

ROCZ NIK L B K



43

NAUCZYCIEL W CYBERKULTURZE.
MIĘDZY SCHEMATEM A KREATYWNOŚCIĄ

**ROCZNIK
LUBUSKI**

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE
WYDZIAŁ PEDAGOGIKI, PSYCHOLOGII I SOCJOLOGII
UNIwersytetu Zielonogórskiego

**ROCZNIK
LUBUSKI
Tom 43, część 1**

**NAUCZYCIEL W CYBERKULTURZE.
MIĘDZY SCHEMATEM A KREATYWNOŚCIĄ**

Pod redakcją
Marzenny Magdy-Adamowicz
Ewy Pasterniak-Kobyłeckiej

Zielona Góra 2017

REDAKTOR NACZELNY/REDAKTOR JĘZYKOWY

Ewa Narkiewicz-Niedbalec

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO

Mariusz Kwiatkowski

SEKRETARZ/REDAKTOR STATYSTYCZNY

Edyta Mianowska

RADA NAUKOWA

Klaus Boehnke, Mirosław Chałubiński, Leszek Gołdyka,
Bogdan Idzikowski, Zbigniew Izdebski, Krystyna Janicka,
Tomasz Jaworski, Zbigniew Kurcz, Janusz Mucha,
Hans-Peter Müller, Kazimierz M. Słomczyński,
Zdzisław Wołk, Maria Zielińska.

RECENZENCI

Lista recenzentów dostępna na [www.roczniklubuski.uz.zgora.pl\recenzenci](http://www.roczniklubuski.uz.zgora.pl/recenzenci)

REDAKCJA WYDAWNICZA

Aldona Reich

SKŁAD KOMPUTEROWY

Gracjan Głowacki

KOREKTA ARTYKUŁÓW W JĘZYKU ANGIELSKIM
I TŁUMACZENIE ABSTRAKTÓW

Jolanta Osełkowska-Sandecka

ISSN 0485-3083

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja papierowa.

Artykuły Rocznika są indeksowane w bazach:

CEJSH, Index Copernicus International

WYDANIE PUBLIKACJI DOFINANSOWANE PRZEZ:



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Digitalizacja Rocznika Lubuskiego Tom 43, cz.1 i 2 finansowa-
ne w ramach umowy 596/P-DUN/2017 ze środków Ministra
Nauki i Szkolnictwa Wyższego przeznaczonych na działalność
upowszechniającą naukę



Uniwersytet Zielonogórski
Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii

© Copyright by Lubuskie Towarzystwo Naukowe

© Copyright by Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii
Uniwersytetu Zielonogórskiego

SPIS TREŚCI

Wstęp	9
-------------	---

I. NAUCZYCIEL WOBEC ISTOTNYCH WYZWAŃ XXI WIEKU

MIROSŁAW KOWALSKI

Myśli o edukacji z perspektywy ideologii (edukacyjnych?) jako wartościowych społeczno-politycznych analiz i refleksji	15
---	----

EWA KOWALSKA

Pozycjonowanie jako kategoria analizy nauczycielskich narracji autobiograficznych	31
---	----

EWA PASTERNAK-KOBYŁECKA

Late modernity teachers faced with the choice of values. Dilemmas and challenges	43
--	----

AGNIESZKA OLCZAK

Współczesny nauczyciel – wybrane problemy i wyzwania zawodowego funkcjonowania	55
--	----

II. EPISTEMOLOGICZNY KONTEKST BADAŃ PROBLEMATYKI DOTYCZĄCEJ NAUCZYCIELA TWÓRCZEGO

KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA

Pedeutologia systemologiczna od schematu do kreatywności w pedagogice	71
---	----

WANDA MARIA DRÓŻKA

Wyobrażenia i oczekiwania nauczycieli wobec przyszłości	85
---	----

MARZENNA MAGDA-ADAMOWICZ

From schemes to the teacher's pedagogical creativity in cyberculture ..	101
---	-----

MAŁGORZATA KABAT

Stalość i zmienność warsztatu pracy nauczyciela	115
---	-----

III. NAUCZYCIEL W ŚWIECIE NOWYCH TECHNOLOGII

JOLANTA SZEMPRUCH

Współczesny nauczyciel w przestrzeni technologii informacyjnych 131

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK, KATARZYNA OSTOJA-SOLECKA

Kompetencje nauczycieli w zakresie korzystania z technologii
informacyjno-komunikacyjnej w nauczaniu. Z badań
etno-pedagogicznych 147

ANNA SAJDAK

Aktywizowanie uczniów w poszerzonym środowisku uczenia się
– możliwości wykorzystania forum dyskusyjnego 163

JOANNA M. ŁUKASIK, ROMAN SOLECKI

Aktywność młodzieży w internecie a relacje z rodzicami.
Wskazania dla nauczycieli do pedagogizacji rodziców 175

LIDIA KATARYŃCZUK-MANIA

Medialny warsztat nauczyciela muzyki 191

ONDŘEJ ŠIMIK

The use of social networking website containing visual materials
in education 203

IV. NAUCZYCIEL CYBERPARTNEREM W SYSTEMIE OŚWIATOWYM

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK

Przywództwo dyrektora szkoły a zmiana i uczenie się nauczycieli
we wspólnotach praktyków 217

KRYSTYNA ŻUCHELKOWSKA

Praktyki pedagogiczne i ich rola w rozwijaniu umiejętności
interpersonalnych u kandydatów do zawodu nauczycielskiego 231

AGATA POPLAWSKA, TATIANA ANISKEVICH

Wyzwania cyberprzestrzeni a wybrane kompetencje nauczycieli
i uczniów 245

IWONA KOPACZYŃSKA

E-textbooks and new technologies. Opportunities and openings
for a reflective teacher 259

MIROSLAWA NYCZAJ-DRAŁ

Oczekiwania rodziców z klasy średniej wobec szkoły i nauczyciela 273

V. FORUM OTWARTE

AGNIESZKA ŁACHOWSKA

Nazewnictwo terenowe związane z motywami krajobrazowymi
we wsiach wschodniej części dolnych Łużyc 289

KLAUDIA ŻERNIK

Pisarstwo naukowe, czyli jak racjonalnie posługiwać się słowem
pisanym. Recenzja książki Krystyny Duraj-Nowakowej
pt. „Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką” 305

WSTĘP

Obecne czasy charakteryzują gwałtowne przemiany kulturowe. Każdego dnia pojawiają się nowe rozwiązania technologiczne, które usprawniają ludzkie działania. W zmieniającym się świecie rozwija się społeczeństwo informacyjne. Jego reprezentantów cechuje szybkość w podejmowaniu decyzji, wielozadaniowość, otwartość na innowacje. Postęp w dziedzinie elektroniki, zauważalny od lat 80. ubiegłego wieku, sprzyja aktywnemu rozwojowi innowacyjnych i niekonwencjonalnych źródeł informacji. Obok książek, czasopism, dzieł sztuki pojawiają się zupełnie inne źródła wiedzy, takie jak: komputer z dedykowanym osprzętem multimedialnym, internet, e-book, tablet, grafika komputerowa, modelowanie cyfrowe itp. Media pełnią rolę opiotwórczą, wpływają na kształtowanie się rzeczywistości społecznej. To one dyktują wzory do naśladowania, wyznaczają autorytety, udzielają wskazówek w różnych obszarach życia.

Cyberkultura wyrasta z rozwoju technologii cyfrowych. Termin ten służy definiowaniu specyficznego dyskursu teoretycznego, uwarunkowanego społecznymi potrzebami, dotyczącego powstawania paradygmatu technokulturowego, zdominowanego przez aparaty medialne, co odbywa się przede wszystkim poprzez integrowanie przestrzeni fizycznych i mentalnych. Cyberkultura stanowi nowe oblicze kultury popularnej, wykorzystującej multimedia, przede wszystkim komputery, sieć połączeń i powiązań komputerowych. Jest wyrazem przekonania o konieczności przekraczania granic ukształtowanych historycznie, które tworzą „kulturę” oddziaływującą na szersze obszary i wiele podmiotów w różnym wieku. Zbieżny i programowy paralelizm wielu dyscyplin prowadzić musi do koegzystencji rozmaitych oglądów świata i różnych kultur tworzących sieć. Cyberkultura to tzw. trzecia kultura, obejmująca dialog nauk humanistycznych, społecznych i ścisłych, kooperujących i współdziałających ze sobą.

Współcześnie ludzie funkcjonują w przestrzeniach życia inaczej niż kiedyś. Łatwość komunikacji umożliwia szerokie kontakty międzykulturowe, sprzyja pogłębianiu i poszerzaniu procesów globalizacji. Zmieniają się struktury relacji międzyludzkich. Przedstawiciele różnych społeczności nie tyle łączą wspólne korzenie, miejsce zamieszkania, co podobne zainteresowania, potrzeby, pasje, poglądy.

Jednocześnie wielu badaczy wskazuje na kryzys idei humanizmu oraz niewydolność systemu edukacji nieprzystosowanego do rzeczywistości XXI

wieku. Szkoła w znacznym stopniu odzwierciedla procesy zachodzące w większych społecznościach. Technologie kreują nową rzeczywistość edukacyjną. Młode pokolenie potrzebuje odmiennych niż dotychczas warunków kształcenia, silnie stymulującego środowiska dydaktycznego. Są to ważne problemy z perspektywy społecznej.

Cyberprzestrzeń jest określana jako specyficzna przestrzeń społeczna, w której spotykają się internauci, również uczniowie oraz ich rodzice i nauczyciele. Rewolucja technologiczna i kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego pociągnęła za sobą zmianę w obrębie kwalifikacji zawodowych, związanych z nowymi technologiami. Wśród kluczowych kompetencji znalazły się m.in. kompetencje dotyczące biegłości w komunikowaniu się oraz uczeniu się przez całe życie.

Placówki tradycyjnie transmitujące wiedzę trzeba zastąpić szkołami nowoczesnymi, aktywizującymi wychowanków. Dobrze przygotowany do codziennych działań szkolny opiekun może lepiej, efektywniej i atrakcyjniej zorganizować proces uczenia się podopiecznych, stworzyć optymalne środowisko pracy dla każdego z nich, uwzględniając zainteresowania, możliwości i potrzeby młodych ludzi oraz rozbudzić ciekawość i aktywność poznawczą, wytworzyć pozytywną motywację. Dlatego też podjęliśmy dyskusję dotyczącą kwalifikacji i kompetencji nauczycieli związanych z ich funkcjonowaniem w nowoczesnej szkole, kształcącej pokolenie sieci. Zaprosiliśmy do wymiany zdań na ten temat znakomite grono teoretyków i badaczy rozpatrujących rozmaite aspekty tego istotnego problemu. Rozważania autorów z różnych ośrodków akademickich (Białegostoku, Brześcia, Bydgoszczy, Kielc, Krakowa, Ostrawy, Poznania, Warszawy, Zielonej Góry) koncentrują się na czterech, wzajemnie ze sobą powiązanych obszarach.

Część pierwszą prezentowanego tomu (*Nauczyciel wobec istotnych wyzwań XXI wieku*) rozpoczyna refleksja Mirosława Kowalskiego na temat ideologii edukacyjnych oraz głos w dyskusji Ewy Kowalskiej, dotyczący sytuacji nauczycieli w okresie znacznych zmian oświatowych w naszym kraju. Kolejne dwa artykuły (Ewy Pasterniak-Kobyłeckiej i Agnieszki Olczak) przedstawiają wyzwania i dylematy pracy współczesnych szkolnych wychowawców. Wszyscy autorzy wskazują, że przeobrażenia kulturowe były i są nieuniknione. Pod wpływem mediów zmieniają się potrzeby, zasady postępowania, postawy i systemy wartości wielu ludzi. Młode pokolenie, inaczej niż poprzednie, uczy się, spędza swój czas wolny, komunikuje ze światem. Korzystanie z technologii cyfrowych przynosi zarówno korzyści (np. dostęp do bogatych zasobów wiedzy, duża liczba znajomych, z którymi wymienia się poglądy), jak i stwarza zagrożenia.

W części drugiej opracowania (*Epistemologiczny kontekst badań proble-*

matyki dotyczącej nauczyciela twórczego) Krystyna Duraj-Nowakowa omawia założenia pedeutologii systemologicznej, Wanda Dróżka prezentuje wyniki badań wyobrażeń i oczekiwań nauczycieli wobec przyszłości. Następnie Marzenna Magda-Adamowicz oraz Małgorzata Kabat przybliżają sylwetkę nauczyciela twórczego. Na początku XXI wieku edukator/instruktor, przekazujący informacje, dominująca osoba w klasie staje się specjalistą, konsultantem organizującym proces kształcenia uczniów, którzy sami dochodzą do wiedzy. Opiekun, pomagając swoim wychowankom w poznawaniu świata i innych ludzi, świadomie i odpowiedzialnie korzystający z nowych technologii, może uczyć rozumienia mediów i posługiwania się źródłami informacji. Mądry, sprawnie wypełniający powierzone mu obowiązki wychowawca przyczynia się do podwyższenia jakości pracy placówki oświatowej. Jako autonomiczny podmiot działa, podejmuje różne decyzje, diagnozuje, zapobiega trudnościom, stymuluje rozwój uczniów. Chociaż codzienność szkolna często zmusza go do konformizmu, podporządkowania się systemowi administracyjnemu, woli przełożonych, rodziców, potrafi być kreatorem pozytywnych zmian w swoim miejscu pracy.

W kolejnej części prezentowanego zbioru (*Nauczyciel w świecie nowych technologii*) Jolanta Szempruch oraz Bogusława Dorota Gołębiak i Katarzyna Ostoja-Solecka ukazują nauczyciela w przestrzeni technologii informacyjnych. Anna Sajdak analizuje metody aktywizowania uczniów z wykorzystaniem forum dyskusyjnego. Joanna Łukasik i Roman Solecki prezentują wskazówki dla nauczycieli współpracujących z rodzicami, których dzieci bardzo często korzystają z internetu. Lidia Kataryńczuk-Mania omawia medialny warsztat nauczyciela muzyki, a Ondřej Šimik przedstawia możliwości wykorzystania sieci społecznej w edukacji. Polski system oświatowy dynamicznie się zmienia. Wychowawcom dzieci i młodzieży przypada trudna, ambiwalentna rola – z jednej strony są strażnikami tradycji kulturowej, z drugiej – stają się pionierami postępu. Rozwój zastosowań cyfrowego instrumentarium dydaktycznego cały czas postępuje, ale korzystają tylko ci, którzy rozumieją możliwości tkwiące w edukacji wspomaganej cyfrowo i potrafią je wykorzystać.

Ostatnią część tomu (*Nauczyciel jako cyberpartner w systemie oświatowym*) rozpoczynają rozważania Joanny Madalińskiej-Michalak na temat nauczycieli w przestrzeni uczenia się w placówce oświatowej, a także przywództwa edukacyjnego dyrektora szkoły. Następnie Krystyna Żuchelkowska charakteryzuje praktyki pedagogiczne i ich rolę w rozwijaniu umiejętności interpersonalnych studentów. Agata Popławska i Tatiana Sergeevna Aniskevich omawiają wybrane kompetencje uczniów i nauczycieli związane z ich sprawnym funkcjonowaniem w cyberprzestrzeni. Iwona Kopaczyń-

ska wskazuje walory e-podręcznika i nowych technologii wykorzystywanych przez refleksyjnych praktyków. Prezentowane analizy kończą uwagi Mirosławy Nyczaj-Draż, dotyczące oczekiwań rodziców z klasy średniej wobec nauczycieli wczesnej edukacji.

We współczesnej oświacie występuje dysharmonia pokoleniowa pomiędzy podmiotami edukacji. Różnice głównie dotyczą poziomu kompetencji informatycznych oraz sposobu rozumienia i wykorzystywania informacji. Od wychowawców dzieci i młodzieży wymaga się nie tylko usystematyzowanej, głębokiej wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej, sztuki dydaktycznej, określonych predyspozycji osobowościowych, ale także orientacji w aktualnej sytuacji społecznej i kulturowej oraz wartościowania i oceny przekazów medialnych, które stają się podstawowym źródłem wiedzy.

Marzenna Magda-Adamowicz

Ewa Pasterniak-Kobyłecka

I

NAUCZYCIEL WOBEC ISTOTNYCH WYZWAŃ XXI WIEKU

Mirosław Kowalski*

MYŚLI O EDUKACJI Z PERSPEKTYWY IDEOLOGII (EDUKACYJNYCH?) JAKO WARTOŚCIOWYCH SPOŁECZNO-POLITYCZNYCH ANALIZ I REFLEKSJI**

*Charakterystyczne dla nauk społecznych zagadnienia
pojawiają się dopiero wówczas, gdy pragniemy
poznać niezamierzone, a zwłaszcza niepożądane
konsekwencje, jakie spowodować może nasze
postępowanie (Popper 1999, s. 215).*

W niniejszym tekście podejmuję się próby przybliżenia zaskakującej intelektualnej niekonsekwencji, a nawet – pisząc jednoznacznie – teoretycznego błędu, jaki na przestrzeni dziesięcioleci popełniali politycy-ideolodzy i apologeti politycznych nurtów edukacyjnych. Mowa o wymieszaniu w ramach edukacyjnych ideologii niewspółmiernych dyskursów – konstruowaniu teorii na gruncie rozbieżnych paradygmatów ideologicznych i prowadzeniu jej wedle wzajem wykluczających się rozumowych refleksji, które uzyskany tą drogą koncepcyjny amalgamat – czynić muszą nieprawdopodobnym.

