, a rolą człowieka jest jego odczytanie i właściwa realizacja /dla jednych trafną rekonstrukcją praw i celów może być naukowa /czyt. pozytywistyczna/ wizja świata, dla innych religia, dla jeszcze innych doktryna filozoficzna. To, co podlega krytyce to przede wszystkim realizacyjne błędy, które należy rozpoznawać, wykrywać, ujawniać, korygować, usuwać przeszkody, błędy, wypaczenia oraz doskonalić plany rozwoju. Pytaniem podstawowym jest pytanie: Co i jak należy czynić, by nadać światu kształt zgodny z ustanowionymi celami? Postęp nie jest tu czymś problematycznym. Wynika z przekonania o niepodważalnej wartości wiedzy naukowej, dostarczającej jednej tylko wizji pożądanego świata. Jest on korzystny przede wszystkim dla grup zainteresowanych uprawomocnieniem istniejących stosunków panowania, przemocy, różnorodnych form wyzysku. Choć nawołuje się do zmiany tego świata, to same stosunki panowania przedstawia się jako konieczne, a adaptacyjne „zmień się” oznacza zwykle „porzuć mylne przeświadczenia”, „wyzbądź się błędów” „dostosuj swoje myślenie i działanie do obowiązujących kryteriów i reguł ważności”.

Racjonalność emancypacyjna szuka stałych reguł stanowienia sensu świata, widząc je w uniwersalnych zasadach ludzkiej komunikacji. Punktem wyjścia jest dla niej wiedza uwolniona od ideologicznych zafałszowań, stronniczości. O jej racjonalności świadczy rzecz jasna to, że także chce zmieniać świat w sposób celowy. Upomina się o taką zmianę, która nie chroni nienaruszalności żadnej wizji świata. Za nienaruszalne uznaje także prawo każdego z nas do bycia podmiotem /sprawcą/ tej wizji świata, która staje się i określa poprzez wspólnotę komunikacyjną. W sensie emancypacyjnym „zmień się” oznacza korzystanie z przysługującego każdemu prawa do podmiotowości i bycia traktowanym podmiotowo. Oznacza również realizację indywidualnego prawa do wolności ale nie danej, tylko osiągniętej poprzez czujność w rewidowaniu przesłanek własnego myślenia i gotowość do odrzucenia tych, które podają się za oczywiste i niepodważalne /są one zapewne przesłankami ideologicznymi uzasadniającymi zwykle nierówności społeczne/. Uwolnienie się od stereotypów pozwala na określenie własnych racji i uzgodnienie ich z tymi, którzy uznają wartość porozumiewania się wolnych jednostek oraz nie traktują wiedzy jako raz na zawsze ustanowionej i niepodważalnej. Celem wychowania nie może być zatem adaptacja w ramach istniejących, społecznych struktur porządku i władzy, lecz zdolność



krytycznego analizowania błędów rzeczywistości społecznej. Wychowanie emancypacyjne będące u swojego źródła ufundowane na krytycznym stosunku do świata zastanego staje się nauką stawiania oporu czynnikom powodującym niedojrzałość wychowanka. Emancypacja jako cel wychowania stawia młodych ludzi w sytuacjach, które mogą w sposób wolny zaakceptować przyjmując społeczne normy lub też zdecydować się na inne, wytworzone poprzez dyskursy, spory, konflikty, krytykę, w dążeniu do niezależności, kreatywności, woli działania na rzecz nieustannej zmiany. Odkrywanie sprzeczności w społeczeństwie to istotne zadanie myślenia emancypacyjnego. Są one następujące /Ibidem, s. 320/:

- Sprzeczność integracji i krytycznego udziału.
- Sprzeczność pomiędzy szansami awansu i dążeniem do awansu, która wskazuje, że dziewczęta są jeszcze bardziej na nią narażone.
- Sprzeczność pomiędzy sugestią pięknego życia, a rzeczywistą zależnością.
- Sprzeczność między interesem ekonomicznym, a interesem kształcenia.
- Sprzeczność pomiędzy polityczną funkcją ogólnego kształcenia i jego faktycznym niepolitycznym charakterem.
- Sprzeczność pomiędzy racjonalnym roszczeniem i nieracjonalną rzeczywistością.

Racjonalność emancypacyjna i racjonalność adaptacyjna są dojmująco obecne w myśleniu pedagogicznym towarzysząc określaniu celów, metod i zasad wychowania. Ilustruje to tabela zamieszczona poniżej /za B. Śliwerski, Współczesne..., 1998, s. 27-29/:



RACJONALNOŚĆ ADAPTACYJNA	RACJONALNOŚĆ EMANCYPACYJNA
<p><b>Teorie wychowania autorytarnego:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pedagogika behawiorystyczna</li> <li>- pedagogika konserwatywna</li> </ul>	<p><b>Teorie wychowania antyautorytarnego:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pedagogika humanistyczna</li> <li>- pedagogika liberalna</li> </ul>
<p><b>Cel wychowania:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozwój wychowanka jako adaptacja do zastanych warunków</li> <li>- tożsamość konwencjonalna – tożsamość roli</li> </ul>	<p><b>Cel wychowania:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozwój wychowanka rozumiany jako samorealizacja – samowychowanie</li> <li>- tożsamość postkonwencjonalna – tożsamość osoby</li> </ul>
<p><b>Zadanie wychowania:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kształtowanie wychowanka wg pożądanych i nienaruszalnych społecznie wzorców osobowych – kierowanie rozwojem, urabianie określonych cech</li> </ul>	<p><b>Zadanie wychowania:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- promowanie szeroko ujętej zmiany człowieka i świata – bezinteresowne wspieranie swobodnego rozwoju wychowanka</li> </ul>
<p><b>Istota zmian edukacyjnych:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- udoskonalać, ulepszać świat wg ustalonej już jego definicji</li> </ul>	<p><b>Istota zmian edukacyjnych:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rewizja obowiązujących definicji świata, wykraczanie poza dotychczasowe wyobrażenia o tym, co możliwe i pożądane</li> </ul>
<p><b>Istota oddziaływań pedagogicznych:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bezpośredni wpływ na wychowanka</li> <li>- przekazywanie gotowej wiedzy i gotowych wzorców zachowań</li> <li>- zdyscyplinowany wysiłek</li> <li>- podporządkowanie się woli wychowawcy i ogólnie ustalonym zasadom wychowawczym</li> </ul>	<p><b>Istota oddziaływań wychowawczych:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pośredni wpływ na wychowanka – organizowanie sytuacji /okazji, warunków/ sprzyjających rozwojowi /samorozwojowi/</li> <li>- umożliwienie wychowankom samopoznania</li> <li>- akceptacja autonomii, indywidualności wychowanka i wychowawcy</li> </ul>
<p><b>Metody, środki i formy wychowania:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- system kar i nagród oraz rywalizacja między wychowankami</li> <li>- rygorystycznie określona formuła organizacyjna – system klasowo-lekcyjny</li> </ul>	<p><b>Metody, środki i formy wychowania:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- współdziałanie, partnerstwo, nieoceniające nastawienie do wychowanka</li> <li>- odformalizowanie wychowania, „elastyczna edukacja”</li> </ul>
<p><b>Edukacja:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ceni się pewność wiedzy, jej stabilność i bezpośrednią użyteczność</li> </ul>	<p><b>Edukacja:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ceni się takie stosowanie wiedzy, która wymaga samodzielnego przełożenia jej na reguły osobistego działania</li> </ul>
<p><b>Pomoc jako sterowanie:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- poza wychowankiem przesądza się o tym, co jest cenne, wartościowe czy użyteczne, a co tym nie jest</li> <li>- steruje się innym człowiekiem w imię jego dobra</li> <li>- żąda się od niego postępowania zgodnie z radami i zaleceniami</li> <li>- wskazuje się mu właściwe sposoby postępowania</li> </ul>	<p><b>Pomoc jako oferowanie:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prawo do ingerowania w świat drugiego człowieka może przyznać on sam, prosząc wychowawcę o pomoc</li> <li>- pomagający sam decyduje o formie i treści ofert, traktując je jako wypowiedane we własnym imieniu /punkty widzenia, odczuć, wrażeń itp./, a nie jako rady i zalecenia</li> <li>- nie narusza się autonomii wychowanka</li> </ul>

W teoriach wychowania antyautorytarnego, deklarowanym celem wychowania jest rozwój wychowanka rozumiany jako samorealizacja, samowychowanie realizowane we współdziałaniu, partnerstwie, przy nieoceniającym nastawieniu wychowawcy do dziecka. Edukacja powinna odbywać się bez przymusu i respektować prawo jednostki do własnej drogi rozwoju oraz akceptować

autonomię, indywidualność, podmiotowość wychowanka i wychowawcy. Pomoc jako skierowana do wychowanka oferta nie narusza jego autonomii i jest moralnie dopuszczalna. Oto wizja wychowania liberalnego.

Swoboda i przymus są faktami wychowania. Dziecko już jest wolne, wolne z przyrodzenia, jego wolność jest gotowym faktem, zagłuszonym jedynie przez drugi także fakt samowolnego przymusu ludzkiego. Dość znieść przymus, a wolność poderwie się, rozbłyśnie własnym światłem. Stąd negatywne pojęcie wolności jako braku przymusu: zniesienie przymusu oznacza triumf wolności. Stąd też alternatywa: swoboda albo przymus. Albowiem rozumiane jako fakty, jako gotowe dane, swoboda i przymus istotnie wyłączają się wzajemnie. „/.../ Dlatego przymus, którego właściwego źródła należy szukać nie poza dzieckiem, lecz w nim samym, może być zniweczony tylko na drodze wychowania w człowieku wewnętrznej siły, mogącej oprzeć się wszelkiemu przymusowi, a nie tylko na drodze zniesienia przymusu, zawsze przecież częściowego. Właśnie dlatego, że przymus może być rzeczywiście usunięty tylko przez samą stopniowo rosnącą osobowość dziecka, wolność nie jest faktem, lecz celem, zadaniem wychowania. A skoro tak, to upada sama alternatywa swobodnego lub przymusowego wychowania, a swoboda i przymus okażą się nie sprzecznymi, lecz wzajemnie przenikającymi się zasadami./.../ Przymus jest faktem życia stworzonym nie przez ludzi, lecz przez przyrodzenie człowieka, który rodzi się wbrew słowom J. J. Rousseau nie wolnym, lecz jako niewolnik przymusu. Jeżeli zatem uznajemy przymus jako fakt wychowawczy, to nie dlatego, że pragniemy przymusu lub uważamy za niemożliwe obejść się bez niego, lecz dlatego, że chcemy go zniszczyć we wszystkich jego objawach, a nie tylko w jego szczegółowych formach /.../. Przepoić przymus, ten nieunikniony fakt wychowawczy, wolnością jako celem istotnym wychowania – oto właściwe zadanie wychowania. Wolność jako zadanie nie wyłącza, lecz przyjmuje fakt przymusu. Właśnie dlatego, że zniszczenie przymusu jest istotnym celem wychowania, przymus staje się punktem wyjścia procesu wychowawczego. /.../ Przymusowe według przyrodzonej konieczności wychowanie musi być równocześnie swobodne i to stosownie do urzeczywistnionego przez nie zadania.” /H. Schoenebeck, 1994, s. 97-99/.

Analizując obie racjonalności /grupy teorii/ z perspektywy metateoretycznej dochodzimy jednak do wniosku, że przy wszystkich różnicach obie stawiają to samo pytanie celowościowe: Jak zmieniać świat z punktu widzenia celów człowieka? Są



nastawione na dostarczanie ludziom wiedzy pomocnej w wywieraniu wpływu na bieg zdarzeń, która pozwala światem rozporządzać, nadawać mu odpowiedni kształt. Choć postrzegają postęp inaczej, to pozostaje on dla nich centralną kategorią wiary w przyszłość ludzkości, o której kształt wiodą spór popadając w konflikt, wykluczając się wzajemnie.

Z takiego spojrzenia na dwie racjonalności wyłania nam się jeszcze inna racjonalność. **Jest to racjonalność hermeneutyczno-krytyczno-fenomenologiczna.** Od Diltheya ukształtowały się trzy typy teorii humanistycznych:

- 1. Hermeneutyczna** - stara się zrozumieć wycinki rzeczywistości będącej kontekstem językowym,
- 2. Krytyczna /dialektyczna/** - powstaje poprzez rozprawianie się z przeciwnymi punktami widzenia próbując obnażać ideologie i fałszywą świadomość,
- 3. Fenomenologiczna** - ma strukturę odkrywczą i intuicyjnie odkrywa fenomeny.

W tej humanistycznej perspektywie badawczej, żadna z racjonalności nie jest lepsza od drugiej. Zamiast je oceniać należy dostrzegać ich inność i próbować je zrozumieć pytając dlaczego są właśnie takie i poprzez to pytanie odkrywać ich znaczenie. Obie racjonalności /adaptacyjną i emancypacyjną/ jako sposoby myślenia o świecie, należy uznać za konstytutywne dla teraźniejszości i naszego refleksyjnego odniesienia się do świata. Obie mają swoje miejsce i określone zadania /nie muszą się zwalczać/ również w pedagogice, która potrzebuje zarówno wiedzy traktowanej jako środek do realizacji celów działania /wiedza poznawczo-techniczna właściwa działaniu instrumentalnemu/, jak i równie sensownej wiedzy praktyczno-moralnej właściwej działaniu komunikacyjnemu. Od tej pierwszej żądamy zapewnienia efektywności /skuteczności/ naszych działań, ta druga zaś powinna nam gwarantować przekonanie o słuszności przyjmowanych norm i kryteriach szczerości wyrażanych motywów postępowania ludzi w kulturowo-społecznych relacjach.

*„Racjonalność hermeneutyczna nie obiera za punkt wyjścia produkcji monopolowej wiedzy: zamiast tego, posiada głęboko osadzone zainteresowanie w rozumieniu komunikacyjnych oraz symbolicznych wzorów interakcji, które kształtują indywidualne i intersubiektywne znaczenie. Nie koncentrując się, ani nie biorąc za pewnik wiedzy w formie a priori, jej konstytutywne interesy rozumie*

*raczej jako formy, kategorie, założenia w głębi struktury codziennego życia, które przyczyniają się do wzajemnego rozumienia z otaczającym światem. /.../ W tym typie racjonalności znaczenie jest nie do usunięcia /w ujęciu pozytywistycznym wiedza prawdziwa, obiektywna, intersubiektywna to wiedza eliminująca znaczenie w sensie dopuszczenia możliwości różnych interpretacji/ ze świata aktorów społecznych, którzy konstytuują je, kształtują oraz żyją w ramach jej definicji. Jest ono natomiast postrzegane w swojej najistotniejszej formie jako coś, co nieustannie jest negocjowane przez ludzi, gdy wzajemnie tworzą i definiują istotne zasady, które kształtują ich interakcję./.../ Ludzie nie są postrzegani jako bierni odbiorcy informacji. Racjonalność hermeneutyczna wyczulona jest na pogląd, że przez stosowanie języka i myśli, ludzie nieustannie tworzą znaczenia oraz interpretują świat, w którym się znajdują. Dlatego też, jeśli chcemy zrozumieć ich działania, musimy łączyć ich zachowanie z intencjami, które służą za interpretacyjny ekran, który wykorzystują do negocjowania ze światem. W ten sposób, jak to przedstawił G. Whitty, ta forma racjonalności odrzuca szerszą kulturę pozytywizmu i oparta jest na epistemologii, w której prawda i obiektywność są rozumiane jedynie jako produkty ludzkie, zaś to raczej człowiek, a nie natura, postrzegany jest jako ostateczny autor „wiedzy” i „rzeczywistości”. /.../ Innymi słowy, wiedza jest traktowana jako specyficzny akt społeczny, u którego podstaw leżą relacje społeczne”/ H. A. Giroux [w:] T. Jaworska i R. Leppert /red./, 1998, s. 139-140/.*



## ROZDZIAŁ III

### GŁÓWNE KIERUNKI EWOLUCJI SZKOŁY JAKO POWSZECHNEJ INSTYTUCJI EDUKACYJNEJ

Szkoła to „instytucja oświatowo-wychowawcza zajmująca się kształceniem i wychowywaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów, zadań i koncepcji, programów oświatowo-wychowawczych; osiągnięciu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze skarbu państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł” /Okoń W. Słownik pedagogiczny, Warszawa 1992/. **Jest ona poddawana coraz głębszej krytyce, której główne tezy są następujące:**

- ▶ **NIEPRAWDA**, że ilość szkół przekłada się na wyższy poziom wykształcenia społeczeństwa;
- ▶ **NIEPRAWDA**, że im dłużej przebywamy w szkole tym więcej umiemy;
- ▶ **JEST** rzeczą dyskusyjną, czy to szkoła, a nie inne źródła edukacji kreują postęp;
- ▶ **JEST** rzeczą dyskusyjną, czy szkoła wyrównuje szanse edukacyjne dzieci i młodzieży;
- ▶ **DYPLOMY** niekoniecznie odzwierciedlają rzeczywisty poziom kwalifikacji;
- ▶ **ILUZJA** jest, że technologia kształcenia wyleczy szkołę z jej słabości.