Jak wskazał Pierre Bourdieu, Michel Foucault i inni (Bourdieu 2009; Foucault 2011), *Rozum* nie jest bynajmniej ideologicznie obojętny. Inaczej, jest instrumentem partykularnej walki ideologicznej. Dziwić więc nie powinno, że edukacja tworzy przestrzeń transmisji określonych ideologii. Ideologie te, jakkolwiek zmienne na przestrzeni dziejów, posiadają jedną cechę wspólną – zawsze odzwierciedlają interesy grupy uprzywilejowanej w społecznej (i kulturowej) dystrybucji dóbr (edukacja albo wprost się przez nie uprawomocnia, albo czyni to *implicite* – w drodze...nieuświadamianych najczęściej założeń). *Rozum* nie jest ideałem, a koniecznym do zaakceptowania swoistym aksjomatem-pośrednikiem. Pewnikiem o tyle koniecznym, o ile myślenie ludzkie ma być racjonalne. Racjonalność definiuje się przy tym przez logiczne prawa niesprzeczności oraz reguły wnioskowania. Nie

*Mirosław Kowalski – doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: teoria i filozofia edukacji; e-mail: m.kowalski@ipp.uz.zgora.pl

**Trzecią część artykułu przygotowano w oparciu o analizy i refleksje Janusza Goćkowskiego (2006).

oznacza to bynajmniej, że *Rozum* jest instrumentem ideologicznie *niewinnym*. Zgoła inaczej – był i jest narzędziem walki politycznej, w której grupy interesu szermują *rozumowymi argumentami*, o ile te, rzecz jasna, pomagają im osiągnąć ich partykularyzmy. Co ważne, z jednej strony – przekaz ideologów-polityków nie zawsze musi być intencjonalny i bezpośredni – aktywiści mogą przyswoić wybrane idee w sposób wybiórczy, powierzchowny i epigoński. Z drugiej zaś, zmiany w sposobie myślenia uwidaczniają się zawsze przede wszystkim w sferze sporów intelektualnych, jednak z reguły powodują zmiany także w przedmiotach, których dotyczy to myślenie. Za każdym razem oddziałują na struktury argumentacyjne wytworzone w obrębie instytucji politycznych jak partie i parlamenty. Narzuciły mediom, szczególnie ich liberalnym organom, tematy i punkty dyskusyjne, które wcześniej nie pojawiały się na ich horyzoncie (Sontheimer 2008, s. 287).

Myśl pierwsza: nauka i ideologie. Nauka *niemainstreamowa* jako antyideologia?

Myślę, że nie wzbudzę znacznych kontrowersji, gdy napiszę, że słabością klasycznej koncepcji nauki (wiedzy) jest jej ideacyjny charakter. Nauki społeczne, w tym pedagogika – uprawiane wedle „formuły klasycznej”, pozorowałyby obiektywizm wiedzy o ludziach i zjawiskach społecznych, podczas gdy ta nauka (wiedza) jest faktycznie tylko wyrazem sugestywnych ideologii, przeważnie grup większościowych. Do etykietowanej jako obiektywna wiedzy klasycznej nauki są więc transponowane normy, wartości, przekonania, modele wyjaśnień, spotykane u grup dostatecznie silnych, by wpływać na naukę. Aby względnie wyczerpująco wyrazić punkt widzenia naukowców kontestujących ten model nauki, trzeba by tylko dopowiedzieć, że te intelektualno-normatywne „matryce” wiedzy naukowej nie uwzględniają specyficznych przekonań i elementów aksjonormatywnych grup słabszych społecznie, zaś dyskryminowałyby je, głosząc niekorzystne dla nich wzorce i przekonania jako konieczne i dlatego nieweryfikowalne. Choć ta teza wydaje się nieco na wyrost, trzeba by ją jeszcze uzupełnić o przekonanie (pojawiające się u rozmaitych oponentów „klasycznej formuły” nauk społecznych), że wiedza osiągnana standardowymi modelami nauk społecznych implicytywnie godzi w interesy społeczne określonych zbiorowości, bo stymuluje do niekorzystnych dla nich rozstrzygnięć instytucji prawno-społecznych, państwowych. Gdyby zaakceptować pomysły krytyków modelu klasycznego w naukach społecznych, otrzymalibyśmy – sumując ich poglądy – pewien schemat tautologiczny (określone elementy aksjonormatywne i przekonania tworzyłyby struktury konceptualizacyjne i inferencyjne w naukach społecznych, te zaś struktury sugerowałyby określone rozstrzygnięcia

nauki itd.). Ów system kołowo-tautologiczny jako obiektywnie zamknięty (w rozumieniu: niedopuszczający elementów komplikujących i podważających jego działanie) oznaczałby zaś opresję symboliczną, a nawet realną przemoc (pośrednio) wobec grup mniejszościowych, wyłamujących się od przekonań i elementów normatywnych fundujących klasyczną formułę nauki (wiedzy) i większościowy światopogląd – akcentowaną ideologię.

Środkiem przeciwdziałania dyktatowi ideologicznemu nauk społecznych nie byłaby próba rewidującego zobiektywizowania tych nauk, lecz kontr-ofensywa ideologiczna, składająca się z elementów ideologicznych, wyrugowanych z klasycznego schematu. Nauki społeczne, uprawiane przez kontestatorów klasycznej formuły, podejmowałyby te motywy ideologiczne, które nie wchodziłyby w klasyczny schemat naukowo-symboliczny. Podejmowano by zatem te normy i wartości, które nie pojawiają się u większości społeczeństw i które z tego powodu nie znajdują reprezentacji w centrującym schemacie klasycznej nauki. Nauka *niemainstreamowa* (wyrażenie wydaje się mniej kontrowersyjne od „nauka nieklasyczna”¹) wskazywałaby uznane za marginalne (rzadko występujące) elementy aksjologiczno-normatywne i ideologiczne, które nie negowałyby nauki klasycznej, lecz były przez nią konsekwentnie pomijane (jako mało ważne) bądź byłyby przez nią zupełnie niedostrzegane. Nauka *niemainstreamowa* uwypuklałaby więc marginalizowane powyżej elementy i fakt ów byłby podłożem jej istnienia (Stengers 2000, s. 11).

Następnym wyznacznikiem istnienia nauki *niemaistreamowej* byłaby deklaracja o rezygnacji z pozoru ideologicznej obiektywności zdobywanej wiedzy. Wiedza, formułowana i głoszona w tej nauce, byłaby już więc od początku wiedzą ideologicznie „skażoną”, ponieważ przyznawałaby się do przekonań i elementów aksjonormatywnych, które są jej punktem wyjścia (elementy ideologiczno-normatywne aktywnie uczestniczyłyby w tworzeniu sposobów i narzędzi myślenia oraz wyłanianiu tematów analiz). Racja istnienia *niemaistreamowej* nauki byłaby bliska temu kolokwialnemu sformułowaniu: skoro oni mogą (wykonawcy klasycznej nauki) tworzyć wiedzę faktycznie ideologiczną, tylko pozorującą ideologiczną neutralność, my również możemy, a nawet powinniśmy (wykonawcy nauki *niemaistreamowej*) – a gdy otwarcie deklarujemy nasze ideologiczne inspiracje, jesteśmy lepsi od wykonawców klasycznej nauki (którzy nie przyznają się do ideologiczności swoich rozstrzygnięć, zaś pozorują neutralność ideologiczną, która z powodu ideolo-

¹ *Nieklasyczna nauka* to nauka uprawiana przez i na użytek społecznych mniejszości – z dala od *mainstreamu* społecznego; zwolennicy tradycyjnego podejścia podważają naukowość tej praktyki, nie godząc się na opozycję „nauka klasyczna”-„nauka nieklasyczna”, zrównującą statusy dwóch elementów zestawienia.

gii wmontowanej w ich twierdzenia jest tylko szkodliwą społecznie fikcją). Przyznanie się do ideologii wytwarzającej określone formy i teleologie myślenia byłoby aktem usprawiedliwiającym z nieobiektywności analiz. Podstawa dla tego aktu byłaby czysto negatywna: stanowiłoby ją przekonanie o niemożności uniknięcia ideologii w myśleniu naukowym. Nauka *niemainstreamowa*, która widziałaby swój sukces teoretyczny w stwierdzeniu koniecznej ideologiczności nauk społecznych, stosowałaby następującą sugestywną perswazję: skoro nieideologiczność (tutaj obiektywizm) nauk społecznych nie jest możliwa, tym, co odróżnia uczciwą naukę od nieuczciwej, jest jej przyznawanie się bądź nie do ideologicznych podstaw własnych rozstrzygnięć. Nauka *niemainstreamowa* otwarcie przyznawałaby się do założeń określonej ideologii. Nie tylko więc dowodziłaby swej uczciwości (przyznawanie się do ideologii, która stoi za rozstrzygnięciami naukowymi jako kryterium uczciwości nauki), lecz także byłaby wyrazicielką głębszej wrażliwości społecznej i – bez przesady – obrończynią społecznie uciśnionych (emancypowałaby podmioty, które z powodu współtworzonego przez naukę klasyczną symbolicznego reżimu społecznych większości doświadczająby, co najmniej, dyskomfortu). Nauka *niemainstreamowa*, głosząc założenia marginalizowanych ideologii, nie miałaby innego wyboru, jak stanąć w obronie społecznie uciśnianych dysponentów tych ideologii. Teleologia analiz (zorientowana na cel emancypacyjny) zyskiwałaby więc legitymizację moralną i z powodu moralnej konieczności obrony uciśnionych nie była też postrzegana jako cena tendencyjności analiz. Jeśli formułowane tu wnioski są słuszne, można spuentować: racja moralna jest immanentną składową i racją usprawiedliwiającą dla analiz nauki *niemainstreamowej*: wskazuje bowiem na konieczny moralnie cel tych analiz oraz określa ich sens w wymiarze społeczno-moralnym.

Przyznawanie się bądź nie do ideologii fundujących analizę naukową – dla przedstawicieli *niemainstreamowej* nauki kryterium intelektualnej uczciwości analiz – wskazuje na punkt rozbieżny w systemach istotności klasycznego i *niemainstreamowego* modelu nauki. Jeśli w tym ostatnim deklaracja ideologiczna jest miarą uczciwości intelektualnej, to w tym pierwszym stanowi dowód – być może niejednoznacznie rozumianej – intelektualnej nieuczciwości. Sposoby waloryzowania aktu zdeklarowania się ideologicznego są łatwo dekonspirowalne. W retoryce *niemainstreamowej* ideologii naukowej deklaracja ideologiczna jest czymś dobrym, w retoryce klasycznej naukowej ideologii – nieakceptowalnym; jest tam dowodem ideologicznej tendencyjności, naukowej niekompetencji, a nawet kpiny z postulatu obiektywnego reprezentowania świata społecznego, który to postulat uchodzi za najważniejszy. Nauka klasyczna nie godzi się na stanowisko teoretyczne, które na-

uka *niemainstreamowa* odnotowuje jako swoje teoretyczne założenie, wskazując niemożliwą do uniknięcia ideologiczność poznania w naukach społecznych. Wyrażając to inaczej: nauka klasyczna nie przyjmuje założenia epistemologii relatywistycznej, które jest aksjomatem *niemainstreamowej* nauki. W przestrzeni pojęciowej nauki klasycznej istnieje takie poznanie naukowe, które jest względnie obiektywnym i dokładnym odzwierciedleniem zjawisk w świecie społecznym i które ma własność zobowiązywania (epistemologicznie i moralnie) do uznawania swej prawdziwości wobec wszystkich jej odbiorców. Uznawanie prawdziwości analiz przez podmioty zainteresowane nimi byłoby przy tym procedurą społeczno-kulturową wyłaniającą się z mocnego stanowiska teoretycznego, że metodologicznie poprawne, dobrze zorganizowane badanie naukowe dostarcza obiektywnej wiedzy o zjawiskach, oraz tożsamości z tym stanowiskiem teoretycznym w nauce przekonania u większości społeczeństwa.

Myśl druga: nauka-ideologia a edukacja

Związek nauka-ideologia zawiera się w pierwotnym pytaniu: czy można w ogóle mówić zasadnie o takich naukach społecznych, które działałyby poza ideologiami (nieideologicznie)? Precyzując: czy można mówić zasadnie o takich naukach społecznych, z którymi nie stałyby jednorodne treściowo, wyraźnie sformułowane, skodyfikowane w sposób zwarty ideologie (zorganizowane struktury ideologiczne w formie i treściach)? Pytanie dotyczyłoby więc takiej możliwej formuły nauk społecznych, która opierałaby się jednorodnym treściowo i wyraźnie skodyfikowanym ideologiom. Odpowiadam: wydaje mi się, że nie są możliwe nauki społeczne, które spełniają warunek tak rozumianej nieideologiczności (pozaideologiczności).

Teza, która kończy akapit powyżej, ewokuje dwie autonomiczne kategorie wiedzy: wiedzę ideologiczną i wiedzę naukową. Jest frapujące pytanie o zależności pomiędzy nimi. Trzeba chyba odrzucić jako przedwczesny pogląd, że wiedza ideologiczna nie może się pokrywać choćby w części z naukową (pozaideologiczną). Ideologie, jak domniemywam, mają części wspólne z wiedzą osiąganą w nieideologicznych praktykach poznawczych nauki. Niektóre przekonania ludzi mogą być po prostu prawdziwe, choć nie przesądza to prawdziwości innych przekonań tych samych ludzi. Różne są prawdopodobnie przestrzenie interferencji nauki i różnych ideologii oraz zakresy prawdziwości twierdzeń rozmaitych ideologii, ze względu na twierdzenia przyjmowane w nauce. To wszak inny problem.

Unikam nobilitowania statusu poznawczego przekonań ideologii społecznych. Wydaje mi się on ten sam, co dowolne poglądy dowolnego człowieka na kwestie społeczne. Ideologie są lepiej usystematyzowane, bywają

spójne logiczne i wieloaspektowe, zajmują się większą liczbą kwestii, jednak status teoretyczny zdania-elementu ideologii jest ten sam, co każdego innego zdania wyrażonego przez człowieka, które nie zostało poddane metodologicznemu rygorowi nauki. Właściwości ideologii społecznych jako uporządkowanych systemów twierdzeń mają właściwości formalno-logiczne. Analizując ideologie w perspektywie formalno-logicznej da się badać logiczną koherencję systemów przekonań: zależności wynikania logicznego i inne pomiędzy zdaniami-elementami ideologii (wpisanym i w doktryny polityczne). Ta perspektywa analizy, choć przysparzająca cennej wiedzy, nie posuwa naprzód w dziedzinie rozstrzygania o prawdziwości wiedzy ideologicznej. Jest wszak niepowątpiewalne, że możliwość płodnego poznawczo stosowania wobec niektórych ideologii ujęcia formalno-logicznego upodabniania systemy twierdzeń ideologicznych do systemów twierdzeń naukowych – dla których jednym z warunków poprawności jest również spójność logiczna. Z drugiej strony, równie niepowątpiewalne, co dodatnie walory ujęcia formalno-logicznego wobec kompleksów twierdzeń ideologicznych, jest wszak niewystarczalność samej tylko analizy formalno-logicznej wobec nich. Da się bowiem sformułować bardzo spójny logicznie system twierdzeń na temat ... zjawiska „Ufo” czy „yeti”.