Początków szkoły doszukują się historycy w obrzędach inicjacji nazywanych często „szkołą leśną”, która stanowiła główną instytucję edukacyjną społeczeństwa pierwotnego. Charakter bardziej planowy, systematyczny i długotrwały, edukacja zyskała w starożytnej Grecji, gdzie powstały pierwsze szkoły państwowe /Sparta/ i prywatne /Grecja/, w których obowiązywał indywidualny tryb nauczania. Średniowiecze wytworzyło nowy typ szkoły - uniwersytet. Istniały również szkoły parafialne oraz gimnazja i kolegia. W wieku XVII powstał system klasowo - lekcyjny i idea szkoły powszechnej. Dużą w tym zasługą czeskiego myśliciela J. A. Komeńskiego, którego uznać można za prekursora kształcenia permanentnego i andragogiki. W swoich dziełach mówił o szkole narodzin, dzieciństwa, chłopięctwa, wieku dojrzewania, wieku młodzieńczego, wieku męskiego, starości i śmierci. Twierdził, że kształcić się, szczególnie na podstawowym poziomie, powinni nie tylko wszyscy chłopcy różnych stanów, ale także dziewczęta /za. S. Sztobryn [w:] B. Śliwerski, 2006, s. 59/. Wiek XVIII

przyniósł pierwsze próby budowania narodowych systemów edukacyjnych, co z kolei w wieku XIX zaowocowało postępowaniem w procesie sekularyzacji oświaty, rozbudową kształcenia obowiązkowego, zróżnicowaniem szkolnictwa średniego. Wiek XX przejął w spuściźnie model szkoły zbudowanej przez J. F. Herbarta i jego uczniów, nazywanej szkołą herbartowską lub tradycyjną, która w drugiej połowie XIX i w początkach XX wieku cieszyła się ogromną popularnością w świecie i nadal ma swoich zwolenników. Jej krytyka stała się podstawą różnorodnych i idących w różnych kierunkach działań reformatorskich w zakresie szkolnictwa, podejmowanych w wieku XX, nazywanym wiekiem reform: *„Pod względem wychowawczym szkołę tradycyjną cechuje autorytaryzm, któremu uczeń musi się bezwzględnie podporządkować, a także suchy, intelektualizm. Dorosły rozkazuje, uczeń musi słuchać, poddając się całkowicie narzucanym mu opiniom i wzorom. Nauczyciel naucza i kieruje, jego uczniowie zaś przysłuchują się, powtarzają, uczą się na pamięć. Wychowanie i kształcenie uważa się za procesy długotrwałe i systematyczne, które jednak nie muszą nawiązywać ani do potrzeb, ani do zainteresowań uczniów. Celem wychowawczych wysiłków jest nie tyle zindywidualizowany rozwój zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów, ile raczej przekazanie im wiadomości”*/ Cz. Kupisiewicz, 2006, s. 17/.

Przeciwko wadom szkoły tradycyjnej, w początkach XX wieku wystąpili progresywiści /USA/ i przedstawiciele ruchu „Nowego Wychowania”/Europa/. Zwolennicy szkoły progresywistycznej chcieli przede wszystkim zastąpić układ „aktywny nauczyciel - bierny uczeń” układem odwrotnym, który zmuszałby ucznia do rozwijania myślenia. Ruch „Nowego Wychowania” występował przeciwko rygoryzmowi, przesadnemu intelektualizmowi oraz dydaktycznemu formalizmowi szkoły tradycyjnej oraz domagał się usytuowania dziecka w centrum procesu kształcenia i wychowania. Nowa szkoła miała być „szkołą aktywną”, „szkołą na miarę dziecka”, „szkołą pracy”, „wychowującą do życia i przez życie”. Główni przedstawiciele takiego sposobu myślenia oraz organizatorzy edukacji stosującej jego zasady to: E. Claperede, J. O. Decroly, M. Montessori, G. Kerschensteiner, A. Ferriere, C. Freinet, H. Rowid, J. Korczak./ Ibidem, s. 32/.

Druga połowa XX wieku przyniosła kolejne zmiany w sposobie myślenia o szkolnictwie. Nadszedł czas upowszechnienia się działań reformatorskich. Reforma szkolna to zmiana struktury całego szkolnictwa lub pewnych typów



szkół i powiązań między szkołami oraz uwarunkowań ich funkcjonowania i metod pracy pedagogicznej. W wyniku reform szkoły są stopniowo dostosowywane do rzeczywistości społeczno – gospodarczej, politycznej i kulturalnej kraju.

**Współcześnie zarysowały się wyraźnie trzy strategie /filozofie/ reformatorskie:**

- ▶ Wymierzone przeciwko szkole / społeczeństwo bez szkoły/;
- ▶ Usiłujące zastąpić szkołę za pomocą rozwiązań alternatywnych /szkoła alternatywna/;
- ▶ Zmierzające do zachowania zasadniczej konstrukcji strukturalno-organizacyjnej przy równoczesnym ustawicznym doskonaleniu /szkoła ustawicznie doskonalona/.

Ta ostatnia stała się najbardziej powszechna, gdy chodzi o reformowanie szkolnictwa przez państwo. Jej podstawą była świadomość niebywałego postępu w zakresie ekonomii, techniki, technologii, form życia społecznego, globalizacja różnych dziedzin życia. Zmierzano do zachowania zasadniczej konstrukcji strukturalno - organizacyjnej szkoły przy równoczesnym ustawicznym doskonaleniu. Szkołę tę cechuje /Cz. Kupisiewicz, 1985/:

- ▶ Przyspieszenie kształcenia w klasach najniższych;
- ▶ Rozbudowa funkcji sprawowanych przez szkołę;
- ▶ Przystosowanie treści nauczania do współczesności;
- ▶ Powiązanie szkoły z pozostałymi placówkami oświatowo-wychowawczymi;
- ▶ Aktywizowanie uczniów;
- ▶ Doskonalenie treści nauczania;
- ▶ Doskonalenie metod, organizacji i środków kształcenia.

Reforma polskiego systemu edukacji z 1999 roku doskonale mieści się w tej właśnie strategii reformatorskiej. Główne jej cele to:

- ▶ Podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego;
- ▶ Wyrównanie szans edukacyjnych;
- ▶ Sprzyjanie poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia.

Ich realizacji służyć miały:

- ▶ Przedłużenie wspólnej edukacji do lat 16-tu i przesunięcie o rok decyzji o różnicowaniu drogi edukacyjnej;
- ▶ Struktura systemu szkolnego, w której poszczególne etapy kształcenia



będą obejmowały grupy dzieci i młodzieży w tej samej fazie rozwoju psychicznego i fizycznego;

- Przebudowa szkolnictwa zawodowego i oparcie go na szerokoprofilowym, integralnie połączonym z wykształceniem ogólnym, kształceniu w liceum profilowanym oraz na dwuletnich szkołach zawodowych, dających kwalifikacje w zawodzie o szerokim profilu;
- Wprowadzenie dwuletniego liceum uzupełniającego dla absolwentów dwuletnich szkół zawodowych zapewniających drożność systemu;
- Wprowadzenie systemu sprawdzianów i egzaminów, co ma na celu uzyskanie porównywalności świadectw oraz nadanie egzaminom funkcji diagnostycznej i preorientującej;
- Wprowadzenie nowej ścieżki awansu zawodowego nauczyciela w celu podniesienia odpowiedzialności i jakości pracy.

System sprawdzianów i egzaminów miał obejmować /jest to realizowane/:

- po ukończeniu szkoły podstawowej – sprawdzian wiedzy i umiejętności;
- po ukończeniu gimnazjum – egzamin preorientujący;
- po ukończeniu liceum profilowanego – egzamin maturalny;
- po ukończeniu dwuletniej szkoły zawodowej – egzamin zawodowy;
- po ukończeniu policealnej szkoły zawodowej – egzamin zawodowy.

Ich przeprowadzeniem miały zająć się i zajmują specjalnie powołane organy państwowe czyli Centralna i Rejonowe Komisje Egzaminacyjne. Ta pierwsza przygotowuje i standaryzuje wymagania egzaminacyjne, analizuje wyniki sprawdzianów i egzaminów oraz publikuje coroczne sprawozdanie o poziomie edukacji, opracowuje programy szkolenia nauczycieli i innych osób, prowadzi ewidencję egzaminatorów. Te drugie przeprowadzają egzaminy, przygotowują zadania i testy egzaminacyjne, opracowują i przekazują sprawozdania z przeprowadzonych egzaminów, szkolą egzaminatorów, publikują materiały informacyjne dla uczniów i szkoleniowe dla nauczycieli. Istotnym novum, które uznano za niezwykle istotne dla powodzenia reformy miało być wprowadzenie **tzw. ścieżki awansu zawodowego nauczyciela**, która wygląda w sposób następujący:

- Stażysta;
- Nauczyciel kontraktowy;
- Nauczyciel mianowany;
- Nauczyciel dyplomowany;
- Profesor oświaty.



Wymogi dotyczące stażu to:

- › Odpowiednie wykształcenie;
- › Umowa na rok;
- › Przedłużenie o rok z przyczyn losowych;
- › Stażystą opiekuje się doświadczony pedagog.

Wymogi i uprawnienia nauczyciela kontraktowego to:

- › Pozytywne ukończenie stażu;
- › Umowa na czas nieokreślony;
- › Minimalny czas możliwości przystąpienia do egzaminu na nauczyciela mianowanego – 3 lata pracy;
- › Podwyżka wynagrodzenia.

Wymogi i uprawnienia nauczyciela mianowanego to:

- › Pozytywne ukończenie kontraktu;
- › Egzamin/uczestniczą w nim: dyrektor placówki, szef zespołu programowego, szef zespołu wychowawców, spec. od oceny pracy nauczyciela, przedstawiciel kuratorium, przedstawiciel organu prowadzącego placówkę/;
- › Mianowanie;
- › Umowa na czas nieokreślony;
- › Znaczna podwyżka wynagrodzenia.

Kolejny stopień awansu to pozycja nauczyciela dyplomowanego którą cechuje:

- › Znaczna podwyżka finansowa;
- › Możliwość awansu poziomego;
- › Prawo do dodatkowego wynagrodzenia związanego z pełnionymi funkcjami.

Uwieńczeniem kariery zawodowej jest tytuł Profesora Oświaty który oznacza:

- › Zasiadanie w gremiach doradczych i konsultacyjnych organizacji rządowych i pozarządowych;
- › Pełnienie wszelkich funkcji w systemie oświatowym.

Według założeń reformy szkolnictwa polskiego z 1999 roku szkoła podstawowa:

- › Pokazuje dziecku złożoność świata i miejsce człowieka w środowisku przyrodniczym, społecznym i kulturowym;
- › Rozwija i ukierunkowuje ciekawość poznawczą; wyposaża w narzędzia umożliwiające aktywność badawczą i ekspresję,



### Gimnazjum:

- ▶ Wprowadza w język i treści dziedzin wiedzy człowieka,
- ▶ Wspiera rozwój ucznia kształcąc jego samodzielność intelektualną i umożliwiając dokonanie wyborów edukacyjnych odpowiednio do jego uzdolnień i osiągnięć;

### A liceum profilowane:

- ▶ Pomaga uczniowi stworzyć własny warsztat pracy intelektualnej;
- ▶ Przygotowuje do dokonania dojrzałych wyborów, pełnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i kierowania własnym rozwojem.

Problemem otwartym pozostaje pytanie, **na ile szkoła ta jest szkołą na miarę przyszłości**, o której Cz. Kupisiewicz pisał za D. Elsnerem, że musi być to szkoła:

- ▶ „Otwarta na problemy lokalnej społeczności oraz daleko idącą współpracę ze środowiskiem zewnętrznym;
- ▶ Zmierzająca do zapewnienia wszystkim osobom uczestniczącym w jej pracy optymalnych warunków rozwoju;
- ▶ Traktująca uczniów jako aktywnych uczestników procesu nauczania i uczenia się, a nauczycieli jako ich doradców i dyskretnych opiekunów;
- ▶ Zainteresowana przygotowaniem uczniów do tego, by stawali się obywatelami jednoczącej się Europy;
- ▶ Pozytywnie nastawiona do zdobyczy informatycznej techniki i technologii oraz do wykorzystywania tych zdobyczy w procesie kształcenia;
- ▶ Ogniskująca swoje poczynania dydaktyczne i wychowawcze wokół wszechstronnego rozwoju uczniów, poprzez m.in. utrzymywanie partnerskich kontaktów z innymi szkołami.” /Cz. Kupisiewicz, 2006, s.119/.



## ROZDZIAŁ IV

### PODSTAWOWE KONTEKSTY WSPÓŁCZESNEJ PRAKTYKI EDUKACYJNEJ

Józef Tischner o idei pisał następująco: „*pojęcia tym się zazwyczaj charakteryzują, że dają się względnie łatwo zdefiniować, idee natomiast zawsze pozostają trochę niedookreślone. One są raczej wzorami rzeczy niż wyrazem ich faktycznego stanu.*” /J. Tischner za: J. Szacki, 1991, 436/. Idea jest wyrażeniem „czegoś” i jako „konstrukt” /myślowy/ odnosi się właśnie nie tyle do faktycznego stanu rzeczy, lecz do stanu postulatywnego, ale także idealnego. Jest wzorem, którego istota polega nie na naśladowaniu, lecz na tym, że organizuje on świat doświadczeń, pojęć, rzeczy. Nie ma ostatecznie jednej, w pełni prawomocnej idei, lecz istnieje wiele możliwych wersji jednej idei, np. idei człowieka wykształconego. Idea człowieka /wy/kształconego „warunkowała” i „wyznaczała” różne wypowiedzi o nim jako człowieku /wy/kształconym. O czym mówi idea współczesnego kształcenia?

Za Teresą Hejnicką-Bezwińską można wskazać na **trzy konteksty współczesnego kształcenia wyznaczonego kategorią „uczenia się”, jako jego idea:**

- kontekst ideologiczny,
- kontekst teoretyczny opisujący i wyjaśniający proces uczenia się,
- społeczna praktyka uczenia się.

W **kontekst ideologiczny** wpisuje się intelektualna prowokacja raportów Klubu Rzymskiego.<sup>1</sup> Jego autorzy zwrócili uwagę na fakt, że uczenie się zachowawcze, rozumiane jako nabywanie ustalonych światopoglądów, metod, pozwalających działać w sytuacjach znanych i przewidywalnych /powtarzalnych/ już nie wystarcza. W czasach zmian kulturowych potrzebne jest uczenie się innowacyjne, dzięki któremu możliwe jest ujmowanie zjawisk w kontekście dziejącego się świata oraz ich interpretowanie. **Podkreśla się znaczenie rozwoju świadomości własnych działań** – tego, z jakich powodów, w imię jakich wartości i celów człowiek działa, nawet wówczas, gdy charakteryzuje je powtarzalność i/lub adaptacyjność. We współczesnym świecie, który charakteryzuje się zmiennością i różnorodnością **potrzebne jest uczenie się innowacyjne a nie tylko adaptacyjne**. Dzięki niemu możliwe jest kontekstowe poznawanie i rozumienie dziejących się w świecie

[1] Od 1973r. działa tzw. Klub Rzymski, zrzeszający dziś około 100 członków reprezentujących 50 krajów świata oraz główne kultury, orientacje ideowe i religie. Jest organizacją nieformalną, apolityczną i międzynarodową. Jako ruch społeczny za główne zadanie stawia sobie intelektualne zmierzenie się z wyzwaniami naszych czasów na rzecz ratowania naszej planety.

zjawisk. Postuluje się zatem **takie style i strategie uczenia się, które z jednej strony będą eksponowały i respektowały kategorię podmiotu, indywidualizacji osobowości, z drugiej – będą się opierać na zasadzie zdobywania wiedzy, a nie tylko jej przyjmowania.** Aktywność uczącego się przesuwana w kierunku konstruowania znaczeń a jego współautorstwo w ich ustalaniu zwiększa szanse na ich zrozumienie w kontekście indywidualnego systemu wiedzy, jakim dysponuje i w jakim swobodnie się porusza. **Poczucie większej samodzielności w procesie uczenia się implikuje świadomość odpowiedzialności** uczącego się za sposoby poznawania i rozumienia świata i swojego w nim działania. To widoczne przestawnie zwrotnicy z racjonalności adaptacyjnej na racjonalność emancypacyjną, w której nie znosi się tej pierwszej, lecz twórczo zachowuje.

Dla rozważań dotyczących współczesnego kształcenia szczególnego znaczenia nabiera raport „*Uczyć się - bez granic. Jak zewrzeć ‘lukę ludzką’?*”, w którym lukę określono jako dystans pomiędzy złożonością świata /spowodowaną przede wszystkim aktualnymi możliwościami technicznymi/ a zdolnością ludzi do sprostania jej /rozumianą jako wzięcie odpowiedzialności za przyszłość naszego wspólnego świata/. Nadmiar danych, informacji, wiedzy, ich „zmiennosc” powoduje, że coraz trudniej jest wynegocjować zakres treści włączonych do standardów kształcenia na każdym poziomie kształcenia, jak i w każdym typie kształcenia i szkoły<sup>2</sup>.

Z kolei w raporcie „*Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*” sformułowanej przez Komisję Europejską UE czytamy, że społeczeństwo Europejczyków to model społeczeństwa oparty na zdobywaniu umiejętności w trakcie ciągłego uczenia się i nauczania – model społeczeństwa uczącego się /za: T. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 151/. Głównym celem, jaki przyświecał twórcom tego raportu, była „rehabilitacja” kształcenia ogólnego dostępnego dla wszystkich, dzięki czemu będzie można przeciwdziałać marginalizacji, wykluczeniu, niezaradności, biedzie. Proces ten dokonywać ma się poprzez uczestnictwo w kulturze – instrumencie wspomagającym rozumienie siebie, świata i porozumienie się ludzi ze sobą.

---

[2] Na kontekst ideologiczny składa się również to, jaką rolę edukacji przypisują określone „szkoły” z zakresu socjologii edukacji. A ponieważ mowa jest o tendencji kształcenia wyznaczonej kategorią „uczenia się”, skonstatuję tylko, że szczególnego znaczenia nabiera w tym miejscu interpretatywizm. Czytelnika zaś odsyłam do adekwatnej w tym względzie lektury autorstwa J. F. Soltisa. Parz: J. F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Warszawa 2000.



**Kontekst teoretyczny opisujący i wyjaśniający proces uczenia się.** Odkrycia naukowe genetyki, neurofizjologii, neuropsychologii oraz odkrycia naukowe związane z budową i funkcjonowaniem mózgu – zdaniem T. Hejnickiej-Bezwińskiej – miały największe znaczenie dla wytypowania kategorii „uczenia się” jako kategorii centralnej współczesnej praktyki pedagogicznej. Nie bez znaczenia są również prowadzone badania nad inteligencją, dzięki którym *„przyjmując istnienie wielu typów inteligencji oraz tezę Daniela Golemana, że iloraz inteligencji mierzony tradycyjnymi testami /wzorowanymi na teście Alfreda Bineta z 1905r./, tylko w około 20% określa czynniki, które decydują o życiowym sukcesie, to szczególnym obiektem zainteresowań należy uczynić pozostałe 80% czynników.”* /T. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 135/. Dydaktyka bazuje na psychologicznych badaniach i teoriach uczenia się – zwłaszcza w sferze konstruowania adekwatnych do stawianych celów nauczania i uczenia się metod dydaktycznych, czy jak funkcjonuje to w obecnej nomenklaturze słownej – strategii uczenia się. Jak pisze z kolei Joanna Rutkowiak: *„Począwszy od badań Hermanna Ebbinghausa, psychologowie rozróżniają uczenie się pamięciowo-mechaniczne i logiczne, dowolne i mimowolne, uczenie się przez pasywne przyswajanie oraz aktywne przetwarzanie informacji, przez konstruowanie wiedzy, osadzają je w koncepcjach osobowości – teorii postaci, behawioryzmie, teorii regulacji zachowań, prezentują drogi i metody uczenia się – przez naśladowanie, próby i błędy, przez wgląd, opanowywanie struktur, przez rozwiązywanie problemów, uczenie się probabilistyczne i czynnościowe. Dydaktycy dopełniają te zagadnienia uwzględniając sfery relacji nauczania – uczenia się z uczeniem się pod kierunkiem, przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie, działanie, dzielą też uczenie na naturalne i sztuczne”* /J. Rutkowiak [w:] T. Bauman, 2005, s. 45/.

Również szeroko rozumiana psychologia humanistyczna /C. Rogers, A. Maslow/, wskazując na uczenie się jako naturalną potrzebę człowieka nie tylko stanowi podwaliny pedagogiki i psychologii twórczości, ale jest też i inspiracją do proponowanego tutaj ujęcia „uczenia się”.

**Spoleczna praktyka uczenia się.** Teresa Hejnicka-Bezwińska omawiając ten kontekst powołuje się z jednej strony na koncepcję pedagogii Bernsteina, a dalej na rozważania o niej Zbigniewa Kwiecińskiego a z drugiej strony na koncepcję kształcenia Jerome Brunera. Po pierwsze źródeł trwałości dominujących

pedagogii jako względnie spójnego i trwałego zbioru praktyk, wyznaczonego współcześnie przez wyżej opisane dwa konteksty należy doszukiwać się w szeroko rozumianej kulturze. Za Kwiecińskim podaje, że pedagogie mogą wносить wkład w tworzenie i przekształcanie uniwersum symbolicznego. Bowiern – z kolei za Brunerem – ludzie poprzez proces edukacyjny przekazują sensy i znaczenia – podstawę i wykładnię kultury. Indywidualny styl uczenia się jest ważny w poznawaniu świata, siebie i innych. Podkreśla się zarazem szczególne znaczenie „uczenia się” dzięki innym, z innymi i od innych w perspektywie spotkania jednostek, ale także w perspektywie międzykulturowej /J. Rutkowiak /red./, 1997; J. Nikitorowicz, 2009<sup>3</sup>. **W literaturze przedmiotu wskazuje się, że termin „uczenie się” oznacza rodzaj postawy zarówno wobec wiedzy jako takiej, jak i wobec życia.** Akcentuje się przede wszystkim inicjatywę jednostki, ale także systemów przez ludzi tworzonych /grup, instytucji, i organizacji/. **Współcześnie zauważa się tendencję do traktowania wykształcenia /uczenia się/ jako wartości autotelicznej /samej w sobie/, ważnej ze względu na kształtowanie samego siebie, jak i kształtowanie poprzez to kultury, w której – za Andrzejem Zachariaszem – człowiek jest kreatorem, kontemplatorem i konserwatorem /tenże, 1996/.**

**Reasumując, główną kategorią kształcenia we współczesnej teorii i praktyce edukacyjne staje się kategoria „uczyć się”.** Postulaty dotyczące edukacji sformułowane przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku w raporcie „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”<sup>4</sup> wskazują na **cztery, powiązane ze sobą filary „uczenia się”:** „uczyć się aby wiedzieć”, „uczyć się aby działać”, „uczyć się aby żyć wspólnie” i „uczyć się aby być”.

---

[3] Ale jeśli „uczenie się” od innych ograniczy się do kopiowania, to ono samo staje się bezrefleksyjnym naśladowaniem wzorca. Uczący się będzie szukał wzorca do naśladowania i w ten sposób uzależnia się od wzorca. Uczenie się od innych może stać się uczeniem się zniewalającym.

[4] Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji dla spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa. Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Warszawa 1998.

Także: T. Hejnicka-Bezwińska, 2008s. 153-158/.



UCZYĆ SIĘ ABY WIEDZIEĆ	UCZYĆ SIĘ ABY DZIAŁAĆ	UCZYĆ SIĘ ABY ŻYĆ WSPÓLNIE	UCZYĆ SIĘ ABY BYĆ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• opanowanie „instrumentarium” poznania, na które składa się;</li> <li>• umiejętność koncentracji</li> <li>• zdolność przywoływania wcześniej zdobytych danych, informacji, wiedzy /lub ich poszukiwania/</li> <li>• umiejętność stosowania różnych działań i operacji związanych z poszukiwaniem, kodowaniem i przetwarzaniem danych, informacji i wiedzy</li> <li>• stosowanie różnych procedur poznawczych indukcyjnych i dedukcyjnych/</li> <li>• stosowanie różnych operacji myślowych prowadzących do tworzenia i zmiany reprezentacji poznawczej świata.</li> </ul> <p>Postulat ten oznacza, że rodzaj uczenia się, który ma na uwadze w większym stopniu opanowanie narzędzi wiedzy niż zdobycie wiedzy encyklopedycznej, można traktować jako środek i cel ludzkiego życia. Głównym celem jest pomóc jednostce w rozumieniu siebie i świata, aby mogła godnie żyć, zdobywać przydatne jej umiejętności, kompetencje i kwalifikacje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kształtowanie przydatności do zatrudnienia.</li> <li>• przygotowanie ludzi do wymagań rynku pracy XXI wieku, a chodzi o               <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ umiejętność uczenia się,</li> <li>⇒ dyspozycyjność,</li> <li>⇒ umiejętności społeczne związane z pracą w zespole i przydatnych w procesie komunikowania /języki obce, komputer, internet/.</li> </ul> </li> </ul> <p>Postulat ten wiąże się z kwestią, jak nauczyć stosowania w praktyce nabytych wiadomości, jak również przystosować edukację do przyszłej pracy, skoro jej ewolucji nie sposób dokładnie przewidzieć.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wprowadzanie ludzi w świat wartości</li> <li>• kształtowanie wrażliwości aksjologicznej – wrażliwości na świat wartości</li> <li>• rozwijanie rozumienia siebie po to, by zrozumieć innych i świat.</li> </ul> <p>Harmonijne współlistnienie z innymi kształtuje się poprzez</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ rozwijanie kompetencji mediacyjnych i negocjacyjnych przydatnych do rozwiązywania konfliktów</li> <li>⇒ kształtowanie postaw tolerancji i akceptacji innych</li> <li>⇒ rozwijanie umiejętności komunikacyjnych – dialogowych.</li> </ul> <p>Postulat ten oznacza aktywny udział w tworzeniu solidarności społecznej. To uczenie się jest bez wątpienia jednym z najistotniejszych wyzwań do podjęcia przez współczesną edukację, gdyż świat dzisiejszy jest zbyt często światem przemocy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kształcenie jako proces, w wyniku którego człowiek powinien poradzić sobie z nadaniem życia indywidualnego kształtu – sensu i znaczenia, czyli</li> <li>• uzyskanie poziomu tożsamości autonomicznej i kompetencji umożliwiających jemu bycie podmiotem działania, a nie przedmiotem oddziaływania.</li> </ul> <p>Postulat ten zasadza się na założeniu, iż wiek XXI będzie wymagał od wszystkich odpowiedzialności osobistej za kształtowanie zbiorowego losu. Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku potwierdziła, że: „<i>.../ edukacja powinna przyczyniać się do pełnego rozwoju każdej jednostki – umysł i ciało, inteligencja, wrażliwość, poczucie estetyki, osobista odpowiedzialność, duchowość. Każda istota ludzka powinna być zdolna /.../ kształtować samodzielne i krytyczne myślenie oraz wypracowywać niezależność sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia /.../”</i> /za:T. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 157/.</p>

**Centralną kategorią w teorii i praktyce „uczenia się” staje się doświadczenie – ono jest obszarem „uczenia się”, jak i jego efektem.** I tak jak np. doświadczając czegoś, doświadczamy za pomocą czegoś innego, np. naszych zmysłów, uczuć, tak i „uczenie się” jest i procesem i zjawiskiem mogącym się odbywać za pośrednictwem innych czynności, np. czytania, pisanie, mówienia, myślenia, przeżywania, refleksji, słuchania, wykonywania czegoś itp. Jest jednak jeden warunek – czynności te mają prowadzić do jakiejś zmiany stanu /**ktos się uczy/** lub też w ich wyniku zmiana się dokonała /**ktos się czegoś nauczył/**. Dla



Teresy Bauman, która nie akceptuje traktowania uczenia się jako czynności, lecz mówi o nim jako zbiorze czynności „/.../ w wyniku których powstają nowe lub przekształcają się wcześniej nabyte formy myśli i działania”, wyraźnie podkreśla, że o uczeniu mówimy jedynie wówczas, gdy w jego efekcie zachodzą określone zmiany w podmiocie uczącym się. /.../ O efektywnym uczeniu się można mówić wtedy, gdy zmiany będą miały stosunkowo trwałe charakter.” /T. Bauman [w:] T. Bauman /red./, 2005, s. 25/. Zmiana ta nie zawsze jest dostrzegalna natychmiast i nie zawsze ma ona wymiar pozytywny – to, że umiem czytać i rozumiem tekst pisany nie idzie w parze z tym, że czegoś tekst ten mnie /na-/ uczy /-!/- – założmy czegoś wartościowego. Ponadto sama czynność czytania nie implikuje kultury czytania.

W tym miejscu warto wskazać, iż w samym czasowniku „uczenie się” niezwykle ważny jest zaimek zwrotny „się”, wskazujący na podmiot, którego owa aktywność dotyczy i nie może odbywać się bez jego woli. Ponadto ujawnia się także i drugie, bardzo istotne dla wizji współczesnego uczenia się, znaczenie partykuły „się”. Owo „się” świadczy także o czynnym charakterze czasownika – określając zaś sens czasownikowy, wskazuje się na dzianie się uczenia. Jeśli „uczenie” jest „uczeniem się”, nie można go rozumieć inaczej niż procesualnie. Uczenie „się dzieje”. Nie można zatem uczenia się określić jako stanu – tj. czegoś zatrzymanego i stałego.

Miejsцем profesjonalnie podejmowanej praktyki edukacyjnej we współczesnej rzeczywistości jest szkoła, która jako instytucja społeczno-kulturowa /i polityczna/ podlega nieustannej zmianie, która dotyczy przede wszystkim modelu kształcenia – uczenia się i nauczania. Sens istnienia szkoły masowej, choć uformowanej stosunkowo niedawno, bo w XIX w., wydaje się, że nie podlega dyskusji. To ona jest najbardziej rozpowszechnionym miejscem powszechnej praktyki edukacyjnej. Jakie modele tej szkoły możemy dzisiaj spotkać? **Jaka koncepcja szkoły jest kreowana na tę, która ma sprostać wyzwaniom XXI wieku?** Współczesna szkoła masowa nie jest monolitem. I choć czasami trudno nam dopatrzeć się w praktyce realizacji haseł z kierunku „ku jednostce”, to przynajmniej na płaszczyźnie teoretycznej można mówić o wielości i różnorodności jej koncepcji. Rozważania o współczesnej praktyce edukacyjnej należy zatem ulokować w ramach kategorii wielości, różnic i zmienności. Mieszczą się one na biegunach racjonalności adaptacyjnej i emancypacyjnej i pomiędzy nimi.



Poniżej są przedstawione wybrane główne kategorie analizy modeli współczesnej szkoły /za: B. D. Gołębiak [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski /red./, 2007, T. II, s. 115-117/.

Kategorie analityczne	Modele szkoły			
	Tradycyjny	Terapeutyczny /humanistyczny/	Refleksyjny	Emancypacyjny
<b>Podstawy filozoficzne</b>	Perenializm <sup>5</sup> Esencjalizm <sup>6</sup> /idealizm, realizm/	Progresywizm <sup>7</sup> /pragmatyzm/	Progresywizm /pragmatyzm/	Rekonstrukcjonizm <sup>8</sup> rekonceptualizm <sup>9</sup> , neoprogresywizm
<b>Koncepcja rzeczywistości</b>	<p>Stacyczna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- modernizujące się społeczeństwo opiera się na niezmiennych wartościach i zasadach</li> <li>- rzeczywistość, jeśli zmienia się, to proces ten znajduje się pod kontrolą</li> <li>- zmiana rzeczywistości i miejsca w niej człowieka jest możliwa do zaprojektowania</li> </ul>	<p>Dynamiczna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rzeczywistość, w której żyje człowiek /także społeczno-kulturowa/ podlega nieustannej zmianie</li> <li>- zmiany coraz częściej następują w sposób gwałtowny</li> <li>- nie można mówić o stałych wartościach – one same choć istnieją mają charakter relatywny</li> <li>- zmieniająca się rzeczywistość z jednej strony umożliwia jednostkom aktywnym włączenie się w proces transformacji, celem nadania mu bardziej sprawiedliwego kierunku, z drugiej „wymusza” na człowieku jego aktywność w obszarze własnego określania się</li> </ul>		
<b>Cele edukacji szkolnej - do czego kształcić?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ukształtowanie człowieka racjonalnego i wydobywanie prawd uniwersalnych przez staranne wykształcenie intelektu;</li> <li>- Urabianie charakteru ważnym narzędziem rozwijania moralności i duchowości;</li> <li>- Szkoły są głównymi instytucjami socjalizującymi dorastające pokolenie, przygotowują je do uczestnictwa w zastanym i/lub projektowanym społeczeństwie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Samoaktualizacja i wspomaganie demokracji;</li> <li>- Szkoła wspomaga edukację rodzinną; rozwój i samospelnienie jednostki przynosi korzyści społeczeństwu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wspomaganie całościowego uczenia się;</li> <li>- Rozwój kompetencji komunikacyjno-interpretacyjnych;</li> <li>- Szkoła wspomaga całościowy rozwój jednostki, a dzięki uczeniu we współpracy przygotowuje ją do życia w demokracji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nabywanie kompetencji komunikacyjno-interpretacyjnych umożliwiających opieranie się uwiedzeniom kultury globalnej, czynienie świata bardziej sprawiedliwym /wychowywanie dla zmian i reformy społecznej/</li> <li>- Dzięki edukacji można zmienić społeczeństwo /szkoła zaangażowana w zmianę społeczną/<sup>6</sup></li> </ul>