Przy czym – a na co należy koniecznie zwrócić uwagę – zakłada się, że każda wypowiedź społeczna nabudowuje się na pewnych założeniach ideologicznych (jest nośnikiem ideologii). Tymczasem np. wypowiedzi autorstwa analityków dyskursu (które dekonspirują niektóre ideologie) uważane są za obiektywne – w przeciwieństwie do wypowiedzi, w które wkomponowane są na ogół niejawne motywy tych ideologii. Pojawia się słowo „obiektywne”, wyrażenie „wolne od ideologii”, które, choć retorycznie oznacza tu tylko, że wypowiedź analityka nie spełnia założeń określonej ideologii (co nie oznacza, że nie spełnia jakiejś innej ideologii), znaczenia używanych określeń przesadzają o obiektywizmie tej wypowiedzi w mocnym sensie. Można by wszak rzec, że to problem nie dość subtelny języka, dowód niestaranności analityków prezentujących swoje konkluzje. Nieco gorzej, gdyby miało chodzić o stosowaną celowo strategię retoryczną. Ta byłaby wtedy, ni mniej ni więcej, działalnością ideologiczną: nakierowaną na dyskredytowanie jednej ideologii (ideologii dekonspirowanej w tekście), przy równoczesnym lansowaniu innej (pewnie przeciwstawnej do dekonspirowanej). Dekonspiruje się w analizowanej wypowiedzi określone motywy ideologiczne. Czyniąc tak, twierdzi się przy tym, że wypowiedź na ten sam temat niezawierająca wskazanych elementów ideologicznych jest obiektywna (milczące założenie), co miałyby w odbiorcy wyrobić wrażenie, że tylko jedna ideologia zakłóca merytoryczność wypowiedzi, inna zaś jest ideologią jedynie słuszną, wyra-

zem obiektywności w rozpatrywaniu określonego zagadnienia. Wydaje się, że scharakteryzowana wyżej strategia retoryczna w prezentowaniu wyników badań, nie jest czysto hipotetyczna, jest za to bogato egzemplifikowana. Byłaby mianowicie najobficiej reprezentowana przez polityków – ekspertów w mass-mediach (które są w sposób dosyć oczywisty najskuteczniejszą platformą urabiania opinii publicznej). Pojawiałyby się tam przy rozmaitych okazjach. Nie wylistuję ich wszystkich. Skupię się zaledwie na jednej, jednak kto wie, czy nie najistotniejszej kategorii podmiotów, które, jak się wydaje, od niej nie stronią. Lobbyści na rzecz obowiązku szkolnego dla 6-latków, stygmatyzując niektóre wypowiedzi adwersarzy – jako nośniki złej ideologii (nazywanej bardzo rozmaicie, jednak zawsze przy użyciu pejoratywnych i sugestywnych społecznie określeń), chcieliby ukształtować w odbiorcy przekonanie, że wypowiedzi niezawierające takich ideologii obiektywnie charakteryzują większość. Ich własne wypowiedzi na temat mniejszości (zwolenników obowiązku szkolnego dla 6-latków) nie są przez nich samych nazywane ideologicznymi (lobbyści nie pokazują ideologicznych elementów wypowiedzi, chociaż są one silne), mimo że bardzo chętnie używają słowa „ideologia”, gdy dyskredytują wypowiedzi przeciwników. Oto sposób, w jaki pedagogiczno-socjologiczne analizy dyskursu są używane do działalności niezaprzeczalnie niemerytorycznej – do gry politycznej. Zarówno wszak problem niewystarczająco precyzyjnego języka w podsumowaniach analityków dyskursu, jak i manipulacji stosowanych przez nich, nie jest kluczowym zagadnieniem ideologicznych właściwości wypowiedzi. To zaledwie naskórek problemu, o silnych wszak potencjach diagnostycznych.

Jako strategie nobilitowania ideologii społecznych przy pomocy nauki rozumem wykorzystywane w założeniach ideologii argumentów naukowych. Różne są sposoby tego „odwoływania się”, a więc łącznego podkreślenia twierdzeń ideologicznych i naukowych². Mam pełne przekonanie, że zjawisko to jest wieloaspektowo zaprezentowane w pedagogice, co wydaje się mieć szczególnie duże znaczenie, bo w mało której dyscyplinie nauk społecznych i humanistycznych uideologizowanie twierdzeń naukowych ma tak duże konsekwencje praktyczno-społeczne (Śliwerski 1996, 2007). Chyba najczęściej stosowany sposób to przytaczanie w dyskusjach ideologicznych wniosków z analiz naukowych. Wybór analiz to wszak preferencja ideologiczna. Nie prezentuje się na ogół wszystkich analiz na określony temat, lecz wybiera te, których wnioski zgodne są z postulatami ideologii. „Dostęp” nauki do ideologii jest więc poddany reglamentacji ideologicznej. Sito selekcji przechodzą tylko takie analizy naukowe, które jak najsilniej dowodzą słuszno-

²Zob.: Noam Chomsky (2002), Noam Chomsky, Edward S. Herman (1988).

ści postulatów ideologicznych, opartych przede wszystkim na rozumieniu kategorii „wartość”. Przy czym, bezpośrednie wskazanie na wartości jako tę rzeczywistość, która decyduje o teoretyczno-praktycznej osobliwości poszczególnych ideologii bądź możliwość redukcji do tej rzeczywistości, zmusza pedagogikę do zajęcia stanowiska w ogólnohumanistycznym dyskursie nad problemem wartości; pedagogika „musi” wybrać spośród pojawiających się w nim rozwiązań, a przedtem podporządkować regułom dyskursywnej praktyki (strukturom myślowym dyskursu edukacyjnego). Rozstrzyganie o jakości ontycznej wartości, dorobek aksjologii, mimo iż niepozostające w sferze zainteresowań dyscyplinarnych pedagogiki, przenikają ją na wskroś, będąc jednym ze źródeł edukacyjnych ideologii.

Ideologiczne koncepcje, które konstytuują się na gruncie określonych teoretycznych propozycji w przedmiocie rozumienia i analizowania wartości, zdają się docierać właśnie do istoty działań polityków: wszak edukacja (z wszelkimi programami i treściami) jako przygotowanie do życia ma być jedynym możliwym, uniwersalnym sposobem kształtowania człowieka, niemożliwa jest jego negacja etc. Widać wyraźnie, że ideologia włączając do spektrum rozważań arbitralnie ustalanych wartości (np. ideologia bierze za swój przedmiot świat neotyczny – niematerialne wartości: dobro, miłość, szacunek), uniemożliwia formułowanie *zdroworozsądkowych argumentów*. Ideolog wskaże na fakt, że prawomocny jest wybór jednej z aksjologicznych teorii przy przemilczeniu pozostałych. Jaka jest prawomocność takich wyborów z punktu widzenia nauki? Dowolność w przyjmowaniu paradygmatów – a rzeczy samej ideologii (?) – nie uwalnia od wątpliwości. Paradygmat musi być jednoznacznie określony i najlepiej, jeśli odnosi się do rzeczywistości empirycznej.

Ideologia edukacyjna, która nie znosi arbitralności, staje się w konsekwencji doktryną. Z wielu dostępnych stanowisk wybiera się jedno i stosuje jako aksjomat. Metodologia nauk społecznych bierze za oczywiste realne istnienie świata, natomiast ideologia edukacyjna wybiera z stwierdzeń typu: *bądź tolerancyjny, kochaj inność, należy pomagać przedstawicielom innych kultur*. Wszystkie wymienione powyżej stwierdzenia mają być oto *oczywiste*, gdy tymczasem nie są: wskazane postulaty działań ideologiczno-etycznych nie są ani prawdziwe, ani fałszywe.

Jednocześnie należy wskazać, że „wartości mogą być przedmiotem przeżyć emocjonalnych dlatego, że przeżycia te wedle Maxa Schelera nie występują tylko w postaci stanów uczuciowych, ale również w postaci odczuć o wyraźnym charakterze intencjonalnym” (Wojtyła 2001). *Wrażliwość* stanowi zagrożenie zarówno dla nauki (w tym pedagogiki), jak i publicznej działalności podejmowanej w ramach edukacji (w tym polityki). Ideolodzy

edukacyjni mają świadomość, że *wrażliwość* nie może stanowić wyłącznie faktu prywatnego, a musi mieć charakter publiczny. W imię wrażliwości właśnie nakłania się podmioty życia społeczno-edukacyjnego do *wartościowych* postaw, *konstruktywnego* udziału w życiu społecznym, pomagania innym i wielu innych. Jak nietrudno spostrzec, wszystkie wymienione powyżej to twierdzenia indoktrynacyjne. Ilość znaczeń możliwych do przypisania tym twierdzeniom – pole możliwych interpretacji – jest ogromna. W ten sposób dochodzi do transmisji praktyki ideologicznej. Usprawiedliwienia tej praktyki są zgoła paradoksalne – wskazuje się na dobro wspólne, państwo i podobne. Nie rozumie się przy tym – albo nie chce rozumieć – że każdy człowiek jest podmiotem ideologicznie autonomicznym względem polityka. Zatem, czy ideologia edukacyjna – o ile się na nią zgodzimy – winna się relatywizować do *społecznego uposażenia* podmiotu życia społecznego?

Poczyniona refleksja upoważnia do innego oglądu struktury niektórych myśli – nurtów edukacyjnych. Spotykamy się w nich mianowicie z dwoma porządkami dyskursu (o czym częściowo pisałem powyżej): naukowym i ideologicznym. *Element naukowości* to generalizacja faktów empirycznych, uzyskanych najczęściej w toku badań ilościowych. *Podstawa ideologiczna* to z kolei ustalenia w przedmiocie wartości. Warto zauważyć, że nauka pełni tutaj często funkcję instrumentalną wobec ideologii: pierwsza ma za zadanie pokazać, w jaki sposób skutecznie realizować cele wywiedzione z drugiej. Widzimy, w jaki sposób tworzy się przedziwny koncepcyjny amalgamat działalności politycznej.

Rozumienie wartości i ich prezentowanie – uprawomocniają ideologiczno-edukacyjne konstrukty (jako ich wprost prezentowane założenia ideologiczne albo w ten sposób, że na wartość wskazuje redukcja postulatów teorii). Przy czym – należy podkreślić, że wartości afirmowane przez polityków bardzo rzadko uzasadniane są względami racjonalnej organizacji społeczeństwa – obszaru edukacji, najczęściej zaś – brane jako niekwestionowana *oczywistość*.

Zatem, nie będzie znaczącym uproszczeniem jeśli wskażę, że ideologia – z powodu aksjomatów, jakie przyjmuje nauka – stroni od jej założeń. Dane uzyskane w toku działań empirycznych nauk społecznych (klasycznych i *niemainstreamowych*) nie są więc dlań rozstrzygające. Stanowią, co najwyżej, konsekwencję przyjęcia określonych założeń odnośnie do rozumienia i analizowania rzeczywistości społeczno-edukacyjnej.

Myśl trzecia: teoria i praktyka edukacyjna jako wierny cień ideologii (wokół aktywności polityków i nauczycieli)?

Truizmem jest stwierdzenie, że edukacja (w systemie publicznym i poza-

publicznym) i ideologia są ze sobą nierozzerwalne złączone, jednoznacznie tworząc specyficzny amalgamat teoretyczno-praktycznej wizji, celu i sensu życia (transmitując, prezentując i oceniając ową wizję). Z jednej strony każda ideologia (przecież posiadająca charakter normatywny) oddziałuje na kształtowanie poczucia wspólnego „My” – ludzi, którzy mają się charakteryzować wysokim poziomem poczucia świadomości wspólnej historii. Z drugiej strony, poglądy danego człowieka, ukształtowane przez ideologię wpływają nie tylko na zewnętrzne relacje pomiędzy nim a systemem społecznym, politycznym i ekonomicznym, ale także na jego wewnętrzne poczucie istnienia czy własnej tożsamości.

Na początku niniejszego tekstu napisałem, że strategię ideologizowania przez polityków edukacji mają charakter aktywnego i względnie otwartego (jawnego) ideologizowania m.in. praktyk analityczno-retorycznych edukacji. Są to elementy względnie dobrze czytelnych strategii retoryki polityczno-publicznej. Na ogół nie przybierają one wyrafinowanych form. To, które elementy ideologiczne zostały „wymieszane” z określonymi elementami edukacyjnymi, kto za to odpowiada, co chce przez to politycznie osiągnąć jest dosyć czytelne. Mając na uwadze fakt, że „mieszanie” elementów edukacji z ideologicznymi jest potencjalnie łatwo demaskowalne, nie prowadzi to jeszcze do społecznych demistyfikacji ideologii w przytaczanych publicznie twierdzeniach polityków. Wskazać tu mogę myślenie o wartości edukacji i wiedzy naukowej w aspekcie poglądów polityków – ideologów i nauczycieli (w tym akademickich uczonych). Często bywa i tak, że ideologiczny kontekst twierdzeń edukacyjnych umyka uwadze opinii publicznej.

Przykłady niezgodności. Niezgodność pierwsza: obie strony odmiennie pojmują i przedstawiają sprawę uprawnień ideologów-polityków do ingerencji w treść teoretyczno-praktycznych działań edukacyjnych i naukowych oraz treść wypowiedzi.

– Nauczyciel (w tym akademicki) powie: a) *my wiemy*, czym się zajmować, jaka jest „sytuacja problemowa” w sferze poznania generującego teorie i praktykę; b) *my mamy* rozeznanie specjalistyczne i społeczne (oraz zaufanie społeczne) w „sytuacji problemowej” w sferze aktywności podmiotów edukacyjnych; c) *my wiemy*, że funkcją nauczyciela jest działanie o charakterze dydaktyczno-wychowawczym oraz poznawczym, kończące się sukcesem edukacyjnym ucznia i odkryciem naukowym; d) *my wiemy*, że wolność – a zatem i odpowiedzialność – działań nauczycielskich oraz uprawiania nauki na gruncie autonomii poznania naukowego jest najlepszą gwarancją sukcesu edukacyjnego podmiotów edukacyjnych oraz tworzenia wiedzy, które korzystnie zmieniają realia cywilizacyjne kraju, czyli te obszary kulturowo-społeczno-techniczne, z którymi powinni identyfikować się politycy. Zatem,

wolność oraz odpowiednie subsydia są tym, czego nauczyciele mają prawo oczekiwać od polityków-ideologów.

– Polityk-ideolog powie: a) *my* – ponieważ mamy społeczny mandat (oraz zaufanie) do sprawowania rządów – *mamy* odpowiednią legitymację do zmian w kraju: odpowiadamy za losy narodu i państwa, przeto *wiemy*, jakie „sytuacje problemowe” są istotne dla całości życia międzyludzkiego gwoi „naprawy”, „odnowy” tego, co jest i tworzenia tego, czego nie ma, a co jest potrzebne; b) *my* – jesteśmy zdania, że edukacja (w tym instytucjonalna) i nauka jest zbyt ważną siłą sprawczą, żeby formy i programy kształcenia oraz badania naukowe pozostawić nauczycielom-naukowcom; c) *my* – uznajemy się za kompetentnych formalnie i kompetentnych merytorycznie (mamy stałe kontakty z ekspertami, którzy wywodzą się ze środowiska nauczycielskiego albo są w nim nadal; potrafimy rozmawiać z teoretykami o „sytuacjach problemowych” w aspekcie m.in. funkcji dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli oraz kreacyjnej funkcji wiedzy naukowej), a zatem *możemy*: regulować prawnie przestrzeń edukacyjną i edukowaną oraz naukową podmiotów życia edukacyjno-naukowego; wyznaczać priorytety edukacyjne (np. szkolne), które dotyczą poszukiwaniach i dociekaniach w tym naukowych; ustalać reguły dotyczące subsydiowania działalności edukacyjno-naukowej (instytucjonalnej); zobowiązywać nauczycieli do pracy dla państwa i narodu pod kontrolą ideologiczno-polityczną, gdy uzasadnia to racja stanu, gdy istnieje stan wyższej konieczności; d) *my* – pojmujemy i traktujemy przestrzeń edukacyjno-naukowej praktyki społecznej jako część całości systemu podziału funkcji w ramach ładu społecznego, nad którym czuwa państwo. Zatem, powie: nauczyciele, dla dobra edukacji i nauki jako jednoznacznych czynników kreacji realiów technologiczno-cywilizacyjnych, powinni korzystać z wolności ograniczonej do tego, co niezbędne dla edukacji ku/dla przyszłości oraz doskonalenia poznania i wiedzy użytecznych dla narodu i państwa. Jednocześnie nauczyciele *muszą* nastawić się na konstruktywną kooperację z państwem odnośnie do treści kształcenia i wychowania oraz badań i zastosowań ich wyników. Polityk-ideolog powie, że *chcemy kierować przez cele* (Goćkowski 2006, s. 73).

Przykłady niezgodności. Niezgodność druga: politycy-ideolodzy i nauczyciele odmiennie pojmują i przedstawiają sprawę związku teorii z praktyką.

– Nauczyciel (w tym akademicki) powie: a) *to*, co nauczyciel wykorzysta do swej pracy z tego, co jest dorobkiem teoretycznym jest sprawą m.in. jego przemyślności i zaradności, a nie powinnością społeczną; b) *powinnością* nauczycieli jest dbanie o budowanie tożsamości społeczno-kulturowej podmiotów edukacyjnych w zakresie komunikacji o tyle, o ile pomieszenie

funkcji kulturowej z polityczną nie jest szkodliwe dla edukacji i wyposażenia cywilizacyjnego społeczeństwa. Zatem, powie: tym bardziej efektywna będzie kooperacja nauczycieli i polityków – im bardziej inwencja i aktywność jednych i drugich łączyć się będzie nierozzerwalnie ze starannością w trosce o np. efektywność obu tych rodzajów praktyki społeczno-kulturotwórczej.

Przykłady niezgodności. Niezgodność trzecia: obie strony odmiennie pojmują i przedstawiają sprawę ważności edukacji i nauki dla decyzji politycznych.

– Nauczyciel (w tym akademicki) powie: a) ideolog-polityk bez dyplomu uczelni akademickiej (najlepiej ukończonego kierunku nauczycielskiego) jest niewykształconym amatorem; b) dla prawidłowości podejmowania decyzji politycznych nieodzowne jest korzystanie z wiedzy teoretycznej i praktycznej o edukacji (kształceniu i wychowaniu), a nie tylko zaznajamianie się z opiniami, raportami czy projektami ekspertów, lobbystów i innych ideologów (ideolog-polityk powinien charakteryzować się umiejętnością analizowania i interpretowania tekstów teoretycznych gwoi podejmowania dobrych decyzji); c) ideolog-polityk, może wówczas tylko podejmować dobre decyzje dotyczące fragmentów edukacyjnej rzeczywistości, gdy dysponuje solidną wiedzą naukową dotyczącą tego, co strukturalne, procesualne i funkcjonalne w danym rodzaju fragmentów oraz ma naukową perspektywę tej całości, której fragmentem zajmuje się w swoim procesie decyzyjnym; d) ideolog-polityk powinien programowo respektować regułę nieodzowności i nierozłączności edukacji i nauki (nauczycieli – uczonych) jako konstytutywnego komponentu rozeznawania i kształtowania świata międzyludzkiego. Zatem, nie nadmiar wiedzy i nauki w procesach decyzyjnych, ale założenia skrajnej ideologii są tym, co grozi decyzjom politycznym.