<b>Istota uczenia się</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pryswajanie wiedzy,</li> <li>- modelowanie zachowań</li> </ul>	Stawanie się sobą /rozwoj zaufania do siebie samego i samoakceptacja//wzory	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uzyskiwanie osobistego rozumienia nabywanej wiedzy/interaktywne nadawanie sensu nowo spotykanym informacjom/;</li> <li>- uruchomienie wszystkich kanałów komunikacyjnych</li> </ul>	Społeczne komunikowanie znaczeń
<b>Istota nauczania</b>	Przekaz i pobudzanie sił umysłowych uczniów. Metody podające /wykład, pogadanka, prezentacja, objaśnienia/ Kierowanie dyskusją	<p>Facylitacja /ułatwienie/ tworzenie atmosfery szczególnie sprzyjającej rozwojowi ucznia, konstruktywnym zmianom w jego zachowaniu, osobowości oraz jego kreatywnym zachowaniom</p> <p>Pomoc uczniom:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- w radzeniu sobie z własnymi potrzebami i problemami psychicznymi,</li> <li>- w uzyskiwaniu zrozumienia siebie</li> <li>- poprzez rozpoznanie mocnych stron i ograniczeń w osiągnięciu pełni rozwoju</li> </ul>	<p>Organizacja sytuacji zadaniowych, stymulujących refleksyjne korzystanie z języka jako narzędzia uczenia się.</p> <p>To wymaga:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diagnozowanie poziomu rozwoju uczniów</li> <li>- monitorowanie ich postępów,</li> <li>- rozmawianie o rezultatach i sposobach dochodzenia do nich z uczniami i ich rodzicami</li> </ul>	Energetyzowanie <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozwijanie samowiedzy uczniów,</li> <li>- jaźni,</li> <li>- osobistych przemyśleń,</li> <li>- świadomości duchowej;</li> <li>- angażowanie na rzecz lokalnych projektów, np. niwelowanie lokalnych konfliktów – społeczno-politycznych, ról płciowych, stosunków między pracą, a kapitałem i posiadaniem władzy politycznej</li> </ul>
<b>Program nauczania</b>	<p>Program typu „kolekcja”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wiadomości zebrane w przedmiotach nauczania;</li> <li>- wiedza „pewna”, dobrze ustrukturyzowana, podawana w sposób jasny i przystępny.</li> </ul> <p>Centralnie określony i jednakowy dla wszystkich uczniów</p>	<p>Program typu „integracja”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bloki, ścieżki, tematy wiodące</li> <li>- uczniowie uczą się wg indywidualnych planów /sem., mies., tyg., dzień./;</li> <li>- wiedza „prawdopodobna”, tymczasowa, wymagająca stałej weryfikacji i modyfikacji;</li> <li>- treści pełnią rolę drugoplanową /największą wagę przywiązuje się do procesu uczenia się/;</li> </ul> <p>Znaczny margines swobody wyboru treści i metody pracy przez ucznia/ uczniów negocjujących znaczenia w małych grupach zgodnie z założeniem „język jest medium komunikacji i narzędziem myślenia”</p> <p>Program wzbogacony o treści społeczne, polityczne, lingwistyczne, sztukę, estetykę, wykraczający w realizacji poza mury szkolne</p>		



<p>Typ profesjonalizmu nauczyciela - przez kogo kształcić?</p>	<p>Nauczyciel - mistrz, technolog, przedstawiciel dyscypliny akademickiej</p>	<p>Nauczyciel – terapeuta</p>	<p>Refleksyjny praktyk: - nauczyciel-badacz działania i w działaniu, - improwizator; - odpowiedzialny profesjonalista - jednoczesne pełnienie roli menadżera, facylitatora, koordynatora, audytorium</p>	<p>Radykalny pedagog - transformatywny intelektualista</p>
<p>Styl pedagogiczny</p>	<p>Kierowniczy  Styl zamknięty: - frontalny – kierowanie zbiorową aktywnością „klasy” dla wielostronnego rozwoju intelektualnego - dyscyplina na lekcji, - sterowanie aktywnością uczniów za pomocą systemu kar i nagród</p>		<p>Negocjacyjny  - Styl promujący dialog i demokratyzowanie życia społecznego w klasie. - Podstawowe wymiary tego stylu: - diagnoza i adekwatny do niej program - sytuacja zadaniowa i aktywność w jej ramach - ewaluacja jako przekazywanie informacji zwrotnych</p>	<p>Wyzwalający</p>

W praktyce czyste modele szkół występują niezmiernie rzadko. Zazwyczaj mowa jest o ukierunkowaniu się w stronę jakiegoś modelu lub ich różnorodnej kombinacji. Jest to wynik radzenia sobie z dylematem: czy szkoła ma pełnić funkcję socjalizującą /patrz: racjonalność adaptacyjna/, czy też funkcję emancypacyjną jednostki. Kładzenie akcentu na któryś z modeli jest również sposobem przekraczania owej antynomii. Gołębiak pisze: „*Współczesna szkoła to w zasadzie dwa bieguny: tradycyjny i wielość twórczych kontynuacji modelu progresywistycznego*” /B. D. Gołębiak, 2008, s. 110/. Ten drugi model, podobnie jak rekonstrukcjonizm, osadzony jest w pragmatyzmie myśli i praktyki edukacyjnej, których ojcem uważa się J. Deweya /1859-1952/. Wymienione powyżej modele tzw. szkoły nowoczesnej, wprawdzie zakotwiczone w progresywizmie, ale pod wpływem różnych inspiracji teoretycznych i nowych badań nad edukacją, jak i badań psychologicznych, odmiennie rozwijają filozofię J. Deweya. Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, można skonstatować, że w **toczonej aktualnie**

**debacie na temat modelu/modeli współczesnej szkoły, chodzi raczej o odkrycie i „zagospodarowanie” przestrzeni do innego, eklektycznego modelu szkoły.** Przestrzeń tę wyznacza niewątpliwie trwała już tendencja w rozważaniach na temat sensu współczesnej edukacji /europejskiej/. A rzecz o ujęciu „uczenia się” jako właśnie głównej kategorii kształcenia, dla którego szkoła będzie miejscem sprzyjającym rozwojowi zarówno jednostki, jak i „zdrowego” społeczeństwa.

W procesie wdrożenia idei prymatu uczenia się nad nauczaniem, można napotkać na przeszkody we współczesnej praktyce szkolnej. Mają one namacalny charakter – łatwo je też zaobserwować, a dotyczą trzech aspektów: szkoły jako „wiodącej” instytucji uczącej, nauczycieli jako „depozytariuszy” i „konserwatorów” idei nauczania oraz uczniów jako „obiektów”, bez których nie mogła być urzeczywistniana ta idea. Oto lista wybranych przeszkód realizacji postulatu prymatu uczenia się nad nauczaniem:

- Wiedza w szkole jest nadal w dużej mierze przede wszystkim odtwarzana a nie konstruowana przez uczniów. Wiąże się to z utrzymywaniem przez szkołę niepodważalności wiedzy naukowej oraz kultywowaniem podziału na dyscypliny naukowe.
- Uczenie szkolne – związane z nauczaniem – ma charakter reaktywny i jest rozumiane jako efekt stosowania określonych bodźców, w zależności od celów wyznaczających program nauczania.
- Orientacja kształcenia skoncentrowana na materiale nauczania, a nie na uczniu, jego możliwościach i potrzebach.
- Zewnętrzny system oceniania, badający zunifikowaną wiedzę i umiejętności zawarte w programach nauczania.
- Taki system nie pozwala na zbadanie za pomocą testów np. ciekawości poznawczej uczniów. Ponadto skuteczność uczenia się – nauczania – umieszcza się w perspektywie krótkoterminowych efektów – sprawdzanych na kartkówkach, egzaminach na różnych szczeblach kształcenia.
- Znikoma aktywność poznawcza uczniów, która jest „skutkiem” nie stwarzania przez szkołę /lub w ograniczonym stopniu/ możliwości uczenia się. Uczenie się kojarzone jest zazwyczaj z przyswajaniem, czyli zapamiętywaniem wiedzy, lub z nabywaniem podstawowych umiejętności, które można rozłożyć na sekwencje czynności prowadzonych do ich opanowania i zmierzenia /np. czytanie, pisanie, liczenie/.



- ▶ Przekonanie, że uczenie się jest inicjowane przez nauczanie, prowadzi często do pojawienia się wśród uczniów „wyuczonej bezradności w procesie samokształcenia”, czyli pojawienia się przekonania o „byciu uczonym” jako jedynej /może głównej/ sytuacji, w której zachodzi proces uczenia się. Uczniowie nie mają nawyków samodzielnego uczenia się – ani czynności uruchamiających ten proces, ani czynności wchodzących w jego skład. W konsekwencji, w dobie „wszechdostępu” do danych, informacji i wiedzy, choć potrafią potrzebne informacje znaleźć, to pod znakiem zapytania pozostaje kwesta ich przetworzenia, wykorzystania itp. w twórczy sposób.
- ▶ W dydaktyce zdecydowanie za mało miejsca poświęca się zarówno nauczaniu, jak i uczeniu się. Jeśli nauczyciel nie wie, w jakich warunkach, w jakiej formie, w jaki sposób zachodzi uczenie się, nie może sensownie organizować sytuacji dydaktycznych sprzyjających „uczeniu się”. Utożsamiając uczenie się z wiedzą o jego efektach, „.../ skupia się bardziej na sprawdzeniu, czy uczenie się nastąpiło /egzamin, sprawdziany/, niż na refleksji, kiedy i jak się ono odbywa” /T. Bauman [w:] T. Bauman, 2005, s. 23-24/.
- ▶ O ile uwolnienie potencjału ludzkiego w zakresie kreowania praktyką instytucji, czy organizacji okazało się skutecznym sposobem ich uczenia się, o tyle nie można powiedzieć o szkole jako o instytucji „uczącej się”. Jak pisze T. Bauman: „Szkola nie spełnia pewnych kryteriów „organizacji wiedzy”, np. wiedza w szkole nie jest wynikiem pracy twórczej nauczycieli, a nauczyciele /.../ nie pracują na własny rachunek, nie mają dochodów z tantiem, praw autorskich itp., a unifikacja organizacyjna systemu szkolnego uniemożliwia wprowadzanie innowacji w ramach jednej jego placówki” /T. Bauman [w:] T. Bauman, 2005, s. 38/.
- ▶ Ponieważ prymat kategorii „uczenia się” nad kategorią „nauczania” wiąże się także ze zmianą programową w oświacie, można w tym miejscu wskazać kilka przyczyn oporu nauczycieli wobec zmian. Jak pisze B. D. Gołębiak: „Według T. Harveya nauczyciele opierają się zmianom, gdy:  
Jak pisze B. D. Gołębiak: „Według T. Harveya nauczyciele opierają się zmianom, gdy:
  - ▶ nie czują się ich gospodarzami,
  - ▶ nie odnoszą z wprowadzenia zmiany programowej wymiernych korzyści,



- *nadmiernie rosną związane z innowacją różnego rodzaju obciążenia, a więc ilość czasu przeznaczona na przygotowanie się i samą aplikację zmiany, koszty osobiste i psychologiczne ponoszone w związku z wprowadzaniem innowacji we własnej praktyce,*
- *czują się samotni, nie uzyskują wystarczającego lub adekwatnego do odczuwanej potrzeby wsparcia ze strony zwierzchników, innych nauczycieli, doradców metodycznych,*
- *nie czują się w nowych warunkach bezpiecznie, mają poczucie niezdolności do przyjęcia zmiany, obawiają się redukcji etatów itp.,*
- *nie podzielają, nie rozumieją przesłanek reformy, obca jest im filozofia programu,*
- *odczuwają nudę; „nowy” program nie budzi już ekscytacji,*
- *w szkole wraz z nowymi regulacjami, pojawia się chaos.” /B. D. Gołębniak, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski /red./, 2007, s. 144-145/.*



## ROZDZIAŁ V

### KLASA SZKOLNA JAKO MIEJSCE „SPOTKANIA” UCZNIĄ I NAUCZYCIELĄ ORAZ ŚRODOWISKO UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA

Spotkanie nauczyciela i ucznia jest przede wszystkim faktem dziejącym się w klasie szkolnej, bez względu na intencjonalność bycia z kimś. Nauczyciel i uczeń we wspólnej im przestrzeni i czasie są „obok siebie”, przy jednoczesnym byciu obok siebie innych uczniów. To pierwsza odłona pozycyjności w spotkaniu. „Obok siebie” wskazuje na znajdowanie się nauczyciela i ucznia w pobliżu. Odnosi się również do działania, które charakteryzuje się działaniem „na równi” – „obok siebie”, czyli włączenie we wspólny zakres działania „na równi siebie”. Pozycja „z sobą” odnosi się do wspólnej przestrzeni we wspólnym czasie, w których przebywa się na zasadzie towarzyszenia sobie, współdziałania, współuczestniczenia w „grze na scenie spotkania”. Być „z sobą” można interpretować jako bycie na zasadzie uzupełnienia się, które dopiero jako uzupełnienie określa specyficzny charakter związku między nauczycielem i uczniem – uczeń nie byłby uczniem bez nauczyciela, a nauczyciel nauczycielem bez ucznia. Obaj „potrzebują siebie” aby określić się w swoich rolach. Pozycja „wobec siebie” określa stosunek do siebie nawzajem – „wobec siebie” to inaczej być w jakimś stosunku do siebie nawzajem ze względu na znalezienie się w sytuacji praktyki edukacyjnej. To podstawowe pozycje, które wynikają z obecności nauczyciela i ucznia w obszarze kształcenia. Odwołując się do filozofii dialogu powiemy, iż bycie nauczyciela i ucznia „naprzeciw siebie” zakłada już możliwość wyjścia ku sobie, czyli możliwość wzajemnego ustosunkowania się do siebie. Wówczas ich spotkanie ze sobą ma możliwość dookreślenia się, przybrać swoistą dla siebie postać, choć zazwyczaj jest ono wyznaczone przyjętą przez nauczyciela ideą kształcenia, a wraz z nią filozofią kształcenia, celami uczenia się i nauczania, wizją siebie samego jako nauczyciela, jak również wizją „zobowiązania się” wobec programu kształcenia, wyuczonego i /lub preferowanego stylu pedagogicznego<sup>5</sup>. Idąc dalej śladami filozofii dialogu, wskażemy na pewne możliwości metamorfozy spotkania między nauczycielem i uczniem z poziomu faktycznego na poziom znaczący, pod względem uczenia się zarówno nauczyciela, jak i ucznia, uwzględniającego przede wszystkim filar uczenia się aby być i aby żyć wspólnie. Spotykający się ze sobą nauczyciel i uczeń są na siebie „zdani”, lecz nie na siebie skazani. Bycie ze sobą nie ma w sobie

[5] Patrz: tabela przedstawiająca główne kategorie analizy modeli szkół.





nie z konieczności, choć niekiedy tak jest traktowane. Wybór bycia ze sobą dotyczy przede wszystkim deklaracji nauczyciela wobec siebie samego i wobec ucznia oraz uznania niemożności zastąpienia siebie i ucznia kimkolwiek innym w konkretnym spotkaniu. Nadaje to spotkaniu niepowtarzalny charakter, chociaż ono samo dzieje się zazwyczaj w sferze codzienności praktyki edukacyjnej. To, co tworzy się podczas jego trwania stanowi relację jednostkową o jednostkowym sensie, więc zawsze inną. Tworzy się sens „pomiędzy” nauczycielem i uczniem, który jest sensem doświadczenia każdego z nich osobno, jak i ich wspólnego doświadczenia. W tym miejscu pojawia się myśl o konieczności uświadomienia sobie przez nauczyciela pierwszeństwa odpowiedzi na pytanie „kogo” uczyć uczyć się przed odpowiedzią na pytanie „jak” uczyć uczyć się, zgodnie z przyjętą w niniejszym skrypcie centralną kategorią pojęciową i praktyczną współczesnej edukacji – kategorią „uczyć się”. Wówczas ma możliwość realnego zaistnienia pozycja „ku sobie”, która wskazuje na kierunek działania połączony z bliskością. Łączy się ona z ujawnieniem przez nauczyciela z jednej strony celowości działania, z drugiej – równoczesnego skupienia w nim uwagi na sobie nawzajem, na mnie jako nauczycielu i na uczniu. Pozycja ta jest świadectwem nieobojętności nauczyciela na to, kim „jest” i kim „może być” uczeń uczący się i sam nauczyciel jako nauczyciel, którego obecność w ich wspólnym doświadczeniu edukacyjnym przybiera znaczącą w sensie pozytywnych odniesień. Z pozycją tą wiąże się pozycja „dla siebie”, która ponadto zawiera w sobie pozytywne znaczenia wszystkich wymienionych pozycji. Pozycja „dla siebie” – z perspektywy nauczyciela – oznacza dyspozycyjność i gotowość nauczyciela do urzeczywistniania wartości uczenia się uczącego się ucznia. W ten sposób „Ja” nauczyciela udziela również sobie odpowiedzi na pytanie „jak być w spotkaniu z „Ty” uczącego się ucznia?”.