– Polityk-ideolog powie: a) wiedza i umiejętności kogoś, kto uprawia zawód polityka (i odpowiada przed i za społeczeństwo), czynią prace teoretyków (dotyczące rzeczywistości społeczno-humanistyczno-kulturowej) mniej ważnymi niż zdaje się owym teoretykom; jednym z elementów poprawnej polityki jest preferować założenia programowe (ideologiczne?; zgodnie z wolą wyborców), rozmowy z praktykami życia edukacyjnego oraz refleksyjne raporty analityczne i ekspertyzy znawców, którzy są mentalnie związani z inwencją i aktywnością ideologiczno-polityczną; b) nauczyciele, powołujący się na ważność teorii oraz praktyki (zwłaszcza własnej) nie rozróżniają prezentowanej przez siebie odmienności problematyzacji świata międzyludzkiego od problematyzacji świata międzyludzkiego stworzonego przez polityka-ideologa i eksperta gwoi przygotowania i wprowadzenia np. doktryny politycznej (w wymiarze edukacyjnym); c) teorie edukacyjne zaznajamiają ze schematami i modelami rzeczywistości społeczno-humanistyczno-

kulturowej, ale nie zawierają wskazówek dotyczących podejmowania decyzji politycznych w zmieniającym się świecie międzyludzkim, międzynarodowym. Zatem, decyzje ideologiczno-polityczne należy zostawić ekspertom z kręgu praktyki politycznej. Zaś chęć odegrania przez nauczycieli i uczonych najważniejszych ról (znawców tego, co społecznie i politycznie wskazane) jest świadectwem wymieszania dwóch rodzajów kompetencji merytorycznych, dwóch rodzajów znawstwa o odmiennej funkcji społeczno-kulturowej.

W ramach podsumowania

Rodzic nie będzie mógł decydować, czy szkoła jest przygotowana czy nie! Nie funkcjonujemy we wspólnocie, która ogarnia jedną szkołę i 15 osób. To duże państwo, system dotyczący setek tysięcy dzieci (Łosiewicz 2014).

Wyda się stąd – w świetle powyższych analiz i refleksji – że problem interpretacji działań ideologicznych nie jest straceńczym, ukutym w duchu braku odpowiedzialności za edukację fantazmatem pedagogiki jako nauki, lecz orężem i wyzwaniem niepoddawanych wewnętrznym zakwalifikowaniom nauk społecznych. Posługiwanie się argumentem troski o edukacyjne standardy – zrealizowanie zakładanej w bardzo precyzyjny sposób ortodoksji edukacji – samo w sobie jest ideologiczne w świetle postulowanych standardów. Spotykamy się mianowicie z niepozostawiającym w obojętności paradoksem domagania się odpowiedzialnej formy, treściowego rygoru, obiektywnej narracji, wąsko pojętej racjonalności, przy jednoczesnym założeniu – bez wnikliwszych analiz – jednej tylko koncepcji myślenia polityków-ideologów.

Literatura

- BOURDIEU P. (2009), O telewizji. Panowanie dziennikarstwa, tłum. K. Sztandar-Sztanderska, A. Ziółkowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- CHOMSKY N. (2002), Media Control. The spectacular Achievements of Propaganda, Steven Stories Press, New York.
- FOUCAULT M. (2011), Narodziny biopolityki, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GOĆKOWSKI J. (2006), Uczony i polityk: zbieżność i rozbieżność interesów oraz aspiracji, „Nauka”, nr 4, s. 73-83.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T. (2008), Pedagogika ogólna, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

- HERMAN E. S., CHOMSKY N. (1998), *Manufacturing consent. The Political Economy of the Mass Media*, Pantheon Books, New York.
- ŁOSIEWICZ D. (2014), Rodzicu, nic nie możesz! Władza wciąż będzie utrudniała nam życie. Czy ktoś w rządzie Tuska w ogóle myśli o dobru dzieci?!, WPolityce.pl, [dostęp: 4.01.2014].
- POPPER K. R. (1997), *Droga do wiedzy: domysły i refutacje*, tłum. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SONTHEIMER K. (2008), *Zmiany świadomości politycznej w konsekwencji studenckiego protestu*. tłum. L. Żyliński, [w:] *O kondycji Niemiec. Tożsamość niemiecka w debatach intelektualistów po 1945 roku*, red. J. Jabłkowska, L. Żyliński, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- STENGERS (2000), *The Invention of Modern Sciences*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- ŚLIWERSKI B. (1996), *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- (RED.) (2007), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje. Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- WOJTYŁA K. (2001), *Zagadnienie podmiotu moralności*, red. T. Styczeń, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.

Mirosław Kowalski

**CONSIDERATIONS ON EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF
(EDUCATIONAL?) IDEOLOGIES AS VALUABLE
SOCIO-PEDAGIGICAL ANALYSES AND REFLECTIONS**

Keywords: education, higher education, educational policy.

Strategies of ideologization of education used by politicians take the form of active and relatively open (overt) ideologization, among others, of analytical and rhetorical practices in education. They are elements of relatively clear strategies of political and public rhetoric. Usually, they do not take refined forms. Which ideological elements are 'blended' with particular educational elements, who is responsible for the blending, and what the person wants to politically achieve with this is quite transparent. The frequently poor refinement of open strategies of the blending of education and politics/ideology does not result in poor social reception. The fact that the 'blending' of educational and political-ideological elements is easy to expose does not, however, lead to the social demystification of the ideologies used by politicians in public statements. Frequently, the ideological context of educational statements escapes the general public's attention.

Mirosław Kowalski

**MYŚLI O EDUKACJI Z PERSPEKTYWY IDEOLOGII
(EDUKACYJNYCH?) JAKO WARTOŚCIOWYCH
SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNYCH ANALIZ I REFLEKSJI**

Słowa kluczowe: edukacja, szkolnictwo wyższe, polityka oświatowa.

Strategie ideologizowania przez polityków edukacji mają charakter aktywnego i względnie otwartego (jawnego) ideologizowania m.in. praktyk analityczno-retorycznych edukacji. Są to elementy względnie dobrze czytelnych strategii retoryki polityczno-publicznej. Na ogół nie przybierają one wyrafinowanych form. To, które elementy ideologiczne zostały „wymieszane” z określonymi elementami edukacyjnymi, kto za to odpowiada, co chce przez to politycznie osiągnąć jest dosyć czytelne. Fakt przeważnie niskiego wyrafinowania jawnych strategii mieszania edukacji z polityką i ideologią nie powoduje jednak słabych recepcji społecznych. To, że „mieszanie” elementów edukacji z polityczno-ideologicznymi jest potencjalnie łatwo demaskowalne, nie prowadzi jeszcze do społecznych demistyfikacji ideologii w przytaczanych publicznie twierdzeniach polityków. Często bywa i tak, że ideologiczny kontekst twierdzeń edukacyjnych umyka uwadze opinii publicznej.

Ewa Kowalska*

POZYCJONOWANIE JAKO KATEGORIA ANALIZY NAUCZYCIELSKICH NARRACJI AUTOBIOGRAFICZNYCH

Każde podejście badawcze jest spoglądaniem na analizowany wycinek rzeczywistości przez jakiś szczególny pryzmat. Każde otwiera przed badaczem pewne nowe możliwości i każde przynosi też sobie tylko właściwe ograniczenia. Z tego względu, dominacja jednej perspektywy badawczej w jakimś obszarze refleksji naukowej grozi w najlepszym razie tym, że pozostanie ona niepełna, w najgorszym – że będzie błędna. Tekst poniższy jest próbą przybliżenia czytelnikom pewnego podejścia w badaniu tożsamości narracyjnej, opracowanego przez dwoje naukowców – psychologa Arnulfa Doppermanna i lingwistkę Gabriele Lucius-Hoene. Jego istotą jest wprowadzenie do badań kategorii pozycjonowania, który to zabieg ma pozwolić na empiryczne uchwycenie procesu, w którym konstytuuje się tożsamość.

O potrzebie pedeutologicznych badań nad tożsamością

„Zaledwie parę dziesięcioleci temu problem »tożsamości« bynajmniej nie absorbował naszych codziennych myśli, pozostając jedynie obiektem filozoficznych rozważań. Dzisiaj jednak »tożsamość« to najgłośniejsza sprawa, o której się trąbi na każdym rogu, gorący temat, który wszyscy mają na ustach” (Bauman 2001, s. 18-19). Tymi słowami Zygmunt Bauman w rozmowie z Benedetto Vecchiam zwięźle charakteryzuje proces, w którym tożsamość z terminu peryferyjnego w dyskursie potocznym i naukowym awansowała do autonomicznego pojęcia o kluczowym znaczeniu dla wyjaśniania różnych procesów (Misztal 2000). Przyczyny owej – jak pisze Z. Bauman – „nagłej fascynacji” są nieoczywiste. Sam autor *Płynnej nowoczesności* upatruje ich w przemianach zachodzących w przestrzeni społeczno-kulturowej, prowadzących do osłabienia więzi i norm społecznych, a w konsekwencji

*Ewa Kowalska – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: zmiany na różnych szczeblach edukacji, rozwój zawodowy oraz kształcenie nauczycieli w kontekście przemian edukacji, dyskursy edukacyjne; e-mail: e.kowalska@ipp.uz.zgora.pl

– narastania dylematów tożsamościowych jednostki. W obliczu pogłębiającej się „nieprzejrzystości” społeczeństwa coraz trudniej o trwałe identyfikacje i afiliacje (Fitoussi, Rosanvallon 2000)¹. Brak możliwości udzielenia sobie jednoznacznej odpowiedzi na pytania o to, kim jestem i kim są Inni, zmusza współczesnego człowieka do ciągłego ich ponawiania. W ten sposób kategoria tożsamości przesuwana się z peryferii ku centrum indywidualnej i społecznej refleksji, a próba jej dookreślenia urasta do rangi kluczowego problemu.

Opisując ten proces Z. Bauman konstatuje: „Wszyscy oni (klasycy socjologii – E.K.) angażowali się w dyskusje o kłopotach, zmartwieniach i troskach swoich współczesnych [...]. Tożsamość jednak nie należała do tych kłopotów. Gdyby żyli w naszej społeczności niemal wiek później, uznaliby zapewne nagle pojawienie się »problematyki tożsamości« w centrum uczonych debat i świadomości powszechnej za niezwykle interesującą zagadkę socjologiczną. [...] Pewnie skorzystaliby wtedy z sugestii Martina Heideggera [...]: zazwyczaj zauważamy coś, stawiamy w centrum uwagi dopiero wtedy, gdy tego już nie ma, gdy zaczyna zachowywać się dziwnie lub zawodzi w inny sposób” (Bauman 2007, s. 18-19). Centralna pozycja „problemu tożsamości” we współczesnej debacie naukowej byłaby więc – jak sugeruje Z. Bauman – pochodną narastających dylematów tożsamościowych, z którymi musi się mierzyć człowiek w warunkach „płynnej ponowoczesności”.

Odminną optykę spojrzenia na powyższe zagadnienie proponuje Marek Czyżewski. Przede wszystkim poddaje krytyce niezwykle rozpowszechnione w naukach społecznych przekonanie o wyjątkowości współczesnych dylematów tożsamościowych. „Procesy formowania i przekształcania tożsamości – dowodzi – mają długą i skomplikowaną historię, a nasze czasy nie są ich pierwszym przejawem” (Czyżewski 2012, s. 107). Jako przykład krótko-wzrocznego (historycznie) spojrzenia służy mu zjawisko globalizacji, traktowane przez część naukowców i większość publicystów jako jednoznacznie bezprecedensowe w dziejach i – jako takie – stwarzające szczególne warunki dla formowania się nowych, dotychczas nieznanych typów tożsamości. Zdaniem M. Czyżewskiego zachodzące obecnie procesy globalizacyjne to nie pierwsza, a kolejna fala zjawiska od wieków obecnego – z różnym natężeniem – w dziejach ludzkości. Każdorazowo towarzyszyły mu procesy dyfuzji kulturowej, wytwarzające tożsamości „mieszane”, „hybrydowe” czy też „pograniczne”, a więc te jej typy, którym aktualna debata często przydaje status wyjątkowości.

¹ Terminem „nieprzejrzyste” Jean-Paul Fitoussi i Pierre Rosanvallon określają współczesne społeczeństwa, mając na myśli zachodzące w nich transformacje, utrudniające ich członkom rozpoznanie norm i struktur życia społecznego.

Dowodząc, iż nowym zjawiskiem są nie przemiany tożsamości i towarzyszące temu dylematy, a problematyzacja tego zagadnienia, tak intensywnie rozwijana w przestrzeni publicznej, M. Czyżewski podważa także dość powszechne przekonanie, że owa problematyzacja jest wtórna wobec społecznej rzeczywistości. Neguje tym samym oczywistość tezy o mimetycznym charakterze dyskursu tożsamościowego, także tego, który toczy się w obrębie nauk społecznych, sugerując, że być może nie tyle jest on efektem zwiększonej indywidualnej i społecznej świadomości „problemu tożsamości”, co raczej świadomość tę wytwarza i wzmacnia. W tej optyce dyskurs tożsamościowy jawi się jako jeden z instrumentów „rządzenia przez wolność”, dyspozytyw narzucający ludziom określoną perspektywę spojrzenia na siebie i otaczającą rzeczywistość społeczną, a poprzez to – umożliwiającą pośrednie kierowanie tym, jak ludzie ci kierują sobą (tamże).

Analizując kierunki rozwoju socjologicznego dyskursu tożsamościowego M. Czyżewski zauważa, że dominują w nim publikacje o „przemianach kulturowych i forsowanych przez nie nowych typach tożsamości”, natomiast „powszechnie niedowartościowana jest [...] rola obszaru pracy w formowaniu odmian tożsamości i ich problematyzacji” (tamże, s. 109). Wydaje się, że uwagę tę można odnieść również do pedagogiki. Jak przyznaje Henryka Kwiatkowska, autorka jednej z nielicznych prac w sposób kompleksowy podejmujących zagadnienie tożsamości współczesnego nauczyciela, „w odróżnieniu od socjologii i psychologii pedagogika traktuje tożsamość po macoszemu” (Kwiatkowska 2005, s. 7). Ten swoisty deficyt dyskursu tożsamościowego – jak ocenia – można zaobserwować zwłaszcza w obszarze badań pedeutologicznych, gdzie od lat dominują podejścia, których „zręby tworzą takie pojęcia, jak: struktura idealnych cech, struktura kompetencji, układ wyspecyfikowanych czynności i rola społeczna” (tamże, s. 7). Sprzyja to ujmowaniu pracy nauczyciela w perspektywie jego dostosowania się do zewnętrznie formułowanych ideałów, wzorów i norm społecznych oraz dyrektyw postępowania². Szersze wykorzystanie w badaniach pedeutologicznych kategorii tożsamości pozwoliłoby – zdaniem H. Kwiatkowskiej – na wyraźniejsze zaakcentowanie takiej optyki, w której nauczyciel postrzegany byłby jako autonomiczny, aktywny i refleksyjny podmiot, świadomy współtwórca procesu edukacji, także w aspekcie autokreacji.

Podejmując problematykę nauczycielskiej tożsamości, każdy badacz stanie jednak przed niełatwym zadaniem. Trudności pojawiają się bowiem już przy próbie odpowiedzi na dwa podstawowe pytania: Czym jest tożsamość?

²Wprawdzie najnowszy dorobek rodzimej pedeutologii cechuje coraz wyraźniejszy pluralizm perspektyw badawczych, to jednak przywołane wyżej postulaty H. Kwiatkowskiej wydają się nie tracić na aktualności.

Jak jest ona dostępna badaniu naukowemu? Nawet pobieżny przegląd literatury pozwala zorientować się, że współczesna debata nad zagadnieniem tożsamości odwołuje się do bardzo różnych jej koncepcji i definicji, czego jednym z przejawów są liczne próby dookreślania terminu *tożsamość* poprzez opatrywanie go rozmaitymi przymiotnikami³. „Współczesność »mówi« o tożsamości wieloma językami, różne przypisuje jej funkcje i znaczenia” – pisze Henryka Kwiatkowska (2005, s. 37). W polisemicznym charakterze tej kategorii, jej swoistej „nadmiarowości” treściowej, autorka dostrzega szansę na pełniejszy opis złożoności nauczycielskiego bytowania, odnalezienie „języka adekwatnego względem rzeczywistości i jej nowych potrzeb” (Kwiatkowska 2005, s. 9). Jednak owa „otwartość” kategorii tożsamości na różne, czasem wzajemnie wykluczające się interpretacje jej statusu ontologicznego i epistemologicznego, utrudnia projektowanie badań z jej wykorzystaniem. Trudność ta – jak zauważa Jacek Kubera (2005) – jest zresztą pochodną nie tylko wieloznaczności terminu tożsamość. Świadomy współczesnego dyskursu tożsamościowego badacz, staje bowiem w pierwszym rzędzie przed pytaniem, czy ta kategoria, którą określa się mianem tożsamości i opisuje jej kryzys, zanikanie, płynność, nie stała się już pojęciem pustym, pozbawionym jakiegokolwiek denotacji? Można też to pytanie zadać w mniej radykalny sposób: Jeśli dziś zanikają „silne” modernistyczne tożsamości, to w jaki sposób badać pojawiające się w ich miejsce postmodernistyczne tożsamości „słabe”? Gdzie i jak można je zaobserwować? W jaki sposób analizować? Koncepcja Gabrielle Lucius-Hoene i Arnulfa Deppermanna, oparta na założeniu, że tożsamość jest konstruktem narracyjnym, empirycznie obserwowalnym w praktykach językowych opowiadającego, oferuje jedną z możliwych odpowiedzi na te pytania.

Narracja autobiograficzna jako przestrzeń konstruowania tożsamości

Opowiadanie towarzyszy człowiekowi od zarania jego dziejów. „Narodziło się wraz z samą historią ludzkości; nie ma ani nigdzie nie było społeczeństwa nie znającego opowiadania” – pisze Roland Barthes (1968, s. 327). Jesteśmy nie tylko istotami mówiącymi, ale *homo narrans* – ludźmi opowiadającymi (Dryll 2004), bowiem – jak twierdzi Hillis Miller – „nic nie wydaje się

³Dla badacza tożsamości istotną będzie przede wszystkim konstatacja, że dookreślenia te nie tylko są bardzo liczne, ale też mogą pełnić każdorazowo odmienne funkcje. I tak w przypadku terminów *tożsamość podmiotowa* i *przedmiotowa*, chodzi o pewne „składowe”, budujące „pełną” tożsamość osoby. W przypadku terminów *tożsamość jednostkowa* i *zbiorowa*, użyte określenia precyzują sposób istnienia podmiotu, który jest niejako „nośnikiem” tożsamości. Z kolei używając określeń *tożsamość narracyjna*, *dyskursywna* mamy na myśli sposób, w jaki tożsamość miałyby się konstituować i przejawiać.

bardziej naturalne i uniwersalne dla jednostki ludzkiej jak tworzenie opowieści” (Miller 1990). Być może to właśnie owa oczywistość i powszechność narracji, ich zakorzenienie w codzienności, przyczyniła się do tego, że długo pozostawały one poza głównym nurtem refleksji w naukach społecznych. Tzw. „zwrot narracyjny” przyniósł nie tylko radykalny wzrost zainteresowania opowiadaniem jako specyficznie ludzką formą komunikowania, ale też liczne próby spojrzenia na już istniejące kategorie przez pryzmat nowej, narratywistycznej optyki. W ten sposób, w drugiej połowie XX wieku narodziła się koncepcja tożsamości narracyjnej, odwołująca się do powszechnie obserwowalnej u ludzi skłonności do ujmowania w narracje nie tylko wiedzy o świecie, lecz również – a może przede wszystkim – wiedzy o sobie (de Fina 2015, Stemplewska-Żakowicz 2002).

Teza, iż proces konstituowania się tożsamości wpisany jest w narrację, ufundowana na powyższej obserwacji, szybko zdobyła sobie licznych zwolenników i obecnie rozwijana jest przez przedstawicieli różnych dyscyplin. Zarówno narodziny, jak i współczesna popularność koncepcji tożsamości narracyjnej nie jest jednak tylko prostą pochodną owej obserwacji ludzkich działań komunikacyjnych, ale stanowi również jeden z przejawów zasadniczych przemian w sposobach myślenia o podmiocie, jakie dokonały się w XX wieku. Zmiany te można opisać metaforycznie jako swoistą „detronizację” kartezjańskiego „myślę, więc jestem” i zastąpienie go narratywistycznym „opowiadam, więc jestem” (Rosner 2003; Burzyńska 2004). I choć współcześnie istnieje wiele koncepcji „tożsamości narracyjnej”, różniących się od siebie znacząco, to można też wskazać leżące u ich podstaw pewne wspólne im założenia, które – razem wzięte – składają się na ową „detronizację” kartezjańskiego „ja”. Chodzi tu przede wszystkim o osadzenie tych koncepcji w niesubstancjonalistycznej, postfenomenologicznej filozofii podmiotu, w obrębie której dokonuje się przejście „od przedmiotowego do czasowego rozumienia bytu ludzkiego” (Rosner 2003, s. 14). Następstwem tego jest porzucenie esencjonalistycznego ujmowania tożsamości, rozumianej jako względnie stabilna struktura, posiadająca poddające się obiektywizacji właściwości, na rzecz ujmowania jej w kategoriach dynamicznego konstruktu, konstituującego się w procesie narracji (de Fina 2015).

Przyjęcie powyższych założeń w badaniach nad tożsamością niesie ze sobą istotne konsekwencje. Perspektywa narratywistyczna kieruje uwagę badacza na procesualny wymiar tożsamości. Anna de Fina dokonuje w tym punkcie istotnego rozróżnienia pomiędzy interakcjonistycznie i biograficznie zorientowanymi narratywistami. Przedstawiciele pierwszej grupy ujmują narracyjne konstruowanie tożsamości jako proces całościowy, który kończy się dopiero w momencie śmierci opowiadającego. Tożsamość wytwarzana

w toku narracji jest tutaj zawsze nieostateczna, *in statu nascendi*, ponieważ w każdej kolejnej opowieści może dokonać się jej (re)konstrukcja. Tym, co szczególnie interesuje badaczy, są więc same procesy tożsamościowe, zaś w mniejszym stopniu ich wytwory, które postrzegane są tutaj jako tymczasowe, nietrwałe i polifoniczne. Przedstawiciele drugiej orientacji skłaniają się ku tezie, iż narracje są nie tylko przestrzenią wytwarzania, ale też swoistym narzędziem stabilizowania tożsamości. Przyjmują oni, że (re)konstruowana w toku autobiograficznej opowieści tożsamość może stawać się coraz trwalsza i coraz bardziej wewnętrznie spójna, choć zawsze zachowuje wewnętrzny potencjał zmiany. Stąd też charakterystyczne dla tej orientacji przedmiotowe ukierunkowanie badań na produkt pracy autobiograficznej, który jawi się jako struktura względnie koherentna i trwała (de Fina 2015).

W momencie, gdy tożsamość przestaje być statyczną kolekcją cech, a staje się otwartym i dynamicznym konstruktem narracyjnym, uwaga badacza w naturalny sposób kieruje się ku podmiotowi opowiadającemu. Zmienia się perspektywa badawcza – z zewnętrznej, gdzie przedmiotem analizy jest tożsamość przypisywana jednostce przez badacza na podstawie posiadanych przez nią, arbitralnie określonych jako typowe dla pewnej grupy właściwości, na wewnętrzną – gdzie to jednostka ujawnia niejako badaczowi właściwy jej sposób postrzegania samej siebie. Narratywiści nie tracą jednak z oczu kontekstu społecznego, w którym narrator buduje swą tożsamość. Perspektywa narratywistyczna akcentuje dialogiczność procesu tożsamościowego. Narracja ma wymiar dialogiczny, bowiem opowiadamy zawsze komuś, realnemu lub wyimaginowanemu partnerowi komunikacji. Jego obecność może w istotny sposób modyfikować treść narracji, zmieniać jej funkcję i przebieg (Oleś 2004). Otwartość narracji na zewnętrzny kontekst społeczny nie wyczerpuje się jednak w sytuacji dialogu, lecz sięga znacznie głębiej. Narracja otwiera przestrzeń dla konstruowania tożsamości, lecz w żadnym razie nie jest to przestrzeń nieograniczona. Opowiadanie wymaga bowiem posługiwania się językiem, ten zaś jest zawsze kulturowo zapośredniczony. Dzięki opowiadaniu jednostka może wprawdzie wyjść poza ramy subiektywnego doświadczenia, przekraczając je, wchodzi jednak zawsze w obszar języka, w którym artykułuje się sens społeczny (Dryll 2004). W narrację wpisany jest więc niejako dualizm *agency-structure*, co sprawia, że perspektywa narratywistyczna wydaje się otwierać przed badaczami nowe przestrzenie interpretacji tego dylematu, który obecny jest także w kategorii tożsamości.

Analizując fenomen tożsamości wielu badaczy wskazuje, że wzrost popularności tej kategorii pociągnął za sobą znaczącą inflację jej znaczenia (Bokszański 1989; Czyżewski 2012). O tożsamości mówią dziś wszyscy i w coraz bardziej dowolny sposób. Programowy antyesencjonalizm współ-

czesnych sposobów jej interpretacji w praktyce – jak ocenia M. Czyżewski (2012) – przyniósł paradoksalnie wzmocnienie podejścia, które Thomas Brubaker ironicznie określa mianem „grupizmu”. Nawrót tendencji do etykietowania grup społecznych jest dziś wyraźnie obecny przede wszystkim w obrębie tzw. „polityk tożsamości”, ale jego przejawy można zaobserwować również w niektórych nurtach debaty naukowej. Część badaczy proponuje więc, by porzucić kategorię tożsamości i zastąpić ją innymi – bardziej precyzyjnymi. Inni nie rezygnują wprawdzie z posługiwania się nią, ale wprowadzają do procesu badawczego dodatkowe kategorie analityczne. W tej właśnie grupie mieści się podejście zaproponowane przez G. Lucius-Hoene i A. Deppermanna, którzy proces konstruowania tożsamości konceptualizują jako ciąg aktów pozycjonowania.

Badanie tożsamości narracyjnej jako analiza lokalnych praktyk językowych

Koncepcja⁴, jaką w swej pracy *Rekonstrukcja tożsamości narracyjnej* proponują G. Lucius-Hoene i A. Deppermann (2002), ma wymiar przede wszystkim praktyczny. Jak wyjaśniają sami autorzy książki – ich celem jest dostarczenie badaczom tożsamości użytecznego narzędzia analizy. Nie znaczy to jednak, że ich podejście pozbawione jest podstaw teoretycznych. Jego prezentację poprzedzają oni obszernymi rozważaniami na temat tego, czym jest tożsamość, jak się ona konstytuuje i jak się przejawia w sposób empiryczny. Centralną kategorią analityczną swego podejścia czynią – jak już wyżej wspomniano – kategorię pozycjonowania, która narodziła się w kręgu badaczy zaliczanych do przedstawicieli tzw. psychologii dyskursywnej, a którą współcześnie posługują się również językoznawcy, socjolodzy i pedagodzy. Używa się go na określenie praktyk dyskursywnych, przy pomocy których uczestnicy konwersacji kreują na użytek danej sytuacji lokalne wersje swojej tożsamości. Czynią to, przypisując sobie nawzajem różne atrybuty, potwierdzając je i zaprzeczając im (Stemplewska-Żakiewicz 2005).

Choć pierwotnie kategoria pozycjonowania została wypracowana dla potrzeb analizy konwersacyjnej, zasadniczo ukierunkowanej na badanie rozmów, to współcześnie wykorzystuje się ją również w badaniu narracji autobiograficznych. Na pierwszy rzut oka wydaje się to być chybionym pomysłem, jako że pozycjonowanie z założenia jest naprzemienną interakcją między rozmówcami, zaś narracja autobiograficzna często przybiera postać monologu. M. Bamberg (1991) oraz G. Lucius-Hoene i A. Deppermann (2002, 2004) przekonują jednak, że opowieść autobiograficzna jest otwar-

⁴Autorzy w odniesieniu do swej koncepcji posługują się terminem *Ansatz*, co może być tłumaczone zarówno jako *koncepcja*, jak i jako *podejście*, których tutaj używam zamiennie.

ta na dialog, który staje się możliwy dzięki złożonej strukturze narracji, rozwijającej się jednocześnie na kilku poziomach. Pierwszym jest poziom „ja opowiadanego”, które jest podmiotem przedstawianych zdarzeń i wchodzi w interakcje z innymi bohaterami opowiadania. Drugim – poziom „ja opowiadającego”, które konfrontuje się z opowiedzianą historią. Istnienie obu tych poziomów możliwe jest dzięki temu, że narracja obejmuje w sobie zarówno przeszłość, gdzie działa „ja opowiadanego”, jak i teraźniejszość, w której istnieje „ja opowiadające”. Trzecim poziomem jest poziom dialogu „ja opowiadającego” z realnym bądź wyimaginowanym słuchaczem, który reprezentuje społeczny kontekst narracji. Całą tę złożoną strukturę można określić jako polifoniczną, ponieważ każde z wymienionych „ja” może przemawiać swoim głosem, i jednocześnie dialogiczną, bowiem wchodzi one ze sobą w różne rodzaje interakcji (Bamberg 1999; Lucius-Hoene, Deppermann 2002, 2004). W takim ujęciu opowieść autobiograficzna może zaoferować więcej możliwości dla praktyk językowego pozycjonowania niż rozmowa. Dla G. Lucius-Hoene i A. Deppermann stanowią one rodzaj wielokrotnie ponawianej w toku opowiadania odpowiedzi na kluczowe w procesie konstruowania własnej tożsamości pytania, „Kim byłem i kim jestem? Kim są Inni? Jako kto jestem/chcę być postrzegany przez partnera interakcji?”.

Tożsamość jawi się w tej optyce jako złożony konstrukt o charakterze narracyjnym i performatywnym, wytwór autoprezentacji (*Selbstdarstellung*) i autokreacji (*Selbsterstellung*), konstytuujący się w interakcji z przeszłym i teraźniejszym sobą oraz ze Słuchaczem (Lucius-Hoene, Deppermann 2004). Konstrukt ten jest wewnętrznie niejednorodny, czasowy i osadzony sytuacyjnie, gdyż narracja autobiograficzna, choć sięga w przeszłość, konstruowana jest zawsze „tu i teraz”, w konkretnych uwarunkowaniach, decydujących o jej niepowtarzalności. Na uwarunkowania te składają się okoliczności, które bezpośrednio towarzyszą opowiadaniu, ale też szerszy kontekst kulturowy. G. Lucius-Hoene i A. Deppermann nie rozstrzygają w swej książce jednoznacznie pytania o to, na ile kontekst ten determinuje praktyki pozycjonowania. Proces tożsamościowy zawiera jednak w ich ujęciu dwa komponenty: autorefleksyjny zwrot ku sobie (*reflexive Zuwendung*), którego rezultatem jest przywołanie z pamięci indywidualnych doświadczeń i jednoczesny zwrot ku partnerowi interakcji, który nie tylko słucha, ale też sankcjonuje opowieść (*soziale Ratifizierungsinstanz*) (Lucius-Hoene, Deppermann 2002). Ich podejście można więc – jak się wydaje – usytuować w obrębie tego, co K. Stemplewska-Żakowicz (2002) określa mianem społeczno-konstrukcjonistycznego nurtu badań narracyjnych.

Na poziomie językowym, jak już wyżej wspomniano, praktyki pozycjonowania realizowane są na dwa wzajemnie powiązane sposoby: jako przy-

pisywanie sobie i partnerom interakcji różnych atrybutów indywidualnych i społecznych oraz jako potwierdzanie, ignorowanie bądź negowanie takich przypisań. Środki językowe, za pomocą których działania te są urzeczywistniane, nie mają jakiegoś szczególnego charakteru. Każdy akt pozycjonowania można językowo zrealizować na wiele różnych sposobów. Wszystkie one stanowią jednak swoisty sposób identyfikowania siebie i innych w przestrzeni społecznej i zajmowania w niej określonego miejsca (pozycji) (Lucius-Hoene, Deppermann 2004). Dzięki illokucyjnej sile mowy, jak twierdzą Bronwyn Davies i Rom Harre (1990), prekursorzy koncepcji pozycjonowania, możliwe jest „przesunięcie” uczestnika konwersacji z jednej pozycji na drugą, nawet wbrew jego woli. Praktyki pozycjonowania można więc rozpatrywać również jako pewnego rodzaju akty symbolicznej „przemocy”, które dokonywane są za pomocą języka. G. Lucius-Hoene i A. Deppermann nie analizują wprawdzie procesu konstytuowania tożsamości pod tym kątem, jednak wydaje się, że jest to perspektywa badawcza, która wpisuje się w opracowane przez nich podejście. Warto też dodać, że część badaczy tożsamości reprezentuje poglądy bardziej radykalne niż tu przedstawione i kierując się w stronę teorii poststrukturalistycznych, przyjmuje, iż pozycje nie są przez narratora wybierane, lecz narzucane mu przez dominujący dyskurs. Tożsamość, o ile w ogóle można jeszcze mówić tu o takiej kategorii, przekształca się wówczas z refleksyjnego projektu aktywnego narratora w narzędzie zapośredniczonego językowo zniewalania (Zalewski 2004).