*„Niezależnie od modelu szkoły, czy przyjętego stylu kształcenia jedno jest pewne – dla uczniów edukacja szkolna ma sens o tyle, o ile gwarantuje im uzyskanie profesjonalnego wsparcia w zakresie ich własnego uczenia się” / B. D. Gołębiak [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2007, s. 172/. Implikacją tak sformułowanego założenia jest konieczność – jak podaje autorka – świadomego reżyserowania przez nauczyciela różnych sytuacji edukacyjnych. Dopowiedzmy, że chodzi o sytuacje w ramach spotkania nauczyciela i ucznia, które same w sobie mogą przybrać postać znaczących dla ich określenia się jako uczącego się ucznia i nauczyciela uczącego takiego ucznia. Sytuacje te powinny być adekwatne do*



stawianych celów edukacyjnych, ale także do możliwości uczących się, jak również możliwości związanych chociażby z układem przestrzennym, w którym sytuacja edukacyjna ma miejsce. Główną osią, wokół której buduje się wspomniane sytuacje edukacyjne, są tzw. strategie nauczania. Używając tego określenia autorka podkreśla również, że we współczesnej edukacji chodzi o znajomość i umiejętność stosowania różnych sposobów wspierania uczenia się. Nie wystarczy jednak znać je i stosować, ale także posiadać wiedzę na temat ich walorów i ograniczeń. Proponuje używać określenia „strategie nauczania”, a nie metody nauczania, ponieważ jej zdaniem pojęcie strategia, w przeciwieństwie do pojęcia metody, zawiera w sobie odpowiedź na pytanie: dlaczego? Nie polemizując w tym miejscu ze stanowiskiem autorki, i koncentrując się na prezentacji jej koncepcji, odpowiedziami na powyższe pytanie są rozpoznane i opisane we współczesnej psychologii uczenia się cztery jego wzory. Odpowiadają im cztery strategie nauczania.

CECHY UCZENIA SIĘ	CECHY UCZENIA SIĘ	CECHY NAUCZANIA	PRZYDATNOŚĆ TECHNIK UCZENIA SIĘ
BEHAVIORALNE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Główne założenie:</b> człowiek jest zdolny do modyfikacji swojego zachowania w odpowiedzi na uzyskiwane informacje zwrotne; uczenie się jest ujęte w kategoriach reakcji zwrotnej na bodźce zewnętrzne.</li> <li>- <b>Cel uczenia się:</b> utrwalenie pożądanych relacji między bodźcem a reakcją.</li> <li>- <b>Czego można uczyć się:</b> określonych zachowań pod wpływem wzmocnień zewnętrznych /uzyskiwanych informacji zwrotnych/ i modelowania.</li> </ul>	<p><b>Nauczanie typu zadaniowego</b> /precyzyjne formułowanie celów; możliwie precyzyjne ocenianie jakości wykonania zadania; przekazanie oceny uczącemu się oraz stosowanie mechanizmów nagradzania i karania i/lub modelowania wpływających na zmianę zachowania uczniów/</p> <p><b>Rodzaje nauczania oparte na strategii:</b> nauczanie bezpośrednie /oparte na pokazie i ćwiczeniach w wykonywaniu określonej czynności/</p> <p><b>nauczanie programowane</b></p> <p><b>nauczanie poprzez symulację</b> /stosowanie m.in. gier dydaktycznych, w tym także gier komputerowych/</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uczenie się wąskich umiejętności</li> <li>- przyswajanie wiedzy o charakterze biernym</li> <li>- w trakcie wprowadzania reguł porządkowych – np. opracowanie listy zachowań pożądanych i niepożądanych i nagradzanie tych, którzy się do tego dostosują</li> <li>- podtrzymywanie samokontroli uczenia się.</li> <li>- Uwaga: według niektórych autorów również uczenie się jak uczyć się, które opiera się na podstawowych umiejętnościach i wiadomościach, można wyuczyć metodą „krok po kroku”. Są to następujące kroki:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Przeprowadzenie pokazowego wykonania ćwiczenia przez nauczyciela,</li> <li>2. Zachęcenie i stworzenie warunków do samodzielnego wykonania danej/danych czynności przez uczniów,</li> <li>3. Sprawdzanie i ocenianie wykonania – przekazanie informacji zwrotnej.</li> </ol> </li> </ul>



<b>PROCESUALNO-POZNAWCZE</b>	<p><b>Główne założenie:</b> człowiek jest w stanie opanować wiedzę w toku jej „skutecznego” zdobywania przy wykorzystaniu strategii adekwatnych do procesów poznawczych i je stymulujących;</p> <p><b>Cel uczenia się:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- konstruowanie i rekonstruowanie wiedzy w toku</li> <li>- nabywania doświadczeń</li> <li>- gromadzenia danych i informacji</li> <li>- przetwarzania zasobów danych i informacji w wiedzę</li> <li>- włączenia wiedzy w dotychczasowe struktury poznawcze</li> </ul>	<p><b>- Nauczanie jako stwarzanie sytuacji</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- okazji do uczenia się.</li> <li>- Wykorzystanie różnych technik</li> <li>- przyswajania /zapamiętywania/ i rozumienia, które dotyczą <b>wiedzy deklaratywnej: „wiem, że...”,</b> czyli wiedzy o czymś lub że coś wchodzi w grę</li> <li>- przetwarzania i produkowania, które dotyczą <b>wiedzy proceduralnej, czyli wiedzy praktycznej: „wiem, jak...”</b></li> </ul>	<p>„Radzenie sobie” z informacjami, ich</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- przyswajanie,</li> <li>- przetwarzanie,</li> <li>- produkowanie</li> </ul>
<b>SYNERGETYCZNE</b>	<p><b>Główne założenie:</b> człowiek jako istota społeczna uczy się w trakcie wspólnej pracy nad zebraniem, opracowaniem, przetworzeniem itp. danych i informacji w wiedzę. Treść uczenia się wykracza poza sferę wiedzy powiązanej ze „znajomością czegoś”. Człowiek potrzebuje na równi wiedzy o tym, jak ma „układać się” z innymi w trakcie wspólnej pracy „nad czymś”.</p> <p><b>Cel uczenia się:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tworzenie środowiska sprzyjającego kształtowaniu się umiejętności pracy z innymi:</li> <li>- pełniejsze wykorzystanie kanałów komunikacyjnych</li> <li>- aktywnego słuchania</li> <li>- mówienia „od siebie do innych”</li> <li>- czytania jako „wypytywania” książek</li> <li>- pisanie jako aktywnego formułowania tego, co się już wie, czego jeszcze nie i w jaki sposób chce się tego dowiedzieć</li> </ul>	<p>Nauczanie polega głównie na stwarzaniu okazji do pracy w grupie</p> <p><b>Uwaga:</b> Przygotowując zajęcia, w których uczniowie będą pracować w grupach, warto odpowiedzieć sobie na następujące pytania:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. W jaki sposób podzielimy dużą grupę uczniów?</li> <li>5. Kto z kim powinien /nie powinien/ pracować w jednej grupie?</li> <li>6. Jak przekonać uczniów do pracy w różnych zespołach?</li> <li>7. Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób wybrać lidera grupy? Czy będzie to funkcja stała przez cały czas pracy grupy?</li> <li>8. Czy przewiduje się indywidualną formę pracy w ramach pracy w grupie? W jaki sposób przydzielić indywidualne zadania?</li> <li>9. Czy wszyscy uczniowie „muszą” pracować w grupie? W jaki sposób zorganizować pracę tym, którzy nie pracują w grupie?</li> <li>10. W jaki sposób będą rozpoczynać się i kończyć poszczególne etapy pracy w grupie?</li> <li>11. W jaki sposób poszczególne grupy mają prezentować wyniki swojej pracy?</li> </ol>	<p>Uczenie się:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- współpracy</li> <li>- negocjowania</li> <li>- dyskusowania</li> <li>- kierowania pracą innych</li> <li>- poddawania się kierownictwu</li> <li>- uczenie się od siebie nawzajem</li> <li>- praca we własnym tempie</li> <li>- uwolnienie od stygmaty klęski</li> <li>- stymulacja rozwoju samodzielności, pomysłowości</li> <li>- wzmacnianie poczucia własnej wartości</li> </ul>
<b>CALOŚCIOWE UCZENIE SIĘ</b>	<p><b>Główne założenie:</b> człowiek w procesie kształcenia nie jest „podmiotem na wiedzę”, lecz uczącym się siebie samego podmiotem, którego rozwój osobowy staje się priorytetem, a jego wiedza /głównie związana ze sferą intelektualną/ jednym ze strukturalnych elementów tego rozwoju.</p> <p><b>Cel uczenia się:</b> formowanie „indywiduum” – rozwój osobowy, w którym chodzi o przechodzenie od pomocy i oparcia udzielanego przez środowisko, do bycia bardziej od niego niezależnym i jednocześnie odpowiedzialnym podmiotem</p>	<p><b>Nauczanie jako wspieranie podmiotowego istnienia i funkcjonowania człowieka,</b> które oznacza koncentrowanie się nie tylko na przedmiocie nauczania, ale i na partnerskich relacjach ułatwiających pomaganie uczniom w zrozumieniu siebie.</p> <p><b>Uwaga:</b> do strategii wspierania rozwoju osobowego można zaliczyć strategię kształcenia w pedagogice niedyrektywnej, np. wywodzącą się z psychologii humanistycznej strategię uczenia się z doradcą jako praktyczną aplikację koncepcji psychologicznej np. Carla Rogersa.</p>	<p>Uczenie się rozumienia siebie samego w:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relacji do siebie samego jako podmiotu istniejącego w trzech kardynalnych sferach: w sferze intelektu, emocji i działania</li> <li>- relacji do innych osób z najbliższego i dalszego otoczenia</li> <li>- relacji do świata kultury</li> <li>- w relacji do świata natury.</li> </ul> <p>W konsekwencji chodzi o rozumienie siebie samego jako „podmiotowego elementu” świata, w którym żyje człowiek.</p>



W literaturze przedmiotu z zakresu tzw. dydaktyki ogólnej planowanie-projektowanie odnosi się do czynności nauczyciela i jest uważane za jedno z najważniejszych jego działań. Jak pisze B. D. Gołębiak: *„Działanie to wymaga, według A. Pollarda, nie tylko rozumienia kluczowych zasad nauczania, ale i świadomości wymagań programowych określonych na szczeblu centralnym /państwa/, wiedzy o polityce przyjętej w danej szkole, znajomości decyzji podjętych w różnych zespołach funkcjonujących na terenie placówki i wreszcie /.../ rozumienia potrzeb i zainteresowań uczniów. /.../ nauczyciel w planowaniu swej pracy z uczniami, uwzględnia zarówno uwagi ekspertów, jak i doniesienia praktyków. W „rękach” nauczyciela, który łączy refleksyjność z dobrym opanowaniem warsztatu, „obowiązujące” w planowaniu procedury łagodzi nieco elastyczność i intuicja, a wzbogaca jego wyobraźnia i osobiste fascynacje”* /B. D. Gołębiak [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski /red./, Warszawa 2007, s. 188/.

Ponieważ w planowaniu-projektowaniu centralną kategorią, wokół której ogniskują się podejmowane działania projektujące, znajdują się **cele kształcenia** w tym miejscu krótko o nich samych. W pedagogice często można spotkać się z następującymi określeniami celu: „świadomie założony skutek”, „rezultat nauczania”, „pożądany stan rzeczy”, „opis projektowanej przyszłości”, „przyszły stan rzeczy”. Według W. Morszczyńskiego należy odróżnić cel od jego opisu w teorii pedagogicznej /W. Morszczyński, [w:] W. Kojs /red./, Katowice 1988/. Ponadto **należy odróżnić cel od rezultatu, skutku - cel jest założony już w fazie projektowania działania, jest standardem, z którym porównuje się rezultat już zakończonego działania.** Stąd mylące może być umieszczenie słów „rezultat”, „skutek” w definicji celu.

Wg S. Rollego cele są punktem odniesienia, do którego wszystko ma być przymierzane i według którego ma podlegać ocenie i osądowi /za: J. Świrko-Filipczuk [w:] F. Bereźnicki /red./, Kraków 2007, s. 68-69/. **Od nich zależy efektywność systemu kształcenia, jego optymalne funkcjonowanie oraz wprowadzanie wszelkich konstruktywnych zmian i innowacji.**

**W obszarze praktyki** stanowią krytyczny moment opracowywania programu - **są podstawowym wyznacznikiem doboru metod, form i środków dydaktycznych.** Ale zarazem mają znaczenie regulacyjne /wg S. Rollego/ – stanowią gwarancję przeciw nadmiernemu rozbudowywaniu środków. **Stanowią podstawę planowania i organizacji działań uczestników procesu kształcenia.**



Są kryterium oceny efektywności procesu dydaktycznego – jego jakości. Prospektywna funkcja celów polega na tym, że dzięki nim przenosimy się w dzień jutrzejszy, w przyszłość przy jednoczesnej inspiracji dnia dzisiejszego. Pobudzają tych, co budują – a zatem motywują do działania.

**Można bowiem realizować cele o różnej treści, niejednakowej randze i różnym stopniu złożoności. Cele te stymulują działania o różnej treści, różnej randze i różnym stopniu złożoności.** Z jednej strony mamy do czynienia ze stosunkowo prostymi i krótkofalowymi zabiegami pedagogicznymi, dotyczącymi poszczególnych jednostek lub grup. Z drugiej strony mamy do czynienia z rozbudowanymi i złożonymi systemami działań /jak np. system szkolny/, które realizują cele bardziej złożone, o dalekosiężnych skutkach dla życia społeczeństwa i jednostek. Ale różnorodność pod względem treści i stopnia złożoności, jak również czasu realizacji, odnieść można także do działań konkretnego pedagoga, ukierunkowanych na konkretną jednostkę lub grupę.

**Różnorodność celów wiąże się także ze specyfiką wiedzy i zdolności /a także umiejętności/ w każdej dziedzinie.** Dlatego nie jest możliwa jedna taksonomia celów kształcenia, czyli ich klasyfikacja według pewnych cech, na co szczególnie obecnie wskazuje się w teorii kształcenia wyznaczonej kategorią „uczenia się”. **Zgodnie z zasadami poznania – charakterystycznymi dla określonej dziedziny życia – należałoby raczej mówić o istnieniu licznych taksonomii – budowanych oddzielnie dla każdej dziedziny, czy przedmiotu edukacji.** Nie kontynuując dyskusji na temat taksonomii celów kształcenia, zwracam uwagę w tym miejscu na różnorodność celów kształcenia w kontekście właściwości człowieka /właściwość fizyczna, umysłowa, społeczna, kulturowa, duchowa/ podkreślając jednocześnie ważność każdej z nich w procesie kształcenia.<sup>6</sup>

To, jak się pojmuje cele jako źródła i specyficzne punkty orientacyjne w planowaniu-projektowaniu, stanowi podstawę do **wyróżnienia dwóch jego rodzajów: o charakterze liniowym i nieliniowym. Proces uczenia /się/ w przypadku pierwszym planuje się - projektuje z myślą o osiągnięciu celów.** Dlatego dobór strategii jest ściśle podporządkowany określonym zamierzeniom, ukierunkowanych na rezultat uczenia /się/. Jego ocena określa też zakres i stopień ich zrealizowania. Najistotniejszym etapem tego rodzaju planowania-projektowania jest tzw. planowanie wynikowe – to opis opanowanych czynności

[6] Patrz: cztery filary uczenia się.



z uwzględnieniem jego ustopniowania. **Planowanie-projektowanie nieliniowe, charakterystyczne dla przedstawicieli orientacji humanistycznej i refleksyjnej, zakłada zmienność i unikatowość sytuacji uczenia /się/, charakterystycznej także dla pojedynczej jednostki.** W zależności od tego, czego się uczymy, po co, z kim, w jakim czasie i gdzie itp. może ulegać zmianie strategia jego planowania-projektowania. Pod uwagę warto jest wziąć również i to, że w trakcie uczenia /się/ mogą zmienić się jego cele. **W planowaniu - projektowaniu nieliniowym uczący /się/ jest otwarty na modyfikacje uzależnione od różnych czynników, m.in. sukcesu w osiąganiu założonych celów, cyklów i odpowiadającym im np. stanom emocjonalnym /np. uczenie /się/, a pewne traumatyczne wydarzenia losowe, czy też np. uczenie /się/ tuż przed feriami/.**

**Zarówno liniowy, jak i nieliniowy rodzaj planowania - projektowania powinien być eksplikacją przyjętej filozofii uczenia /się/, czyli jego idei i intencji.** Ponadto „dobre” planowanie-projektowanie wymaga od uczącego /się/ zdolności do dokonywania wyborów, jakie treści są ważne dla realizacji zakładanych celów, a które można pominąć. Kolejny ważny aspekt w planowaniu - projektowaniu to określenie tego, jaką wiedzą na dany temat dysponujemy, czy też co potrafimy oraz adekwatnie do tego, jak i wspomnianej przyjętej filozofii uczenia /się/ i formułowanych celów dobranie treści i strategii uczenia /się/ wraz z doбором środków.