G. Lucius-Hoene i A. Deppermann oferują, w moim przekonaniu, interesujące podejście, które może zostać wykorzystane w badaniach nad tożsamością nauczycieli. Jego wartość polega przede wszystkim na próbie zoperacjonalizowania trudno uchwytnego empirycznie konstruktu, jakim jest tożsamość. Zastosowanie kategorii pozycjonowania w badaniach nad tożsamością narracyjną każe inaczej spojrzeć na opowiadanie autobiograficzne. Narracja jest tutaj postrzegana nie tyle jako miejsce, w którym konstytuuje się tożsamość, ale jako medium tego procesu. Treść narracji przestaje być bowiem istotna sama w sobie, ma ona znaczenie tylko w kontekście funkcji, jakie pełni w procesie autoprezentacji i autokreacji tożsamościowej. Tym samym traci na znaczeniu pytanie o prawdę opowieści narracyjnej. Ponadto, konotacja zawarta w znaczeniu terminu pozycjonowanie i metaforyka zajmowania miejsca, do której się on odwołuje sprawia, że proces konstruowania tożsamości, obok wymiaru czasowego, zyskuje swoisty wymiar przestrzenny. Podejście to, wprowadzając do badań kategorię pozycjonowania, która stanowi rodzaj pomostu między narracją a tożsamością, wydaje się również chronić badacza przed zbyt łatwym utożsamianiem treści opowiadania autobiograficznego z konstruktem tożsamościowym. Tendencja taka daje się

zaobserwować w niektórych badaniach opartych na metodologii F. Schütze, nie tyle na poziomie deklaratywnych założeń teoretycznych, co na poziomie praktycznej analizy danych.

Literatura

- BAMBERG M. (1991), Identität in Erzählung und im Erzählen: Versuch einer Bestimmung der Besonderheit des narrativen Diskurses für die sprachliche Verfassung von Identität, „Journal für Psychologie”, nr 7.
- BAUMAN Z. (2007), Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim, GWP, Gdańsk.
- BARTHES R. (1998), Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań, „Pamiętnik Literacki”, nr 4.
- BOKSZAŃSKI Z. (1989), Tożsamość – interakcja – grupa, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- BURZYŃSKA A. (2004), Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce, „Teksty Drugie”, nr 1-2.
- CZYŻEWSKI M. (2012), Dyskursy tożsamościowe w nauce i życiu społecznym: odmiany, własności, funkcje, [w:] Tożsamość, nowoczesność, stereotypy, red. K. Kaźmierska, R. Dopierała, NOMOS, Kraków.
- DAVIES B., HARRE R. (1990), Positioning: The discursive production of selves, „Journal of the Theory of Social Behaviour”, nr 20.
- DE FINA A. (2015), Narrative Identities, [w:] The Handbook of Narrative Analysis, red. A. de Fina, A. Georgakopolou, John Wiley&Sons, Chichester.
- DRYLL E. (2004), Homo narrans – wprowadzenie, [w:] Narracja, koncepcje i badania psychologiczne, red. E. Dryll, A. Cierpka, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- FITOUSI J. P., RONSANVALLON P. (2000), Czas nowych nierówności, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- KUBERA J. (2005), Po postmodernizmie, czyli silne identyfikacje i słabe tożsamości, „Nauka” nr 1.
- KWIATKOWSKA H. (2005), Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią, GWP, Gdańsk.
- LUCIUS-HOENE G., DEPPERMAN A. (2002), Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews, Springer Fachmedien, Wiesbaden.

- LUCIUS-HOENE G., DEPPERMAN A. (2004), „Narrative Identität und Positionierung, Gesprächsforschung”, nr 5.
- MILLER J. H. (1990), Narrative, [w:] Critical Terms for Literary Study, red. F. Lentricchia, T. McLaughlin, University of Chicago Press, Chicago.
- MISZTAŁ B. (2000), Globalizacja, ryzyko i tożsamość. Przykład tworzenia pojęć teoretycznych w socjologii, [w:] Teoria socjologiczna a praktyka społeczna, red. B. Miształ, Universitas, Kraków.
- OLEŚ P. (2004), Konstruowanie autonarracji – refleksja teoretyczna, [w:] Narracja, koncepcje i badania psychologiczne, red. E. Dryll, A. Cierpka, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- ROSNER K. (2003), Narracja, Tożsamość i Czas, Universitas, Kraków.
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K. (2002), Koncepcje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja”, [w:] Narracja jako sposób rozumienia świata, red. J. Trzebiński, GWP, Gdańsk.
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K. (2005), Pozycjonowanie a nieświadome procesy potwierdzania zachowaniem cudzych koncepcji, „Przegląd Psychologiczny”, nr 1, t. 48.
- ZAŁEWSKI B. (2004), Zjawisko pozycjonowania w dialogowych teoriach osobowości, „Roczniki Psychologiczne”, nr 2.

Ewa Kowalska

POSITIONING AS A CATEGORY OF ANALYSIS OF TEACHERS' AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES

Keywords: teacher, narrative identity, positioning.

Studies on teachers' identity constitute an essential field in pedeutologic research. Among empirical works undertaking this subject-matter, the research trend using F. Schütze's methodological concept is clearly distinguishable. This article attempts at familiarizing the reader with a different, drawing on conversational analysis, approach to narrative identity research. The essence of this approach is to introduce the category of positioning into research. Positioning may be a useful tool for the conceptualization and the study of the process of narrative identity constitution.

Ewa Kowalska

POZYCJONOWANIE JAKO KATEGORIA ANALIZY NAUCZYCIELSKICH NARRACJI AUTOBIOGRAFICZNYCH

Słowa kluczowe: nauczyciel, tożsamość narracyjna, pozycjonowanie.

Badania nad tożsamością nauczycieli stanowią istotny obszar badań pedeutologicznych. Wśród prac empirycznych podejmujących tę problematykę, wyraźnie wyodrębnia się nurt badań wykorzystujących koncepcję metodologiczną zaproponowaną przez F. Schütze. Tekst jest próbą przybliżenia czytelnikom innego podejścia w badaniu tożsamości narracyjnej, nawiązującego do analizy konwersacyjnej. Istotą tego podejścia jest wprowadzenie do badań kategorii pozycjonowania, która może stanowić użyteczne narzędzie dla konceptualizacji i badania procesu konstytuowania się tożsamości narracyjnej.

Ewa Pasterniak-Kobyłecka*

LATE MODERNITY TEACHERS FACED WITH THE CHOICE OF VALUES. DILEMMAS AND CHALLENGES

Introduction

The beginning of the 21st century is characterised by broad cross-cultural contacts, increasing globalisation and dynamic growth of knowledge which quickly becomes outdated. It is a time of great changes in civilisation, an era of mass media that shape human consciousness. We live in a world of liquidity, volatility of meanings and values, and their random and instantaneous selection. Decency and moral and aesthetic sensitivity seem to be losing momentum, giving way to such priorities as material goods and easy, pleasant lifestyles.

Cyber culture grows “out of the development of new technologies, especially digital, which will definitively reformulate all the aspects of the functioning of social structures in a world dominated by computer technology” (Zawojski 2010, p. 112). Thanks to satellite communications, people quickly and easily exchange large amounts of information and highly developed neoliberal societies dictate comprehensive developmental strategies. These economic and political changes result in certain regularities which manifest themselves in the process of globalisation:

1. Scientific and technological progress, accompanied by modern education shaping awareness of civilizational changes, is a key driving force of globalisation.
2. Anticipating acculturation, which involves adaptation of local institutions, organisations, attitudes, behaviours, aspirations to the challenges of civilisational change introduced in highly developed countries, manifests itself in the perception of socio-political life remaining under the influence of globalisation.

***Ewa Pasterniak-Kobyłecka** – Ph. D. in pedagogy, Associate Professor, University of Zielona Góra; research interests: axiological basics of education, teacher functioning in education, contemporary tendencies in didactics; e-mail: e.kobylecka@ipp.uz.zgora.pl

3. Cultural amalgamation is an important sign in the process of transformation of political life (selective modification of attitudes, civic behaviours, functioning of political institutions, accompanied by stimulation and revitalisation of local values, especially those present in traditional political culture; these phenomena interact, complement and coagulate).
4. Cultural imperialism, which manifests itself in the promotion and dissemination of lifestyle patterns and models of socio-political behaviour by countries with the strongest political position, is a significant phenomenon in the process of political transformation of the modern world.
5. Unification of political life, which is determined by the process of globalisation, lies at the root of a momentous crisis of values, especially noticeable in the degradation of humanistic ideals, in the omnipresent quest for superficial success, in the depth of depreciation of moral principles, as well as in the onset of universality of the illusion of virtual reality (Chudowski 2007, p. 38).

Axiological and ideological disputes have lasted for centuries. Different hierarchies of goods and values, visions and ideals of human culture have been created throughout historical periods. Today, at the time of rapid transformation, people are faced with the requirement to assess the surrounding reality in order to accept or reject the changes. What was constant and given for previous generations (e.g. God, honour, homeland), is not necessarily appreciated in today's reality, as contemporary everyday life increasingly stresses the need "to have more" rather than "to be more". Everyone has the right to autonomous axiological choices. Thus, people accept universal human values as their own, respecting and multiplying them, or disapprove of them, living their lives as if they were not there. They may also advocate anti-values, i.e. adhere to various manifestations of evil, yield to the temptation of easy, pleasant life without commitment and concern for another human being. In the former case, people develop and improve, whereas in the latter, they regress, succumbing to the process which may lead to self-doubt, despair and depravity. Self-centred and anti-social attitudes are widespread, a phenomenon which has led many thinkers to identify them as manifestation of dehumanisation and depersonalisation within the chaos of media information onslaught, which confuses and alienates contemporary individuals.

The problem of selection of values is part of social, cultural and educational transformation in the new circumstances of democracy construction

in our country on the one hand and the ongoing global civilisational breakthrough, on the other hand. Being in the contemporary world is marked by the stigma of identity crisis, a phenomenon which has also affected the teaching profession. The desire for immediate fulfilment of desires, without incurring the consequences of unworthy acts, without responsibility for them, devoid of guilt, seems to be the zeitgeist of our time, in which integrity, heroism, nobility, modesty and mercy are perceived as vices rather than virtues.

School largely reflects the processes taking place in larger communities. Within its walls, there are many new problems, challenges and tasks. Educators are expected to understand the reality and to be able to explain it to their pupils by impersonating guides, consultants, entertainers and coordinators of comprehensive development support. It is not only important what teachers know or can do, but also who they are, what principles and norms they respect, and whether they may become authorities and role models for pupils.

Terminological comments

There are numerous definitions, classifications and hierarchies of values. It is predominantly believed that they are what is “valuable and desirable for people, what they aim at, what they want to achieve, learn or multiply, what gives meaning to their existence and enriches their lives by defining their lives’ objectives” (Kobyłecka 2009, p. 29). Stanisław Kowalczyk, adopting a dualistic concept of values, identifies three basic criteria for their classification, i.e. subjective, subjective and formal.

- I. Types of values due to their content: 1) values of goods and individuals; 2) values belonging to the inanimate, animate, and psycho-mental world; 3) natural values of the natural world and human creations; 4) values of independent entities (substantive) and accidental values (owned by substances).
- II. Values associated with humans as personal beings: 1) material-economic, 2) bio-vital (related to the somatic dimension of humans); 3) sensitive-emotional and ludic; 4) cognitive-intellectual centred on truth; 5) artistic and aesthetic associated with beauty; 6) morality-related customs, 7) religious and sacred.
- III. Values that take into account formal and general aspects: 1) positive and anti-values, 2) primary (autotelic) and derivatives, 3) absolute and relative, 4) ideal (behavioural patterns) and specific-concrete

5) instrumental-utilitarian and categorical -obligatory, 6) infinite and finite, 7) individual and social (e.g. family, national, civil), 8) isolated and integrated 9) rational and irrational; permanent and ephemeral (Kowalczyk 2006, p. 140).

Especially the second optics appears to be essential for the undertaken research. The *Core Curriculum for General Education* incorporates such values as: family, friendship, tolerance, patriotism, health, honesty, responsibility, respect, truth (Regulation of the Minister of Education, 2008). They are often referred to by Polish teachers when working with pupils in the classroom (Kobylecka 2009, pp. 212-213).

As the collapse of interpersonal relationships has become widespread nowadays, educators emphasise the importance of such values as peace, respect, love, honesty, humility, simplicity, cooperation or unity (Denek 1994), as well as truth, life, humanity, honour, spirituality (Gajda 2000), and altruism, human person, responsibility, freedom, tolerance, justice, non-harming attitudes (Łobocki 2008). To some extent, school teachers take these values into account when teaching (Kobylecka 2009, p. 158). Researchers also point to some common values established by the European tradition, e.g.: peace, entrepreneurship, prosperity, democracy, law and order, secularism, freedom, equality or altruism (Pomian 2004, pp. 117-227). However, they are not accepted to the same degree by the citizens of different countries, as cultural factors play here a decisive role.

Values can also have their opposites. Anti-values are certain "ideas, principles [...] reminiscent of a kind of value, but in fact being its contradiction; apparent false values; illusory" (*Słownik współczesnego języka polskiego* 1996, p. 32), with pejorative axiological content and negative aftermath (mental destruction, pathologies). According axiotropism, anti-values repel, discourage, people escape from associating with them, reject and avoid them¹.

Selection of values is a decision-making process, which is affected by both internal (knowledge, diversity of experiences, habits, sensitivity, motivation, emotion, intuition) and external (social and cultural determinants, e.g.: the impact of the nearest environment, of significant people or the mass media) factors. Conscious selection of moral values (such as: truthfulness, tolerance, honesty), which have obligatory character, is an especially important foundation of a decent life and constitutes "objective qualifications for

¹For more see: A. Skrobas, *Antywartości jako przedmiot badań i refleksji. Zarys problematyki*, [in:] *Aksjologia współczesności. Problemy i kontrowersje* (2012), B. Truchlińska (ed.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, pp. 126-127.

attitudes, behaviours and actions of particular individuals” (Siemianowski 1995, p. 107).

Acceptance, hierarchisation and observance (implementation) of universal and significant values is helpful in the making of vital decisions and solving everyday problems, including interpersonal conflicts. The choice of values is a consequence of their prior recognition (identification, isolation), understanding (designation) and approval, and as such, the decision-making process depends on numerous factors. Values are chosen “as ‘tools’ or ‘procedures’ or ‘methods’ meant to appreciate these entities that turn to them, considering them as ‘the cause’ or ‘condition’ of self-formation, i.e. self-development, becoming a better person” (Flores d Arcais 1993, p. 35).

There are three most important needs decisive in human aspirations and choices: the cognitive need instigates to choose the truth, the need for emotional contact instigates to choose moral values and the need to seek the meaning of life instigates to look for ideals and universal values (Obuchowski 2000). Elections of values also establish their hierarchies in a particular social, educational, life, etc. situation.

Adults usually have a relatively crystallised system of values, which is meant to “set the directions for life aspirations in individuals and social groups, including undertaken and implemented educational paths” (Szymański 2000, p. 21). Teachers are usually able to determine the meaning of their own lives, to define the status of selected values, to identify their strengths and weaknesses and thus, to make decisions related to self-improvement. Their choices may be either explicitly communicated or hidden.

Between individualism and collectivism

Contemporary people have the right to liberty and freedom of speech. The same is true for teachers: “Emancipation extends individual autonomy, widens the range of impact and the space for decision-making processes; it is also conducive to own initiatives and reinforcement of self-reliance attitudes” (Bokszański 2007, p. 84).

Being independent and original is now popular and fashionable. We may identify two main dimensions of individualism: 1) being unequalled and unique; 2) intensity of identities’ attitudes towards themselves, ability to turn themselves into objects of cognitive creations (Foucault 1995, pp. 415-419).

In their perception of the world, individualists are focused on themselves, their own biographies and the discovery of their “unique selves”. They care about their development and privacy. Therefore, they:

- appreciate personal autonomy (are characterised by conscious formu-

lation of plans and commitments selected from a wide range of options, shaping their own lives in accordance with individual criteria);

- are convinced that they are entitled to forming values (a privilege of judging as to what is worthy of effort and what should be selected in situations of alternative courses of action and evaluation);
- prefer social and moral pluralism, because it constitutes an essential condition for the emergence of multiple courses of action and moral options, necessary for the existence of autonomous entities with the potential for making choices (Bokszański 2007, p. 82).

Teachers are active entities, so they are required to make different decisions, evaluate, organise, diagnose, prevent, support and cooperate, as well as to be constantly active, perceptive and creative. At the same time, everyday school reality forces them into conformism, into submission to the administrative system, to the will of superiors or to parental demands. Their work is expected to be effective, as their pupils must be able to pass their final exams. All this may result in excessive stress and the burnout phenomenon. Research by Henryka Kwiatkowska indicates that 41.2% of Polish teachers experience traumatic experiences, manifested in the sense of material degradation, hardship, etc. (Kwiatkowska 2005, p. 126).

Deindividualisation, being the opposite of individualisation, is characterised by search for the creation of new communities or ties and for unification of lifestyles (Bokszański 2007, p. 86). At school, there are collectivist tendencies, intergroup agreements and cooperation. Children are taught respect for common good and other people, as indispensable qualities in the building of future based on the culture of peaceful coexistence. Nevertheless, it happens that in relation to their colleagues teachers behave in an unfriendly or even hostile manner. There is rivalry, jealousy, envy and struggle for recognition or promotion, whereas my recent research reveals the need for friendly atmosphere, friendly relations and cooperation in peer teams. In their work environment, teachers most appreciate: discipline, commitment, integrity, professionalism, tolerance, creativity. They declare joint actions stemming from their concern for the welfare of their pupils. They want to create the best possible conditions at school for their all-round development, as well as to ensure safety².