Planowanie - projektowanie chroni uczącego nauczyciela od chaotyczności i przypadkowości w całokształcie jego działania, nadaje temu działania pewnego rodzaju logikę /rozumianą jako spójność/ oraz uporządkowany charakter, z zaznaczeniem zarazem - zwłaszcza w planowaniu - projektowaniu nieliniowym – otwartości na różne elementy pojawiające się w trakcie jego realizacji.

W planowaniu - projektowaniu nauczania, przede wszystkim w modelu nieliniowym, dużą wagę przywiązuje się do ewaluacji /A. C. Ornstein, F. Hunkins, Warszawa 1998, A. Brzezińska, J. Brzeziński /red./, Poznań 2000, L. Korporowicz /red./, Warszawa 1999/. W kontekście niniejszych rozważań ewaluację można rozumieć jako gromadzenie i wykorzystywanie informacji o wartościach lub zaletach, słabych i mocnych stronach podjętych działań w zakresie nauczania. Jest instrumentem opisującym świat realnych, pełnych znaczeń doświadczeń w tej dziedzinie. Dzięki temu pozwala wejrzeć w rozumienie złożoności tego procesu. Chodzi nie tylko o jakość efektów – jak to, co zaszło, ma się do tego, co było



planowane-projektowane, ale przede wszystkim określenie mocnych i słabych stron podejmowanych i/lub podjętych działań. Ponieważ mowa jest o ewaluacji nauczania, które jest zaprojektowane i które jest realizowane /zrealizowane/ przez jego podmiot, to ująć ją można w kategoriach **autoewaluacji – refleksji nad tym: co robimy? dlaczego to robimy? po co to robimy? jaka jest tego, co robimy wartość? co trzeba, co można zmienić w tym, co robimy? Tak rozumiana ewaluacja może być formą innowacji, a w konsekwencji prowadzić do zmiany poprzez ujawnienie istotnych pytań, szans, zagrożeń tkwiących w chwili obecnej i najbliższej przyszłości uczenia /się/. Pozwala również na poprawianie błędów, dopracowaniu obecnego planu - projektu uczenia /się/, wskazaniu jego kierunków rozwoju, stworzeniu nowej hierarchii spraw, wg ich ważności i oszacowaniu możliwości i ograniczeń ich urzeczywistnienia. Ponadto autoewaluacja „wzmacnia” poczucie odpowiedzialności za jakość tego, co robimy.**

Ewaluacja, dzięki której można określić wartość planowania-projektowania, może być przeprowadzona po zakończeniu „cyklu” nauczania – wówczas mówimy o ewaluacji podsumowującej, zbierającej, lub konkluzywnej. Polega ona na analizie rezultatów lub skutków planowania-projektowania poprzez wykrycie wszystkich znajdujących się w polu analizy konsekwencji o planowanym i nieplanowanym charakterze. Wnioski z tych analiz w postaci konkluzji można uzupełnić rekomendacjami, dotyczącymi przyszłych strategii planowania-projektowania.

Ewaluacja może także - i taką przede wszystkim postuluje się w kontekście nauczania – być realizowana równoległe z działaniami wynikającymi z planowania-projektowania. Wówczas określa się ją mianem ewaluacji formatywnej. Wówczas, „towarzysząc” im w ich rozwoju – jest „partnerem” podejmowanych działań. Sygnalizując pojawiające się problemy, określając stopień zgodności z przyjętymi wcześniej ustaleniami, wspomagając ewentualne korekty i zmiany w obranej strategii i harmonogramie nauczania, może skutecznie wspierać go. Pozwala bowiem, na określenie diagnozy i przygotowanie różnorodnych strategii elastycznego reagowania na zmiany wewnątrz własnego planowania-projektowania, jak i na zmiany w najbliższym środowisku, zmiany sytuacyjne itp. Jedną z najbardziej przydatnych „technik” ewaluacji tego rodzaju jest rzetelna obserwacja i zrozumienie tego, co się dzieje i dlaczego – np. poprzez stawiane pytania: Co się dzieje? Jakie wystąpiły zmiany? Jak do tego doszło? Jak to ma



znaczenie dla uczącego /się/ i dla procesu uczenia /się/? Jak na to reaguje uczący /się/? Czego uczący /się/ dowiedział się o sobie, swych mocnych i słabych stronach, naturze zadania, z którym np. zmagał się itp.? „Opis – interpretacja – osąd” – w tych kategoriach formułuje się ocenę tak rozumianej ewaluacji. Jej celem nie tyle jest porównywanie założonych celów z uzyskanymi rezultatami, ile ustalenie, czy wprowadzenie w życie planowania - projektowania przyczyniło się do uruchomienia zmian w uczeniu /się/ i jakie wartości tym zmianom się przypisuje.

Najważniejszym zadaniem ewaluacji, jest wspieranie rozwoju uczenia się – tak w odniesieniu do rozwoju uczenia się nauczyciela, jak i ucznia. Jest pożyteczna o tyle, o ile dostarcza rzetelnych informacji o efektywności i wartości podejmowanych zadań. Spełniając funkcję kształtującą poprzez systematyczne gromadzenie informacji zwrotnych, staje się podstawą do ciągłego modyfikowania procesu rozwoju własnego nauczania, ale i uczenia się uczniów. Jako ewaluacja sumująca /konkluzywna/ – poprzez podsumowanie pewnego etapu, programu, strategii – pozwala podjąć decyzję o kontynuacji lub zmianie kierunku rozwoju.

Powyżej została zaprezentowana w dużym skrócie idea autoewaluacji odnosząca się do pracy nauczyciela. W dyskusji nad wizją „dobrej” szkoły, w której pracuje „dobry” nauczyciel, podkreśla się jednak, że niezmiernie ważna jest autoewaluacja szkoły. Daje ona bowiem okazję do dialogu wśród nauczycieli na temat własnego rozwoju i rozwoju szkoły, opisuje bieżący stan owego rozwoju, określa potrzeby w zakresie rozwoju nauczycieli i całej szkoły, zapewnia informacje o efektywności podejmowanych działań, a angażując wszystkich nauczycieli, daje poczucie przynależności i motywację do pracy.



## ROZDZIAŁ VI

### WYBRANE ASPEKTY PROFESJONALNEGO DZIAŁANIA PEDAGOGICZNEGO

Zawód nauczyciela można ująć w kategoriach profesji przez wskazanie zarówno historycznych, jak i społecznych jego właściwości<sup>7</sup>. Profesja ujęta w kategoriach zawodu, ma jednak wymiar statyczny, co podkreślali interakcyjnie zorientowani badacze, zwłaszcza wówczas, gdy działanie w ramach zawodu określa się w kategoriach standaryzacji i zinstrumentalizowania charakterystycznych ponadto dla postawy „nieomylnego eksperta”. Ze względu na to, jak ludzie pracują w specyficznych sytuacjach o takich ich właściwościach, jak np. paradoksy, balansowanie między wiedzą, a odczuciem, tożsamość, proponują statyczne pojęcie profesji zastąpić dynamiczną koncepcją działania profesjonalnego /F. Schütze za: M. Granosik [w:] E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 491/<sup>8</sup>. „/.../ **działanie profesjonalne** ma miejsce wtedy, gdy specyfika pracy wyklucza automatyczne, opisane precyzyjnymi procedurami działanie, a plan postępowania musi być każdorazowo indywidualnie tworzony i przekształcany. Takie okoliczności zmuszają do stałych wyborów, elastycznego balansowania między ograniczeniami /instytucjonalnymi, osobistymi, kulturowymi/, a planami działania” /M. Granosik, s. 491/. **W ujęciu społeczno - pedagogicznym, o działaniu profesjonalnym nauczyciela będziemy mówić wówczas, gdy będzie ono charakteryzowało się następującymi cechami:**

- świadome odwoływanie się do wiedzy pedagogicznej /ale także do wiedzy psychologicznej, socjologicznej, filozoficznej/, głównie na temat współczesnych modeli wychowania i kształcenia /uczenia się i nauczania/ oraz na temat wzajemnych relacji między uczniem i nauczycielem,

[7] Por. w Słowniku Wyrazów Obcych czytamy, iż słowo profesja, pochodzące od łacińskiego *professio*, oznacza: „1. stałe zatrudnienie; zawód, fach, rzemiosło. 2. *rel.* publiczne złożenie ślubów zakonnych po odbyciu nowicjatu.” Zaś profesjonalizm : „1. uprawianie zawodowo jakiejś sztuki, dyscypliny sportowej itp. 2. *jęz.* wyraz [...] charakterystyczny dla określonego środowiska zawodowego” /tamże, Warszawa 1980, s. 602/. Powołując się na powyższe znaczenia, stawiamy pytanie: co stanowi o specyfice zawodu nauczyciela, który po okresie przygotowania do zawodu, staje się fachowcem w nim?

[8] Na nieco odmienną konotację profesji wskazuje H. Kwiatkowska. Píše ona: „Praca w zawodach, o których mówimy >>profesja<<, jest na tyle złożona, że trudno wskazać, a nawet przewidzieć skończony, zamknięty układ czynności. Jest to rodzaj praktyki, którą nazywa się misją. Ma ona raczej charakter publicznej służby, powołanej do realizacji istotnych w społeczeństwie zadań, których wykonywanie wymaga najwyższych kwalifikacji, także etyczno-moralnych. Profesja to zawód zaufania publicznego”. Zaś „profesjonalizm to nie fachowość na wzór zawodów technicznych, sprawnościowych, realizowanych przez aplikację reguł technicznych, technologicznych w działaniu praktycznym. To spełnienie wysokich standardów: poznawczych, działaniowych i etycznych” /tenże, 2008, s. 167/. Takie ujęcie profesjonalnego działania postulujemy w niniejszym skrypcie.



krytyczne do niej podejście i jej weryfikacja poprzez empiryczne „dowody” zaczerpnięte z własnej praktyki;

- ▶ równoważenie w każdorazowym akcie trzech aspektów: emocjonalnego, wyobrażeniowego /postulatywnego/, racjonalnego /również w znaczeniu: możliwego do zrealizowania/ i operacyjnego /działaniowego/;
- ▶ spojrzenie wieloaspektowe na proces wychowania i kształcenia, ucznia i siebie samego jako nauczyciela i wzajemnych relacji, które łączy w sobie różne podejścia i stanowiska, zgodnie z przyjęciem założenia, iż związek nauczyciela z uczniem nie jest związkiem podmiotu z przedmiotem, lecz związkiem osobowym – relacją mającą zawsze charakter podmiotowy;
- ▶ opracowanie indywidualnego kryterium aksjologicznego działania /kompetencja rozpoznawania uznawanych wartości, pozwalająca określić własną orientację aksjologiczną, pomocną w preferencji wyboru własnej aktywności i w jej usensownieniu/, dla którego odniesieniem będą przesłanki np. idei współczesnego wymiaru kształcenia z jego centralną kategorią „uczyć się”;
- ▶ uznanie w działaniu znaczącego czynnika sztuki /niepewności, ewentualności, nieprzewidywalności problemów, niepowtarzalności sytuacji i czynników, z którymi można spotkać się w praktyce kształcenia itp./, jak i doświadczenia indywidualnego, które jest istotne dla konstruowania przez niego i głęboko osadzonej w realiach kultury klasy szkolnej „własnej wiedzy”, czy też „osobistej wiedzy”, która uzupełnia wiedzę akademicką; opiera się ona na wiedzy profesjonalnej typu „wiem, że” i wiedzy proceduralnej typu „wiem, jak”;
- ▶ pojmowanie sensu i znaczenia aktywności własnej jako nauczyciela i aktywności ucznia, jak również aktywności wspólnej;
- ▶ bycie wyposażonym w ogólne ramy działania w obszarze praktyki kształcenia, w których przygotowanie specjalistyczne, akcentujące wyposażenie w określone umiejętności, jest jednym tylko z aspektów tego działania;
- ▶ orientowanie się w problemach rzeczywistości kształcenia oraz w metodach ich /roz/poznawania, przy przyjęciu założenia, iż nie można być pewnym, co do obranych celów i sposobów ich osiągnięcia, co z kolei oznacza konkretyzowanie się faktycznego obrazu działania podczas działania z uwzględnieniem jego uzupełniania, modyfikacji, czy wręcz zmiany;

- ▶ antycypacja, pozwalająca na określenie konsekwencji i skutków projektowanych działań w obszarze kształcenia, wyrażająca się:
  - w *umiejętności ujmowania problemów z danej perspektywy przestrzenno-czasowej /stawiania pytań o to, co stanowi przedmiot kształcenia, jaka jest jego specyfika i istota, jaka jest jego struktura i jego znaczenie, jakie procesy mu towarzyszą, jakie wyróżniamy jego konteksty/*,
  - w *samodzielnym badaniu własnej praktyki – konkretnych, niestandardowych, często skomplikowanych i nierozpoznanych wcześniej przypadków*,
  - w *refleksyjnym analizowaniu praktyki /refleksja „nad działaniem”, „w działaniu” i „dla działania/*,
  - w *jej osądzie krytycznym pozwalającym na kwestionowanie i ocenę dokonanych wcześniej osądów i założeń oraz*
  - w *jej wyjaśnianiu i interpretowaniu, jak i w modyfikacji działania, w których spożytkowuje się „wiedzę własną”.*
- ▶ podejmowanie aktywności, która charakteryzuje się ustawicznym aktualizowaniem, uzupełnianiem i przekształcaniem swych kwalifikacji zawodowych w kierunku umiejętności „czytania” znaczeń zmian zachodzących we współczesnym świecie, mających swe reminiscencje w problemach współczesnej edukacji.

Robert Kwaśnica analizując myślenie o nauczycielu, uwzględniając swoistość tego zawodu, dochodzi do konkluzji, że prawidłowe myślenie o nim m.in.:

- ▶ *„uznaje w punkcie wyjścia, iż z powodu niepowtarzalności sytuacji edukacyjnych i z racji komunikacyjnego charakteru pracy nauczyciela, przygotowanie go tej pracy obejmuje całą osobę nauczyciela i jest stale prowizoryczne, wciąż pozostające w rozwoju;*
- ▶ *Rozszerza rozumienie kompetencji zawodowych nauczyciela w taki sposób, aby objąć namysłem całe doświadczenie osobowe, nie zaś tylko kompetencje instrumentalne;*
- ▶ *przyjmuje, iż rozwój w tym zawodzie podlega tej samej logice, co rozwój osoby, nie zaś jakichś wybranych i oddzielonych od całości ludzkiego doświadczenia umiejętności /.../”* /R. Kwaśnica, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski /red./, 2007, s. 298; podkreślenie A. W./.



Można skonstatować, mając świadomość uproszczenia, że działanie profesjonalne nauczyciela, nie tylko wyznaczone jest przez specyfikę sytuacji edukacyjnych, ale przez specyficzne jego kompetencje odnoszące się do jego zasobów intelektualnych, emocjonalno-wolicjonalnych i aksjologicznych i przede wszystkim sposób ich urzeczywistniania. Modyfikacja kompetencji, będąca procesem, a nie jednorazowym aktem, pociąga za sobą optymalizowanie /profesjonalizację/ podejmowanych przez niego działań.

W literaturze przedmiotu, z uwagi na złożoność zadań pedagoga, znajdujemy różne definicje pojęcia kompetencji. Kompetencje to złożona struktura, w której wyodrębnia się wiedzę, zdolności, postawy, umiejętności i doświadczenia nauczyciela /G. Koć-Seniuch, 2000, s. 229/. Tak zakreślona definicja kompetencji koresponduje z definicją F. E. Weinerta, który ujmuje je jako „wyspecjalizowany system zdolności, umiejętności lub sprawności niezbędnych lub wystarczających do osiągnięcia określonego celu” /za: A. Smoczyńska, 2005, s. 13/. Autorzy budujący mapę kompetencji nauczyciela, zwracają uwagę na różnorodność ich wymiary. W katalogach kompetencji możemy wyróżnić następujące ujęcia: kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne i wychowawcze /W. Strykowski, 2003/; kompetencje prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne, moralne /K. Denek, 1998/. W niniejszym skrypcie w ujęciu rozszerzonym, zostaną przedstawione kompetencje nauczyciela w ujęciu R. Kwaśnicy. Wyróżnił on dwie grupy kompetencji: kompetencje praktyczno-moralne wśród nich: kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne oraz kompetencje techniczne, do których zaliczył: kompetencje postulacyjne /normatywne/, metodyczne i realizacyjne /R. Kwaśnica, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski /red./, Warszawa 2007, s. 298-305/. Pierwsza grupa kompetencji określana jest mianem zdolności, zaś druga – umiejętności, „/.../ od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo zakreślony zakres zastosowań” /Ibidem, s. 301/. Swoistość zawodu nauczyciela sprawia, że obie grupy kompetencji trzeba uznać za kompetencje zawodowe, przy czym R. Kwaśnica dodaje, że trzeba w tym miejscu uczynić trzy zastrzeżenia – **„Po pierwsze, pozycję nadrzędną w zawodzie nauczyciela zajmują kompetencje praktyczno-moralne. /.../ Po drugie, kompetencje techniczne mają w zawodzie nauczyciela znacznie ograniczony zakres zastosowania. /.../ Po trzecie /to zastrzeżenie wydaje się najważniejsze dla myślenia o wspomaganii**



nauczycieli w rozwoju/, **kompetencji praktycznych nie można nauczycielowi przekazać w taki sposób, w jaki przekazuje się kompetencje techniczne**” /Ibidem, s. 302-303/.