In the context of teacher's work, it is also worth referring to the eternal dilemma. i.e. what is more important: obligation (promoted by the Sto-

²Group interviews conducted by the author in primary and lower-secondary schools in the Province of Lubusz in 2015.

ics) or happiness (advocated by the Epicureans). Adherence to the former position may lead to pride, whereas adherence to the latter may result in consumerism and hedonism. Therefore, is it possible for educators to be diligent without losing the enjoyment of life? This is likely to happen if teachers-educators will accept universal values and at the same time deem their particular tasks necessary and rewarding. Perhaps that is why teacher's work is treated as a service or mission and many of those involved strive for professionalism and perfectionism.

We read: "A master is a person who embodies the reachability of the vision to change the world, who works creatively, in accordance with a measure of necessity and possibility given to him or her, who has achieved outstanding achievements in performance, who is a model of fulfilled humanity and teacher for others" (Góralski 2003, pp. 34-35). School tutors who strive for perfection are able to overcome antinomies, because they know that they cannot betray their vocation to support pupils in their development and cannot deny their responsibility for their actions or break away from the ideas of humanism.

(Un)certainty, ambivalence of elections

In their work, teachers encounter multiple problems. The constant reforms of the Polish education system, uncertain employment situation and insufficient reimbursement are often at the root of frustration and confusion. The freedom resulting from cultural pluralism, secularisation of society, belief in the power of human mind, cult of knowledge and moral relativism are increasingly causing axiological chaos. It is not easy to make decisions amongst multiple options. There is an orientation among educators, especially young, towards new values, such as: activity, individuality, innovation, resourcefulness, independence. Elections of permanent and invariable values, such as truth, good, humanity, are rarely addressed. In their private elections, more than half of teachers indicate other values (family, health, love, work) than those that are linked to the objectives pursued in the classroom. Caregivers frequently refer to honesty, respect, tolerance, patriotism, justice, truthfulness or responsibility (Kobyłecka 2009).

Modern school is mainly oriented towards the teaching of pragmatic competences (Wojnar 2016, p. 10). There is insufficient emphasis on the development of moral and aesthetic sensitivity. Development of spiritual intelligence is not supported, resistance to failure is not taught and to be autonomous entities, involved in social life, is not a primary goal.

As noted by Erich Fromm: "The prerequisites of the 'being' *modus* are independence, freedom and the ability of critical thinking. Active existence,

in which activity denotes inner rather than outer activity [...] that is about creative use of human potential [...], talents, abilities and, generally speaking, all the wealth of gifts with which, to various extent, are endowed all human beings, defines its fundamental properties" (Fromm 1999, pp. 147-148). The prevalence of human over material values makes it possible to overcome the crisis of civilization and is conducive to the survival of humanity. However, in the existential 'having' *modus*, according to the thinker, "my relationship with the world is based on acquisition and appropriation, in the course of which I would like to make everyone and everything my property, including myself" (Fromm 1999, p. 66). Consumption is characterised by "ambivalent properties: it frees from anxiety, because what you have can no longer be taken away. At the same time, however, it leads to consuming larger and larger portions, as goods that have been consumed promptly lose their satisfying properties. Modern consumers may make the formula: 'I am what I have and what I consume' their motto" (Fromm 1999, p. 70).

Teachers often find themselves in situations in which they must make important decisions related to their pupils' well-being. They seek support in eternal values, but also strive to fight for modern school, making use of new media and information technologies. In general, they are aware that societies without universal, immutable values become hostile to their individual members, so young generations should be bestowed with knowledge about what is important and valuable anytime, anywhere.

Therefore, what remains to be done by educators who believe in the sense of individual and social life that is still subordinated to the embodiment of the living message of spiritual values? Outstanding humanists are looking for answers to this question: "I believe it is participation in centuries-old traditions, which stubbornly carries small, yet multiplying, Miłosz's 'particles of virtue' along the difficult paths of history. It is them which make it possible, despite many dark predictions, to look with hope to the future of the human world" (Puzynina 2005, pp. 20-21).

Concluding Remarks

Humans lead their existence in the world of different goods and ideas. School and teachers face the problem of selection of values in ambivalent education, oscillating between "the practice of freedom" and "the practice of domination". In their activities, educators of children and adolescents are often guided not so much by their own beliefs, but rather by external instructions, fads or by easy access to specific scientific studies and methodologies. The space for exploration of teachers' axiological choices is also limited for

other reasons, namely the so-called interdisciplinary teacher training, which is often far from satisfactory. This mainly applies to philosophical, psychological, sociological and praxeological knowledge. The practice of investing in own development is not common in teachers who have acquired the status of qualified teacher. They rarely benefit from different forms of vocational training.

The division of human reality into material and spiritual may lead to axiological confusion and anxiety. Consumerist and hedonistic attitudes result in elections of goods that are unstable and transient. Nonetheless, other human beings, such as colleagues, pupils, their parents, most often constitute the most important value for educators.

In pedagogical and sociological literature, reflections on the selection of values are scattered. Various interpreted, partial theories and concepts are usually only fragmentary. There is deficiency of analyses of the process values selection in education and self-education. The issue deserves more in-depth deliberations, as it is values that lay the groundwork for the existence and development of culture.

Literature

- BAUMAN Z. (2012), *Kultura jako praxis*, trans. J. Konieczny, PWN, Warszawa.
- BAUMAN Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, trans. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- BOKSZAŃSKI Z. (2007), *Indywidualizm a zmiana społeczna. Polacy wobec nowoczesności – raport z badań*, PWN, Warszawa.
- DENEK K. (1994), *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń.
- DRWIĘGA M. (2012), *Człowiek między dobrem a złem. Studia z etyki współczesnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- FLORES D ARCAIS G. (1993), *Personalistyczna filozofia człowieka jako osoby ludzkiej*, [in:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, ed. F. Adamski, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- FROMM E. (1999), *Mieć czy być?*, trans. J. Karłowski, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań.
- GAJDA J. (2000), *Honor, godność, człowieczeństwo*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

- GÓRALSKI A. (2003), Twórczość jako dążenie do mistrzostwa, [in:] Twórczość – wyzwanie XXI wieku, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- HUDOBSKI A. J. (2007), Wartości obywatelskie w warunkach unifikacji i dewersyfikacji współczesnego ładu kulturowo-cywilizacyjnego, [in:] Europejskie wartości narodowe i regionalne, ed. J. Knopek, PWSZ, Piła.
- KOBYŁECKA E. (2009), Nauczyciele i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości. Między pewnością a wątpliwością, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- KOWALCZYK S. (2006), Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- KWIATKOWSKA H. (2005), Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią, GWP, Gdańsk.
- ŁOBOCKI M. (2008), Wychowanie moralne w zarysie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- OBUCHOWSKI K. (2000), Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- POMIAN K. (2004), Europa jako pluralistyczna wspólnota wartości, [in:] Europa i jej narody, ed. K. Pomian, Słowo. Obraz. Terytoria, Gdańsk.
- PUZYNINA J. (2005), Kultura popularna a kultura wysoka – dziś, [in:] Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji, ed. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- SIEMIANOWSKI A. (1995), Szkice z etyki wartości, Wydawnictwo „Gaudentium”, Gniezno.
- SKROBAS A. (2012), Antywartości jako przedmiot badań i refleksji. Zarys problematyki, [in:] Aksjologia współczesności. Problemy i kontrowersje, ed. B. Truchlińska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- DUNAJ B. (ED.) (1996), Słownik współczesnego języka polskiego, Wydawnictwo WILGA, Warszawa.
- SZYMAŃSKI M. J. (2000), Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- WOJNAR I. (2016), Humanistyczne przesłanki niepokoju, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa.
- ZAWOJSKI P. (2010), Cyberkultura. Syntopia sztuki, nauki i technologii, Wydawnictwo Poltext, Katowice.

Ewa Pasterniak-Kobylecka

TEACHERS OF LATE MODERNITY IN THE FACE OF VALUE CHOICES. DILEMMAS AND CHALLENGES

Keywords: values, value choices, ambiguity.

Contemporary educators of children and adolescents face the importance of the assessment of the surrounding reality and the acceptance or rejection of the ongoing changes. They are required to understand and be capable of explaining these changes to their pupils. In the group interviews made by the author, teachers spoke about their axiological preferences, what they value, approve of, and want to expand.

Among the educators, especially young ones, one can notice the orientation towards new values: activity, individualism, innovation, resourcefulness, and independence. Fixed and constant values (e.g., the truth, good, and humanity) are rarely chosen. More than half of the teachers point in their choices to values (family, health, love, and work) other than those related to the educational purposes realized in classes. The educators declare that in their work with pupils they most frequently refer to honesty, respect, tolerance, patriotism, justice, truthfulness, and responsibility. The author of this article stipulates the uncertainty and ambiguity about the value choices made by teachers.

Ewa Pasterniak-Kobylecka

NAUCZYCIELE PÓŹNEJ NOWOCZESNOŚCI WOBEC WYBORU WARTOŚCI. DYLEMATY I WYZWANIA

Słowa kluczowe: wartość, wybór wartości, ambiwalencja.

Współcześni wychowawcy dzieci i młodzieży stają przed koniecznością oceny otaczającej rzeczywistości, akceptacji bądź odrzucenia zachodzących zmian. Wymaga się od nich, aby je rozumieli oraz potrafili wyjaśniać swoim podopiecznym. W przeprowadzonych przez autorkę wywiadach grupowych nauczyciele wypowiadali się na temat swoich preferencji aksjologicznych, tego co cenią, aprobują, chcą pomnażać. Wśród wychowawców, szczególnie młodych, można zauważyć orientację na wartości nowe: aktywność, indywidualizm, innowacyjność, zaradność, niezależność. Rzadko pojawiają się wybory wartości trwałych i niezmiennych (np. prawdy, dobra, człowieczeństwa). Ponad połowa nauczycieli w prywatnych wyborach wskazuje inne wartości (rodzinę, zdrowie, miłość, pracę), niż te, które są powiązane z celami kształcenia realizowanymi na lekcjach. Opiekunowie deklarują, że pracując z uczniami najczęściej odwołują się do uczciwości, szacunku, tolerancji, patriotyzmu, sprawiedliwości, prawdomówności, odpowiedzialności. Autorka dostrzega niepewność i ambiwalencję wyborów wartości przez nauczycieli.

Agnieszka Olczak*

WSPÓŁCZESNY NAUCZYCIEL – WYBRANE PROBLEMY I WYZWANIA ZAWODOWEGO FUNKCJONOWANIA

Wyjątkowość naszej epoki, jak wskazują Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek, oraz to, jak jest ona postrzegana przez ludzi, wydaje się polegać na poczuciu bezradności wobec życia, świata, a często też nas samych (Melosik, Szkudlarek 2009, s. 14). „Od kilkudziesięciu już lat życie nasze przebiega w atmosferze tymczasowości, w oczekiwaniu jakiejś fundamentalnej zmiany wywracającej do góry nogami zastany przez nas porządek – lub w poszukiwaniu mniej lub bardziej »ostatecznych« wartości, które pozwolą nam na transcendencję poczucia absurdu istnienia. Co jeszcze dziwniejsze, owe zmiany rzeczywiście następują – jednak wcale nie wyczerpują niespokojnego oczekiwania [...] istnieje permanentne przeczucie kolejnej „nagłej radykalności”, która odwróci bieg wydarzeń, która z dnia na dzień dokona cięcia w biografii i tożsamości jednostek i społeczeństw [...]. Tętno wydarzeń, dokonań i porażek bije coraz szybciej. Ludzkość żyje w permanentnym „szoku przyszłości”, a jednocześnie amoku i obsesji radykalnej zmiany. Jest to jej stan „normalny”, a chwile oddechu wcale nie prowadzą do refleksji; odwrotnie – wywołują poczucie nienadążania za uciekającymi galaktykami” (Melosik, Szkudlarek 2009, s. 14). Życie współczesnych pokoleń jest mocno odmienne od tego, jakie wiedli ludzie kilkanaście czy kilkadziesiąt lat wcześniej. Odczuwane jest stale rosnące tempo życia, niepewność rzeczywistości, zmienność czy „płynność”, o której pisał Zygmunt Bauman (2012). Do czego nas to prowadzi? Odpowiedź napawa nas licznymi obawami.

Współczesność niesie liczne zmiany w życiu społecznym, w postawach, stylach życia i pracy, wymusza też zmiany w funkcjonowaniu instytucji i ludzi w nich pracujących. Nie omija to także szkoły i nauczycieli. Dostrzec można liczne problemy, które znacząco rzutują na funkcjonowanie instytucji edukacyjnych i samych nauczycieli. Są to między innymi:

* **Agnieszka Olczak** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, badania związane z budowaniem relacji w diadzie nauczyciel-dziecko, problematyka znaczenia umowy społecznej w wychowaniu; e-mail: a.olczak@ipp.uz.zgora.pl

1. Rosnąca tymczasowość, zmienność, szybkość zmian, która dotyczy bardzo dynamicznej sytuacji, choćby w sferze prawnej, zmieniających się przepisów, rozporządzeń, a w ostatnim roku też totalnej reformy, która zwiększa poczucie niepewności zatrudnienia, kierunków zmian programowych itp. Wpisuje się to ogólnie w dynamikę życia społecznego, ale zaczyna brakować czasu na refleksję, dyskusję, autentyczne poszukiwanie najlepszych rozwiązań, zaczyna zaś dominować pozorność, powierzchowność i bylejakość.
2. Konieczność dostosowania edukacji do wymagań, oczekiwań współczesnego świata, co czasami przypomina nierówny wyścig z czasem. Stopniowe modernizowanie szkół, doskonalenie kompetencji kadry stale wydaje się być na przegranej pozycji wobec postępu, który dokonuje się w wielu obszarach życia społecznego czy naukowego. W tworzonych programach obserwujemy też celowe pomijanie wybranych osiągnięć naukowych, zamierzoną selektywność treści i założeń, nie zawsze dyktowaną względami merytorycznymi czy naukowymi.
3. Zmiana usytuowania edukacji, szkoły i samego nauczyciela w społeczeństwie XXI wieku. Mamy do czynienia z upadkiem etosu wykształcenia, obniżaniem prestiżu zawodu nauczyciela – co nie sprzyja wyzwalaniu motywacji do nauki samych uczniów, budowaniu poczucia odpowiedzialności za swoje wykształcenie, które nie będzie pustym dokumentem, ale gwarantem posiadania szerokiego spektrum kluczowych kompetencji.
4. Z powyższym problemem ściśle wiąże się kolejny – braku lub znaczącego niedosytu autorytetów w życiu dzieci i młodzieży.
5. W końcu też zanik lub osłabienie więzi społecznych; gubione są dobre relacje, a rośnie rywalizacja, skrajny egocentryzm i indywidualizacja – niestety, dotyczy to wszystkich grup społecznych, w tym też nauczycieli, uczniów.

Warto krótko zatrzymać się nad nakreślonymi problemami, by ukazać wyzwania stojące przed współczesnym nauczycielem i szkołą jeśli poszukujemy kierunków zmiany modelu edukacji dla dobra wszystkich podmiotów edukacyjnych.

Herbert George Wells powiedział, że „cywilizacja to wyścig pomiędzy edukacją a katastrofą” (por.: Robinson, Aronica 2015, s. 24). Edukacja jawi się jako nadzieja, jednak nie ta „przestarzała, przemysłowa edukacja, stworzona na potrzeby dziewiętnastego i dwudziestego wieku, tylko nowa edukacja, dostosowana do wyzwań, przed którymi stoimy, i do prawdziwych

talentów, które leżą głęboko w nas wszystkich. Ponieważ nasza przyszłość jest bardzo niepewna, rozwiązaniem nie jest robienie lepiej tego, co robiliśmy dotychczas. Musimy zrobić coś innego. Wyzwanie polega nie na tym, żeby naprawić ten system, ale żeby go zmienić; nie na jego reformowaniu, ale na transformacji” (Robinson, Aronica 2015, s. 24). Zdajemy sobie sprawę, że „osób zadowolonych z polskiej szkoły pewnie nie znajdziemy wiele: może będzie to niewielka grupa nauczycieli, część urzędników zajmujących się szkołami. Większość z nas narzeka na szkołę i edukację, zwracając uwagę na różne niedostatki: jakość nauczania, wyposażenie, bezpieczeństwo, infrastruktura, biurokrację, nudę i rutynę, pensje; na rodziców, nauczycieli, uczniów itp.” (Polak 2014, s. 99). Trzeba jednak zauważyć, że w przypadku polskiej edukacji mamy do czynienia z permanentną reformą, stałymi zmianami w sferze prawnej, programowej. Zmieniają się podstawy programowe, mamy w ostatnich latach istotne zmiany w podręcznikach (i czekają nas dalsze), ostatni rok przyniósł falę zapowiadanych i błyskawicznie wprowadzanych reform, które mają drastycznie zmodernizować strukturę polskiej szkoły, warunki programowe, a niosą za sobą falę niepokoju i niepewności, między innymi w zawodowym usytuowaniu samych nauczycieli, są źródłem chaosu, regresu programowego, obniżania motywacji do pracy. Owa tymczasowość, zmienność niesie nowe wyzwania nauczycielom, którzy są tą grupą zawodową, od której oczekujemy stałego doskonalenia zawodowego, zaangażowania itp. W czasie permanentnych, głębokich zmian samorozwój, nabywanie nowych kompetencji staje się jeszcze istotniejsze. Nauczyciele muszą rozwijać zdolność do krytycznego myślenia, refleksyjności, samodzielności, by skutecznie radzić sobie z wszelką zmianą (na polu zawodowym i prywatnym). Zdać się jednak trudne bądź wręcz niemożliwe pogodzenie tych cennych współcześnie kompetencji z koniecznością realizacji założeń programowych aktualnie dyskutowanej reformy, które rodzą opór i szeroką niezgodę wobec wielu jej założeń. Dodatkowo na całą tę sytuację nakłada się odczuwana przez wielu nauczycieli bezsilność związana z dostrzeganym niezrozumieniem przez władze oświatowe, że efekty edukacyjne dostrzegane mogą być dopiero po latach systematycznej, racjonalnej, przemyślanej i bardzo odpowiedzialnej pracy, a nie w efekcie chaosu, permanentnej reformy i odczuwanej niepewności.