Kompetencje praktyczno-moralne	
Kompetencje interpretacyjne	Świat jest rzeczywistością wymagającą stałej interpretacji, wydobywania na jaw jego sensu /sensów/, dlatego potrzebne są nam <b>zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata, siebie samego, innych ludzi</b> . Kompetencje te umożliwiają zadawanie pytań, które <b>otwierają przestrzeń możliwego rozumienia</b> . Uwzględniając zmieniający się świat jako jego cechę konstytutywną, rozumienie świata staje się nie mającym końca zadaniem. R. Kwaśnica zwrócił uwagę na znaczenie „pytań generatywnych lub kluczowych”. To postać pytań otwartych, które nie wymuszają udzielania natychmiastowej odpowiedzi, ale zachęcają do zgłębiania problemu i własnego myślenia o nim /dlaczego tak myśle?, skąd to wiem?, co o tym sądzę? jak to rozumiem? Czy mogę to określić, zbadać, opisać inaczej? itp./
Kompetencje moralne	To zdolność prowadzenia refleksji moralnej, która przybiera postać autorefleksji. Umożliwiają postawienie pytań o <b>prawomocność moralną naszego postępowania</b> . Kluczowym pytaniem zaś staje się następujące: „ <i>jaki powinienem być i w jaki sposób powinienem postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu, a z drugiej – by swoim postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości i w prawie do wyboru własnej drogi</i> ” /R. Kwaśnica, s. 300/.
Kompetencje komunikacyjne	To <b>zdolność do dialogowego sposobu bycia z innymi i z samym sobą</b> . Ale nie chodzi tu o umiejętności komunikacyjne umożliwiające nadawanie i odbiór informacji, choć i one są w tym ujęciu ważne. Wymiana dotyczy tego, co najbardziej osobiste, indywidualne i niepowtarzalne. „ <i>Dialog w tym sensie, jaki mamy tutaj na myśli, to: rozmowa z innym przełamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą rozumienia siebie oraz tego, co nas wspólnie ogarnia /.../</i> ” /R. Kwaśnica, s. 300/.
Kompetencje techniczne	
Kompetencje postulatywne /normatywne/	To <b>umiejętność identyfikowania się z instrumentalnie pojmowanymi celami</b> . Są one pomocne bądź w odtwarzaniu celów osiągniętych przez innych, bądź w wyborze zgodnie z pełnioną rolą, bądź w ustanawianiu własnych.
Kompetencje metodyczne	To <b>umiejętność działania wg reguł, które wyznaczają optymalny porządek działania</b> . Ich treścią jest przepis działania mówiący, co i w jakiej kolejności oraz w jaki sposób należy zrobić by osiągnąć zamierzone efekty.



<b>Kompetencje realizacyjne</b>	To umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celów.
---------------------------------	---

Kompetencje praktyczno-moralne umożliwiają dopiero dopuszczenie do głosu kompetencji technicznych, ponieważ odpowiedzenie sobie na pytanie: czym jest dla mnie jako nauczyciela np. sytuacja edukacyjna, uprawomocnia wyznaczone i realizowane cele, metody, czy środki. I nikt nie może go z tego zwolnić, ponieważ każda sytuacja edukacyjna jest – zdaniem Kwaśnicy – sytuacją jakiegoś konkretnego nauczyciela, to on w niej działa i on ponosi za to działanie odpowiedzialność. A rozumieć sytuację edukacyjną to zrozumieć osobę ucznia i zrozumieć siebie jako nauczyciela oraz sens powiązania między tymi osobami. Natomiast kompetencje techniczne – zdaniem R. Kwaśnicy – są uprawomocnione przede wszystkim w projektowaniu /w opracowaniu programu/ i organizowaniu /w doborze metod, środków i warunków/ wąsko rozumianego nauczania, np. przekazu informacji przedmiotowych. Jednak o profesjonalizmie nauczyciela – o czym przekonuje nas Henryka Kwiatkowska – zaświadcza zarówno biegłość techniczna, instrumentalna wyrażająca się opanowaniem przez nauczyciela warsztatu pracy, jak i biegłość kumulatywna. Ta druga „mieści w sobie zarówno biegłość techniczną, jak i biegłość o charakterze naukowym, akademickim, teoretycznym” /tenże, 2008, s. 169/. Sztuka łączenia ze sobą tych dwóch rodzajów biegłości, pozwala na formułowanie odpowiedzi na fundamentalne w dochodzeniu do rozumienia świata, siebie jako nauczyciela, ucznia, procesu kształcenia, własnej sprawczości itp. pytanie: „dlaczego?”. Jak pisze Kwiatkowska: „*jest to pytanie o upelnomocnienie decyzji zawodowych: Dlaczego tak sądzę? Dlaczego tak postępuję?*” /Ibidem, s. 169/.

Równoległa i powiązana ze sobą ewolucja kompetencji praktyczno-moralnych i technicznych stanowi **wyznacznik rozwoju zawodowego nauczycieli**. Przebiega on przez trzy stadia, które zostały wyróżnione przez Habermasa, Kohlberga i Eriksona /R. Kwaśnica, 2007 [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski /red./, s. 306; H. Kwiatkowska, 2008, s. 204-205/. **W stadium przedkonwencjonalnym** nauczyciel wchodzi w rolę zawodową, bazując przede wszystkim na naśladownictwie wzorów zachowań charakterystycznych dla poszczególnych

kompetencji. W tej fazie nauczyciel odtwarza pewną konwencję, nie będąc jej do końca świadom. **Stadium konwencjonalne** charakteryzuje się pełną adaptacją do roli nauczyciela. To posługiwanie się wiedzą i umiejętnościami, które wprowadzie się rozumie, ale rozumienie to nie pochodzi od samego nauczyciela, lecz z zewnątrz. Racją uprawomocniającą jego decyzje jest dążenie do sprostania uświadamianej konwencji. W ostatniej fazie rozwoju – w **stadium postkonwencjonalnym** – dochodzi do twórczego przekraczania adaptacji, do roli i zastępowania jej „/.../ tożsamością osobową, tj. taką wiedzą o sobie i własnych powinnościach, która daje świadomość siebie jako osoby” /R. Kwaśnica, s. 306/. Postkonwencjonalne formy rozumienia i działania wiążą się z krytycznym posługiwaniem się wiedzą o roli nauczyciela – dyskutowanie /badanie/ uzasadnień konwencji roli, rewidowanie i przekraczanie jej przepisu, oraz z jej twórczym wykorzystywaniem – opracowanie własnej osobistej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i własnych sposobów działania w niej.

Są dwa źródła przyczyn pozostawania w określonym stadium. Jedno z nich dotyczy samej osoby nauczyciela – i można w tym miejscu zaryzykować stwierdzenie, że to od każdego indywidualnego nauczyciela i jego predyspozycji oraz umiejętności bycia refleksyjnym zależy w jakim stadium znajduje się obecnie. Drugie źródło tkwi w samej szkole wówczas, gdy ona sama broni się przed wyższymi kompetencjami nauczyciela. Często odczytuje je jako zagrożenie dla obowiązujących w niej scenariuszy działania. Te dwa źródła stanowią także o ujęciu pracy nauczyciela w kategorii statycznej profesji lub dynamicznej koncepcji działania profesjonalnego.

H. Kwiatkowska, analizując rodzaje tożsamości nauczycieli, na początku swoich rozważań na ten temat zwraca uwagę, iż „*im bardziej zbliżamy się do dnia dzisiejszego, tym bardziej poszerza się zakres różnic i maleją obszary identyczności*” /tenże, 2007 [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, s. 19/. Mówiąc o tożsamości nauczyciela, wskazuje się na dwie jej składowe, to jest na identyczność – na to, co stałe, powtarzalne i co czyni go podobnym do innych lub upodabnia go do innych i co wynika z „nadania kulturowego” zamykającego go często „*w gorsecie zadośćuczynień i zobowiązań oraz w strukturze powinności bez rozeznania ich aksjologicznej prawomocności*” - i na różnicę – na to, co jest w nim odrębne, własne i co „*zaświadcza o jego niepowtarzalności i czyni go odmiennym*” /Ibidem, s. 19-20/. Powołując się zaś na koncepcję „profesjonalnego osądu” Davida



Trippa, podkreśla, iż tożsamość nauczyciela powiązana jest z tym, kim nauczyciel jest w życiu prywatnym oraz z tym, kim jest z racji nauczycielskiego wykształcenia i doświadczenia /Ibidem, s. 181/. W byciu nauczycielem kumulują się z jednej strony przyjęte na różne sposoby i w różnym zakresie zbiór „norm zawodowych”, z drugiej zbiór własnych unikatowych zainteresowań, przekonań. Jedne i drugie czynią nauczyciela tym, kim jest, zawierając w sobie dialektykę identyczności i różnicy, jak i stabilności i zmiany „/.../ między tym, co jednostkowe, a tym, co grupowe i kulturowe, między poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym wymiarem funkcjonowania człowieka, między świadomym, a nieświadomym, między ewolucją, a kryzysem” /Ibidem, s. 229/. James E. Marcii, na którego typologię tożsamości powołuje się H. Kwiatkowska, wyróżnia cztery typy statusu tożsamości: rozproszenie, moratorium, nadanie, osiągnięcie, co stało się podstawą wyodrębnienia tożsamości rozproszonej, moratoryjnej, nadanej i osiągniętej. Ich krótka charakterystyka przedstawiona została w poniższej tabeli.





Rodzaje tożsamości	Cechy charakterystyczne
Tożsamość rozproszona	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ punkt wyjścia: brak sytuacji nacisku zewnętrznego, jak i przymusu wewnętrznego, w których nauczyciel podejmowałby konkretne wybory</li><li>➤ mozaika różnorodnych i niezbornych, jak i często niewykonalnych pomysłów na życie, tak osobowe, jak i zawodowe</li><li>➤ życie chwilą bieżącą i uleganie wpływowi otoczenia</li><li>➤ w działaniu dominuje przypadkowość</li><li>➤ brak umiejętności realnego planowania ani swego życia, ani swej aktywności zawodowej – nie myśli perspektywnie</li><li>➤ brak mocy decyzyjnych z czym wiąże się nieuczestniczenie w sytuacjach zobowiązań – nie bardzo zdaje sobie sprawę z odpowiedzialności</li><li>➤ brak podejmowania pogłębionej refleksji, ponieważ charakteryzuje go powierzchowny odbiór zdarzeń – mało istotne jest pytanie: Kim jestem?</li><li>➤ w działaniach nauczyciel kieruje się własnymi korzyściami i korzystnymi dla niego interakcjami z innymi ludźmi</li><li>➤ brak postrzegania własnej odrębności od innych</li><li>➤ zależność od lęku, czy siły własnej wygody i interesu</li></ul>
Tożsamość nadana	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ punkt wyjścia:</li><li>➤ brak okazji lub bycie zmuszonym do określonych działań, w wyniku czego nie pojawił się w życiu nauczyciela okres eksploracji – próbowania swoich sił, sprawdzania siebie, testowania swoich możliwości /co chcę zrobić, do czego się nadaję/</li><li>➤ rozwiązanie kryzysu tożsamości na podstawie przyjęcia tożsamości od kogoś</li><li>➤ poszukiwanie własnego samookreślenia się poprzez identyfikację z osobą cieszącą się autorytetem /tożsamość lustrzana – przybrana, przyjęta/ lub przyjęcie wiedzy niepodważalnej w swej wartości wiedzy</li><li>➤ brak namysłu nad sobą, wynikającej z bierności poznawczej i działania, w zamian za pozory bezpieczeństwa przejawiające się w nieprzeżywaniu dylematów związanych z dokonywaniem wyborów</li><li>➤ poszukiwanie pewności w działaniu jako oznaki „dobrego nauczycielstwa” kosztem redukcji problematyczności działania pedagogicznego</li><li>➤ niepodważalna pewność co do tego, jak działać, jakie podejmować decyzje, jak je uzasadniać staje się środowiskowym wyznacznikiem kompetencji zawodowych</li><li>➤ działanie w oparciu o przyswojenie sobie gotowej wiedzy, co zwalnia z myślenia dyskursywnego i nadawania na podstawie indywidualnych preferencji aksjologicznych znaczeń faktom</li><li>➤ brak postrzegania własnej odrębności od innych</li><li>➤ zależność od utożsamienia się z innym</li><li>➤ tożsamość ta tworzy się w drodze naśladownictwa i identyfikacji – nauczyciel rezygnuje z własnych wyborów, a w konsekwencji z własnej indywidualności i krytycznego namysłu nad działaniem; pojawia się posłuszeństwo, przystosowanie, uległość, spełnienie zobowiązań?</li></ul>
Tożsamość moratoryjna	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ punkt wyjścia:</li><li>➤ długi okres poszukiwania, eksperymentowania, próbowania swoich sił i możliwości</li><li>➤ często doznawanie kryzysu tożsamości i brak umiejętności uporania się z nim i wyciągnięcia konstruktywnych wniosków</li><li>➤ w natłoku różnych pomysłów, często nieprzemyślanych, nie można zdecydować się na dokonanie konkretnego wyboru /rozchwianie decyzyjne/, co jest charakterystyczne dla osób mało dojrzałych osobowościowo</li><li>➤ podejmowana inicjatywa najczęściej nie jest sfinalizowana</li><li>➤ trudność z wyartykułowaniem własnych preferencji – nie do końca wie się, na czym tak naprawdę nauczycielowi zależy, co chce robić, kim chce być</li><li>➤ nauczyciel nie bardzo zdaje sobie sprawę ze specyfiki swojej pracy, z odpowiedzialności w efekcie czego pojawia i pogłębia się bierność i brak zaangażowania /skutek nieefektywne relacje z uczniami, brak satysfakcji z pracy, a nawet wypalenie zawodowe – zawodowa wegetacja/</li><li>➤ brak postrzegania własnej odrębności od innych</li><li>➤ zależność od własnej niedojrzałości</li><li>➤ moratorium jest przejściowym etapem na drodze kształtowania się tożsamości, lecz dla niektórych może być etapem docelowym</li></ul>



Tożsamość osiągnięta	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ punkt wyjścia:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozpoznanie samej siebie, własnych możliwości oraz warunków własnego działania oraz decydowanie o swoim życiu i pracy zawodowej</li> <li>- rozwiązanie konstruktywne sytuacji kryzysu tożsamości jako etapu przełomowego w jej kształtowaniu się, w wyniku czego decyzje podejmowane są świadomie i zna się odpowiedź na pytanie: „Kim jestem?”</li> </ul> </li> <li>➤ dojrzała osobowość /wysoki poziom ukształtowanego autonomicznego „Ja”, która pozwala na kierowanie własnym życiem i planowaniem drogi zawodowej przy założeniu braku użyteczności identyfikacji</li> <li>➤ zaangażowanie w określone działania, które charakteryzują się autonomicznością, integralnością, wewnętrzną decyzywnością, samosterowalnością i odpowiedzialnością</li> <li>➤ wysoki poziom refleksyjności i umiejętność radzenia sobie w świecie alternatyw – własna interpretacja świata, siebie, własnych dążeń i sytuacji realnego i potencjalnego działania</li> <li>➤ przyjęcie założenia, iż działając w sytuacji o dużym stopniu problematyczności, nie można poszukiwać pewności tam, gdzie jest ona niemożliwa – działanie pedagogiczne nie ma struktury algorytmicznej</li> <li>➤ poczucie pewności nauczyciel zdobywa sam – sam dla siebie staje się punktem odniesienia, ważną instancją decydowania w sprawach zawodowych</li> <li>➤ indywidualny wysiłek rozumienia i samodzielnego dochodzenia do wiedzy</li> <li>➤ na podstawie indywidualnych preferencji aksjologicznych nadawane zostają znaczenia faktom, w wyniku czego nauczyciel dochodzi do samodzielnego poznania i rozumienia siebie i świata, jak i działań edukacyjnych, które podejmuje i których jest uczestnikiem</li> <li>➤ trudne zadania postrzegane są jako wyzwania a nie jako zawodowe przeszkody</li> <li>➤ obce są działania obronne i reakcje z pozycji zagrożonego „Ja” – konsekwencja: dobre kontakty interpersonalne, równowaga emocjonalna, orientacja zadaniowa i podejmowanie inicjatyw</li> <li>➤ postrzeganie własnej odrębności od innych</li> <li>➤ zależność od dojrzałej osobowości</li> <li>➤ tożsamość ta jest zadana – nauczyciel tworzy/t/ ją w procesie gromadzenia doświadczeń i krytycznego ich osądu</li> </ul>
----------------------	--

**Do profesjonalnego działania pedagogicznego dojrzewa się, nabywając profesjonalności na drodze „w kierunku profesjonalności” /E. Marynowicz-Hetka [w:] tenże /red./, s. 472-489/. Aktywność nauczyciela mająca atrybut profesjonalności charakteryzuje się tym, że nauczyciel tworzy swoistą kulturę profesjonalności o cechach, które wskazaliśmy na początku niniejszego rozdziału. **W kulturze profesjonalnej nauczyciela, która pozwala określić jego tożsamość, stapiają się w jedno zarówno jego postawa profesjonalnego nauczyciela, jak i kształtowanie przez niego własnego działania profesjonalnego.** Tożsamość pedagoga staje się formą praktyki poznawczej ukierunkowanej nie tyle na siebie samego, co na siebie samego w dyskursywnym a nie monologicznym świecie, w tym edukacji. Ważne okazują się zarówno „czujność poznawcza”, czyli pewna uwaga i wrażliwość na własną obecność w świecie braku stałych punktów odniesień, stabilnych systemów wartości, norm, stałych odniesień do porównań, jak i refleksyjność.**

Kiedy myślimy o refleksyjnym nauczycielu, to zazwyczaj mamy na uwadze refleksyjnego praktyka. Takie ujęcie wynika przede wszystkim z zanurzenia nauczyciela w sferze działań praktycznych – wydawałoby się namacalnych,

poddających się obserwacji i opisowi. Zdaniem D. Schöna, o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ile zdolność do szczególnego rodzaju refleksji – **refleksji-w-działaniu i refleksji-nad-działaniem**. *„Refleksja dotycząca działania pojawia się w odpowiedzi /jako reakcja zwrotna/ na „wstrząs, którego doznaje praktyk zaskoczony nieoczekiwanym pojawieniem się w sytuacji, w której działa, jakiegoś nowego elementu. Postawiony wobec konieczności „ogarnięcia” tego, co się dzieje, może zatrzymać się na chwilę „w środku” działania /oczywiście pod warunkiem, że nie wprowadzi w ten sposób dodatkowych zakłóceń/ i pomyśleć o tym, co robić dalej. Może też kontynuować podjęcie czynności i „myśleć” w biegu, modyfikować swe zachowanie. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z refleksją-nad-działaniem, w drugim zaś – z refleksją-w-działaniu”* /B. D. Gołębnik, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski /red./, 2007, s. 202/. Refleksja-w-działaniu opiera się przede wszystkim na dokonywanej obserwacji, która ma bardziej interpretacyjny niż analityczny charakter. Jest myśleniem „o” jak i zarazem rozumieniem działania. Często przybiera cechy nielogiczne, a wywołana jest przede wszystkim przez doświadczenie. Refleksja-nad-działaniem, nieprzypadkowa i niebanalna, stanowi główny czynnik konstytuujący wiedzę profesjonalną. W jej trakcie dochodzi do sformułowania pytań dotyczących konkretnego zdarzenia i próby jego interpretacji z uwzględnieniem różnych konceptów, przywołanych ze względu na ich odpowiedniość do interpretowanego fragmentu praktyki. Są te koncepty, które wydają się być najużyteczniejsze z punktu widzenia uzyskiwanego rozumienia jako formy „ogarnięcia” tego, co zaszło, co dzieje się.

Wiele współczesnych koncepcji nauczania domaga się od nauczyciela refleksyjności pedagogicznej. Wymaganie to, jak wspomina Z. Kwieciński, formułowane jest ze względu na napięcia i sprzeczności wpisane w rolę nauczyciela<sup>9</sup>. Z jednej strony jest on emisariuszem wolności, z drugiej – społecznej kontroli, to, co ważne dla niego samego jako jednostki zderza się z tym, co niezbędne jest dla ogółu, co, co idealne z tym, co realne. Ponadto świadomość chociażby „zniesienia” monolitycznego stylu uczenia, a podkreślanie możliwości budowania stylu eklektycznego implikuje postawienie pytania i udzielenie sobie na nie odpowiedzi: **co ja tutaj robię? Kim jestem dla uczniów, kim pragnę być?** Wielość źródeł filozofii współczesnej edukacji rodzi dość szerokie i zróżnicowane

[9] Z. Kwieciński, Recenzja książki *The tact of teaching* [w:] *Forum Oświatowe*, 1998, nr 1.



spektrum jej wizji – w gąszczu ideologii edukacji rodzą się kolejne pytania: **za czym opowiedzieć się?** w co jestem uwikłany jako nauczyciel? Należy także pamiętać, że indywidualne odczytywanie roli jest kulturowo konstruowane. Podlega zatem i określonym rygorom formalnoprawnym, wyznaczającym kierunek poszukiwań w odpowiadaniu na jeszcze jedno pytanie: **kim mogę być?**

Wydaje się, iż z powyższym ujęciem „narodzin” refleksji” nauczyciela koresponduje stanowisko w tej kwestii R. Kwaśnicy. Według niego najistotniejszymi w pracy nauczyciela, bo stanowiącymi jej „fundamenty”, „ściany”, ale przede wszystkim jej „atmosferę” – istotę/sens, są kompetencje praktyczno-moralne. Osadzają się one na samodzielnym rozumieniu przez nauczyciela sytuacji edukacyjnej, która jest doświadczeniem jej głównych „bohaterów”, jak i ich doświadczeniem wspólnym. Dlatego „*.../ autorefleksja, bezustanna, krytyczna obserwacja siebie, stałe pogłębianie rozumienia swojej roli, a także wciąż ponawiany namysł nad istotą wychowania i bezustanne zapytywanie siebie: czy wartości i wiedza, za którymi się opowiadam, i sposób, w jaki je udostępniam uczniom, sprzyjają ich rozwojowi, rozwojowi każdego z nich z osobna, czy też rozwój ten ograniczają?*” **oderwanie od umiejętności refleksyjnego doświadczania swoich działań, sprowadza je do kategorii działań technicznych.** Koncentracja na rozwijaniu i bazowaniu w swojej pracy na kompetencjach technicznych zagraża istocie wychowania, czyniąc z niego obszar manipulacji.

**Refleksja** wówczas będzie wartością dla samego nauczyciela, gdy on sam będzie odczuwał potrzebę jej „uruchomienia” jako konsekwencję spotkania ze sobą, z wychowankiem. Będąc obszarem formułowania pewnych twierdzeń „na próbę” /wartość refleksji jako myślenia hipotetycznego/ **stwarza możliwość uczenia się myślenia nie tylko o tym, co jest, ale i o tym, co może być.** To możliwość myślenia nie tylko o przeszłości i teraźniejszości, ale i o tym, jak je można /lub nie można/ połączyć z hipotetycznymi wizjami przyszłości. Tym samym możliwością staje się ogląd z różnych perspektyw „tego-co-daje-do-myślenia”<sup>10</sup>. Jeśli założymy, że tożsamość nauczyciela buduje się w toku narracji, to refleksja daje również możliwość rozumienia siebie na drodze „tworzenia siebie” poprzez dokonanie rewizji dotychczasowej „opowieści”, jej zachowanie, podtrzymanie albo podjęcie próby opowiadania jej inaczej. W ten sposób **poznajemy także własny świat wartości, zmieniamy go, przekształcamy, wzbogacamy lub ugruntowujemy.**

[10] To kreślenie filozofa Martina Heideggera.



Ale bycie refleksyjnym to przede wszystkim umiejętność z jednej strony zatrzymania się na swej drodze – w swej opowieści toczącej się „tu i teraz” i „podarowanie sobie siebie samego”. A zatem **„bycie refleksyjnym” to dotarcie – docieranie - od wewnątrz do bycia sobą.** To w końcu umiejętność „podróżowania” po własnej sferze duchowej. A taka możliwość rodzi się przede wszystkim w dialogu z drugim człowiekiem.



## Bibliografia

1. Barkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M. /red./, *Nauczyciel kompetentny*, Lublin 2007, Wydawnictwo UMCS.
2. Bauman T. /red./, *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
3. Bauman Z., *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, T. I, Gdańsk 2007, GWP.
4. Bereźnicki F. /red./, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
5. Brzezińska A., Brzeziński J. /red./, *Ewaluacja procesu kształceniu w szkole wyższej*, Poznań 2000.
6. Cohen L., Manion L., Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1997.
7. Dauber H., *Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywy pedagogiki humanistycznej*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
8. Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004, GWP.
9. Denek K., *O nawy kształt edukacji*, Toruń 1998, Wydawnictwo Edukacyjne „akApit”.
10. Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
11. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Tł. W. Rapczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
12. Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, Warszawa 1999.
13. Gardner H., *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York 1985, Basic Books.
14. Gaś Z. B., *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, Lublin 2001, Wyd. UMCS.
15. Gołębiak B. D., *Szkola – kształcenie – nauczyciel* [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. /red./, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN.
16. Granosik M., *Prefesjonalizacja zawodów społecznych. Przykład pracy socjalnej* [w:] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, T. I, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN.
17. Hejnicka-Bezwińska T., /red./, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki*, Bydgoszcz 1989, Wydawnictwo WSP.
18. Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
19. Janowski A., *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Warszawa 2002.
20. Jaworska T., Leppert R., /red./, *Wprowadzenie do pedagogiki*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
21. Klaus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
22. Koć-Seniuch G., *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich* [w:] G. Koć-Seniuch, A. Cichocki /red./, *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, Białystok 2000, Wyd. Trans Humana.
23. Korporowicz L. /red./, *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa 1999, Wydawnictwo IBE.
24. Kowalczyk D., *Kompetencje nauczyciela w reformowanej szkole* [w:] P. Przybysz /red./, *Edukacja wobec wyzwań różnorodności*, Gdańsk 2001, Wyd. AMW.
25. Kozak E., *Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca* [w:] S. Popek, A. Winiarz /red./, *Nauczyciel - zawód, powołanie, pasja*, Lublin 2009, Wyd. UMCS.
26. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, Wydawnictwo Salezjańskie.
27. Kupisiewicz Cz., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985.
28. Kupisiewicz Cz., *Szkola w XX wieku*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN.

29. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T.II, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN.
30. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
31. Kwiatkowska H., *Tożsamość wychowawcy* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, T. III, Gdańsk 2007, GWP.
32. Lewandowska-Kidoń T. *Nauczyciel wobec wyzwań współczesnej szkoły* [w:] S. Popek, A. Winiarz /red./, *Nauczyciel - zawód, powołanie, pasja*, Lublin 2009, Wyd. UMCS.
33. Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994.
34. Marynowicz-Hetka E., *Ramy kultury profesjonalnego działania* [w:] Marynowicz-Hetka E. /red./, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, T. I., Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN.
35. Marynowicz-Hetka E., *W kierunku profesjonalności działania pedagoga społecznego* [w:] Marynowicz-Hetka E. /red./, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, T. I., Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN.
36. Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002, GWP.
37. Mikołajewicz W., /red./, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli /dla/ edukacji alternatywnej*, Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
38. Morszczyński W., *Wartość, cel i norma w pedagogice* [w:] W. Kojs /red./ *Problemy działań dydaktycznych*, Katowice 1988.
39. Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, Wydawnictwo Naukowe PWN.
40. Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i między kulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
41. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, Wydawnictwo Naukowe PWN.
42. Ornstein A.C., F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998, WSiP.
43. Schoenebeck von H., *Antypedagogika w dialogu*, Toruń 1991, Wydawnictwo Adama Marszałek.
44. Smoczyńska A. /red./, *Kompetencje kluczowe. Realizacja kompetencji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Warszawa 2005, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
45. Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, Wydawnictwo Empi.
46. Suchodolski B. /red./, *Zarys pedagogiki*, T. II, Warszawa 1964, Wydawnictwo Naukowe PWN.
47. Śliwerski B., /red./, *Pedagogika*, T. I, Gdańsk 2006, GWP.
48. Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę?*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
49. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
50. Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, Wydawnictwo ATK.
51. Walczak A., *Koncepcja rozumienia Innego w kategorii spotkania* [w:] Marynowicz-Hetka E. /red./, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, T. I., Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN.
52. Walter D.F., Soltis J.F., *Program i cele kształcenia*, Warszawa 2002.

### (Footnotes w tabelach)

[1] **Perenializm** – odwołuje się do przeszłości i formułuje cele edukacji w kategoriach kształtowania człowieka racjonalnego. Przez staranne kształcenie intelektu można wydobywać i podtrzymywać prawdę uniwersalną. Opiera się na założeniach realizmu.

[2] **Esencjalizm** – podobnie jak perenializm jest zaliczany do tzw. konserwatywnego nurtu, zwraca jednak uwagę na model kształcenia ku przyszłości.



[3] **Progresywizm** – powstał na początku XX w. w Stanach Zjednoczonych. Sprzeciw wobec: autorytaryzmowi nauczyciela, opierania nauczania na pamięciowym opanowaniu wiedzy – głównie z podręcznika, braku więzów nauczania z doświadczeniem ucznia i z realnością szkolną. Główne hasła: uczeń w centrum, dostosowanie edukacji do realnych problemów społecznych, humanizm

[4] **Rekonstrukcjonizm** – „amerykańska filozofia kryzysu” /ze względu na czas i miejsce powstania/ – sprzeciw wobec neutralności szkoły; nauczyciele i uczniowie mają prawo „do opowiadania się za czymś, okazywania stronniczości, wynikającej z rozumowania i wiedzy, uzasadnionej najlepiej jak można dzięki swobodnemu i skrupulatnemu badaniu i wszystkich dostępnych dowodów” /z pracy T. Bramelida za: B. D. Gołębiak, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski /red./, Warszawa 2007, T.II, s. 114/. Edukacja angażująca się w ideę zmiany świata, a nauczyciele – awangardą nowego ładu społecznego.

[5] **Rekonceptualizm** – twórcze rozwinięcie rekonstrukcjonizmu; „pedagogika dla uciśnionych” /młodzieży, mniejszości, biednych, kobiet itd./, którzy są nośnikami zmian; przejście od refleksji do czynu – tworzenie nowych warunków korzystnie wpływających na losy ludzi; poszerzenie programu o nauki społeczne /ekonomię, socjologię, nauki polityczne itp./.

[6] Warto w tym miejscu przedstawić także postmodernistyczną perspektywę współczesnej edukacji. Główne założenie brzmi następująco: polityczne działanie i myślenie ludzi nie jest /nie może być/ identyfikacją z państwem, lecz jest krytycznym decydowaniem w kategoriach własnych interesów, tzn. jest krytycznym decydowaniem nie tylko o warunkach własnego życia, ale również o jego sferze publicznej. W tej perspektywie edukacja jawi się jako „instrument”, dzięki któremu ludzie są /mogą być/ przygotowani do politycznej podmiotowości. Edukacja zmierzałaby w tym ujęciu do „otwarcia podmiotowości na takie rodzaje doświadczenia, które mogą zaowocować zwiększeniem jej możliwości rozwojowych pojmowanych w kontekście społecznym: możliwości wyzwolenia się z narzuconych ograniczeń i możliwości wchodzenia w tego rodzaju interakcje, które - nie przenosząc ‘ucieleśnionych’ struktur dominacji i represji - mogą przyczynić się do poszerzania zakresu indywidualnej i społecznej wolności” /T. Szkudlarek, Kraków 1993, s. 158/.

[7] H. Kwiatkowska pisze: „W wyniku najlepszego procesu naśladownictwa i procesu identyfikacji nie wykształcimy nauczyciela. Zawsze wystąpią zdarzenia, w których nauczyciel, zdany na siebie, będzie musiał działać poza pamięcią tego, kogo naśladował i z czym się identyfikował. Wówczas może rodzić się bezradność, brak poczucia własnej wartości. Integralność wewnętrzna będąca rezultatem utożsamiania się z Innym jest niewystarczająca, zwłaszcza przy natłoku problematycznych zdarzeń” /tenże, 2008, s. 236/.





A series of horizontal dashed lines for writing notes.



A series of horizontal dashed lines spanning the width of the page, providing a template for writing notes.





A series of horizontal dashed lines spanning the width of the page, providing a template for writing notes.



A series of horizontal dashed lines for writing notes.



**Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna**  
im. prof. Szczepana A. Pieniążka w Skierniewicach  
Wydział Pedagogiczny, ul. Mazowiecka 1B; 96-100 Skierniewice  
[www.profesjonalnynauczyciel.pl](http://www.profesjonalnynauczyciel.pl)

ISSN - 2082-8187