Warto zatem podjąć dyskusję dotyczącą współczesnego nauczyciela, a także jego usytuowania i zadań, jakie ma współcześnie odgrywać w drodze całościowej edukacji człowieka. Z badań Henryki Kwiatkowskiej wynika, że „droga, którą przebywa nauczyciel od autonomii do niezależnych form działania, nie jest wyrazem liniowego przyrostu wiedzy, umiejętności, a zwłaszcza ewolucyjnego wznoszenia się na coraz wyższy pułap rozumienia

zjawisk. Trudno sobie przecież wyobrazić taki poziom skoordynowania rozwoju zawodowego nauczyciela, aby to było praktycznie możliwe. Ta droga nie jest więc liniowa, lecz hybrydyczna, nierówna, ma wiele zakrętów, nawrotów” (Kwiatkowska 2005, s. 217). Nauczyciele stale mierzą się z nowymi wyzwaniami, zmieniającymi się wymaganiami, przepisami i zderzają swoje oczekiwania, potrzeby z oczekiwaniami i potrzebami innych podmiotów edukacyjnych – uczniów, rodziców, innych nauczycieli, dyrekcji czy władz oświatowych. Z tego względu budowanie własnej tożsamości, etosu nauczyciela jest zadaniem niezwykle trudnym, złożonym i nieoczywistym. Z badań przeprowadzonych przez H. Kwiatkowską wynika, że:

- *Nauczyciele są wyalienowani z więzi grupowej* – poszczególni nauczyciele nie definiują siebie przez cechy, które w ich mniemaniu definiują grupę, jaką są nauczyciele, lecz w większości przez cechy opozycyjne, a dzieje się tak w wyniku wieloletniego udaremniania potrzeby autonomii nauczycieli, niewłaściwej kontroli ich pracy, panującego systemu gratyfikacji niezwiązanego z rzeczywistym wysiłkiem nauczyciela (Kwiatkowska 2005, s. 218-219).
- *Są solidarni w doznaniach traumatycznych* – zwłaszcza dotyczących zdegradowania i niskiego prestiżu zawodowego (tamże, s. 219).
- *Są niesymetryczni w identyfikacjach* – z jednej strony łączy nauczycieli potrzeba bycia pewnym w swych działaniach, choć z pedagogicznego punktu widzenia profesjonalizm nauczyciela bardziej określa raczej namysł, refleksje, wahanie itp., a z drugiej strony często opisują „innych nauczycieli” odmiennie niż siebie, często używając odmiennych, bywa że opozycyjnych kategorii (tamże, s. 219-222).
- *Nauczyciele narażeni są na frustrację* – Henryka Kwiatkowska zauważa, że nauczyciele w swojej pracy zawodowej natrafiają na liczne bariery i ograniczenia także dotyczące realizacji podstawowych zasad demokratycznego funkcjonowania. Odczuwany brak poczucia własnego udziału w kreowaniu polityki edukacyjnej sprawia, że mają głębokie przeświadczenie o niemożności wpływu na bieg zdarzeń oświatowych (tamże, s. 222).
- *Są zdominowani prymatem identyfikacji osobistych i wyczuleni na własną odrębność* (por.: Kwiatkowska s. 223-224).
- *Uwikłani w terażniejszość* – „Znakiem czasu terażniejszego jest możliwość bycia otwartym, na to wskazuje 50% badanych (otwartość łą-

czona z dostępem do wykształcenia, możliwością wyboru, z wolnością, z kontaktem ze światem). Na drugim miejscu jest możliwość samodzielnych działań, ale wskazuje na nią zaledwie 17,6% badanych. Ewenementem jest, że demokratyzacja kraju nie stanowi dla badanych wartości (0,8% wskazań) (tamże, s. 225). Henryka Kwiatkowska zauważa, że „wyolbrzymianie przez nauczycieli bezpieczeństwa i stabilności czasu minionego, przy niepewnym obrazie przyszłości i jej skróconej perspektywy, skazuje nauczycieli na adaptacyjną strategię życia. Nie jest to dobra prognoza dla ich kondycji i tożsamości zawodowej” (tamże, s. 226).

- *Wyznaczeni dominacją standardu przedmiotowego* – należy zauważyć, że „nasz system szkolny raczej blokuje kształtowanie niezależności człowieka niż ją wspiera. Nauczyciele, jak wynika z badań, bez porównania lepiej czują się w sytuacjach ściśle określonych przydziałów obowiązków, czyli zewnętrznego zarządzania ich pracą [...]. Zapóźniona rozwojowo szkoła nie zgłasza zapotrzebowania na autonomicznego nauczyciela. Również i system społeczny naznaczony niedomaganiem demokracji preferuje ludzi akceptujących układy hierarchicznych zależności” (tamże, s. 227).
- *Niechętni wobec demokratycznych kategorii pojęciowych* – zdajemy sobie sprawę, że „dialog, tolerancja, konflikt, opór ucznia, brak akceptacji dla osoby nauczyciela – to newralgiczne obszary rzeczywistości szkolnej” (tamże, s. 228), tymczasem nauczyciele wykazują postawę monopolu na rację, zachowują się apodyktycznie, dominują w nich reakcje perswazyjne, oceniają krytycznie uczniowskie wybory, reagują gniewem na uczniowski opór itp. (tamże, s. 228-230).
- *Zniewoleni powinnościami* (por.: szerzej Kwiatkowska 2005, s. 230-231) – podporządkowują się narzucanym im oczekiwaniom, regułom, schematom działania, narzucanym znaczeniom (piszę o tym szerzej w opracowaniach: Olczak 2010, s. 109-123 oraz Olczak 2011, s. 211-229).

Nakreślona przez H. Kwiatkowską rzeczywistość nauczycieli ukazuje konieczność zmiany. Potrzebne jest odnalezienie nowego przepisu roli zawodowej tej grupy. Możliwy kierunek zmian wskazują społeczne potrzeby – odbudowy więzi, podmiotowości relacji, znaczenia wspólnotowości, która uwzględniałaby indywidualny potencjał jednostek. Takie wyzwanie wydaje się być pilne i bardzo potrzebne, jednocześnie zdajemy sobie sprawę z tego, jak trudne jest dążenie do zmiany postaw, nawyków czy oczekiwań – nie

tylko samych nauczycieli, ale również szerzej: społeczeństwa, które odbiera, ocenia, stawia wymagania tej grupie zawodowej. Rodzi się zatem kolejne pytanie o to, czy możliwe jest, by nauczyciele (w dobie braku autorytetów) stawiali się wzorami dla swoich uczniów i ich rodziców? Czy jest szansa na odbudowę prestiżu zawodu nauczyciela?

Często nauczyciele aspirują do bycia autorytetem dla uczniów, chcą uczyć ich swą postawą, przykładem, ale bywa, że nie uświadamiają sobie wielu wskazanych wyżej przeszkód i ograniczeń, które sprawiają, że w rzeczywistości nie mają szansy nimi się stać. Lech Witkowski wskazuje, że „wyobrażenia nauczycieli o tym, co to znaczy być autorytetem w relacji edukacyjnej czy wychowawczej z uczniami, bywają przeszkodą w zaistnieniu najważniejszych wartości tej relacji, takich jak pasja i dynamika rozwoju, autentyczność zainteresowań i pragnień twórczych, osadzenie w „życiодajnym” otoczeniu pozwalającym na namiętną poznawczą interakcję i przeżycie impulsów dających do myślenia wbrew zastanym oczekiwaniom, odniesionym czy to do kompetencji jako umiejętności, czy dyspozycji jako głębokiej charakterystyki osobowej. Zwykle błędnie, jak się okazuje, autorytet nauczyciela kojarzy się albo z niepodważalnością, albo zaufaniem, albo z wiedzą, albo wreszcie z tak czy inaczej możliwym dawanym „wzoru do naśladowania”. Za każdym razem mamy tu do czynienia z sentymentalizowaniem jego charakterystyki aż do swoistego integralnego ujmowania go w kategoriach statyczności i swoistego umiarowania albo mechanizmu modelowania” (Witkowski 2009, s. 341). Analizy Lecha Witkowskiego wskazały trudności nauczycieli w definiowaniu/rozumieniu roli autorytetu, a badania Danuty Waloszek obnażyły trudności w zdefiniowaniu tego pojęcia także przez studentów (Waloszek 2015, s. 189-197). Tymczasem, jak można wnioskować, na to, by móc stawać się autorytetem dla innych wpływ mają nie tylko kompetencje zawodowe (merytoryczne i metodyczne) nauczycieli, ale też szereg istotnych kompetencji psychologicznych (w tym wrażliwość, empatia, uważność, ciekawość innych) silnie sprzężonych z głębokim poczuciem moralności, z szacunkiem dla norm i wartości społecznych.

Na temat kompetencji nauczycieli prowadzono liczne badania i wydano wiele opracowań (por. m.in.: Koziół, Kobyłecka 2002; Ferenz, Koziół 2002; Żegnałek 2008; Czerwiński, Maliszewski 2009). Badacze zgodnie zauważają, że ważne w tym zawodzie są wspomniane wyżej kompetencje merytoryczne i dydaktyczne, umożliwiające prowadzenie lekcji, ale – jak podkreśla Jasper Juul – mimo iż dzięki kompetencjom merytorycznym i dydaktycznym nauczyciel może prowadzić ciekawe lekcje i zarażać uczniów swoją pasją, to jeszcze ważniejsze i niezwykle pożądane współcześnie są kompetencje w budowaniu relacji z uczniem, szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę, że

dzisiejsza młodzież przebywa w szkole niemal tyle samo czasu, co w domu (Juul 2014, s. 127). Autor zauważa, że „musimy zmienić nasz sposób traktowania dzieci – ale również nauczycieli i opiekunów. Musimy pokazać nauczycielom, że muszą uczyć na trochę innym poziomie, żeby odzyskali radość ze swojej pracy i nie wracali codziennie wyczerpani ze szkoły, okopani na swoich defensywnych pozycjach. Kluczem do tego wszystkiego są właśnie kompetencje w budowaniu relacji” (tamże, s. 128). Potrzebujemy radykalnej zmiany, bowiem nauczyciele przestają być źródłem wiedzy, tracą, lub już dawno utracili swój autorytet jako wychowawcy. Ken Robinson konstatuje, że „niezależnie od tego, czy jesteś uczniem, nauczycielem, rodzicem, dyrektorem placówki czy decydentem, jeśli w jakikolwiek sposób jesteś zaangażowany w edukację, możesz być częścią zmiany. W tym celu potrzebujesz trzech form zrozumienia: krytyki obecnego stanu rzeczy, wizji tego, jak edukacja powinna wyglądać, oraz teorii zmiany, aby wiedzieć, jak przejść od jednej do drugiej” (Robinson, Aronica 2015, s. 20). Autor dodaje też, że rewolucja, za którą się opowiada, w przeciwieństwie do obowiązującego ruchu standaryzacji, opiera się przede wszystkim na wierze w wartość jednostki, w prawo do samookreślenia, w nasz potencjał do rozwijania się i osiągnięcia spełnienia w życiu oraz w znaczenie społecznej odpowiedzialności i szacunku do innych, zaś sama edukacja ma umożliwiać uczniom rozumienie świata i talentów, które w naturalny sposób w nich tkwią (tamże, s. 20-21). Konieczne jest uzmysłowienie potrzeby przebudowy własnych kompetencji przez nauczycieli. Potrzebna jest ich zdolność do krytycyzmu, refleksyjności, samorefleksji, bowiem to właśnie radykalni nauczyciele są nadzieją na to, by uczynić szkolną demokrację możliwą. Jak analizuje Henry A. Giroux, „demokratyzacja szkolnictwa pociąga za sobą także potrzebę sojuszków między nauczycielami. Takie sojusze nie tylko pozwalają wierzyć w rozszerzanie się demokratycznie nastawionych społecznych relacji w innych sferach publicznych, promują one także nowe formy społecznych relacji i sposobów działania pedagogii w ramach samej szkoły” (Giroux 2010, s. 146).

Czy polski nauczyciel jest na to gotowy? W świetle przywołanych wyżej badań Henryki Kwiatkowskiej wynika, że zmiana może być trudna. Pożądane, wręcz priorytetowe jest rozwijanie kompetencji emancypacyjnych. W kontekście analiz i poszukiwań Marii Czerepaniak-Walczak najpełniej realizowane to jest, gdy edukacja i emancypacja tworzą model równoczesnego, wzajemnego wzmacniania, tzw. model transformatywny. Edukacja w tym modelu jest procesem otwartym, włączającym, a podstawą przekształcania jest krytyczna refleksja i zaangażowane działanie (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 66). Celem wychowania staje się rozwijanie krytycyzmu, rozumienia własnej sytuacji i nabywania kompetencji do osiągnięcia praw i wolności.

Podstawą takiej relacji są uznawane wartości emancypacyjne, takie jak: podmiotowość, autonomia, wolność, sprawiedliwość, wolność, racjonalność krytyczna oraz szczerłość i innowacyjność (tamże, s. 67). Wychowanie do emancypowania się wymaga emancypowania się edukacji (por.: tamże, s. 70-71) i samych nauczycieli, bowiem obecnie edukacja częściej jawi się jako źródło opresji, wikłania wszystkich w system, politykę, zmuszania do podporządkowania. Słusznie zauważa Ken Robinson, że „jeżeli projektujemy system po to, by robił określoną rzecz, nie dziwny się, że ją robi. Jeśli opieramy system na standaryzacji i ujednolicaniu i tłumimy w nim indywidualność, wyobraźnię i kreatywność, nie dziwny się, że to właśnie robi” (Robinson, Aronica 2015, s. 18-19). Ale nawet w tej sytuacji nie musimy/nie możemy pozostawać bierni i zrezygnowani. Ken Robinson zauważa: „Jestem w pełni świadomy silnej presji politycznej, pod jaką znajduje się edukacja. Działania, poprzez które presja ta jest wywierana, muszą zostać zmienione [...]. Edukacja nie odbywa się w pomieszczeniach komisji parlamentarnych ani w przemowach polityków. Jest tym, co ma miejsce pomiędzy uczniami a nauczycielami w prawdziwych szkołach. Jeśli jesteś nauczycielem, dla Twoich uczniów Ty jesteś systemem. Jeśli jesteś dyrektorem szkoły, dla Twojej społeczności Ty jesteś systemem. Jeśli jesteś w jakikolwiek sposób zaangażowany w edukację, masz trzy możliwości: możesz dokonywać zmian w ramach systemu, możesz wywierać nacisk na zmiany samego systemu albo możesz działać poza systemem” (tamże, s. 21). To ukazuje złożoność i trudność usytuowania nauczycieli, ich stałe rozdarcie między przekonaniami, potrzebami a zewnętrznymi oczekiwaniami, wymaganiami. Jeśli jednak nauczyciel nie rozwinie w sobie poczucia własnej podmiotowości, własnych kompetencji, nie zbuduje własnej, odpowiedzialnej koncepcji pracy, to będzie ulegał presji, zasłaniał się oczekiwaniami rodziców czy „mglistymi” przepisami, zamiast poszukiwać możliwości realizacji własnej wizji pracy i dróg zmiany korzystnej z perspektywy rozwoju dziecka.

Co zatem można zrobić na rzecz zmiany? Jak rozwijać krytycyzm, samodzielność myślenia, indywidualizm przy jednoczesnym budowaniu wspólnoty? Zmiana jest pilnie potrzebna, bowiem „ruch standaryzacji zbyt często obsadza nauczycieli w roli pracowników świadczących usługi, których zadaniem jest „dostarczanie” standardów, jak gdyby byli oddziałem firmy kurierskiej. Nie wiem, kiedy dokładnie ta koncepcja wkradła się do edukacji, ale poniżej ona nauczycieli i ich zawód. To tragiczne, że nie wszyscy urzędnicy odpowiedzialni za oświatę traktują nauczycieli jak profesjonalistów, których należy wspierać. Niektórzy przyjmują w stosunku do nich twardą postawę, sugerując, że ich zatrudnienie związane jest bezpośrednio z osiągnięciami uczniów – a przecież jest oczywiste, iż na wyniki dzieci w szkołach wpływa

wiele czynników, w tym sama natura testów, do których podchodzą” (Robinson, Aronica 2015, s. 136-137) – obawy i wątpliwości, którymi dzieli się z czytelnikami Ken Robinson, nie są obce także naszej rzeczywistości edukacyjnej. Jednak można mieć też poczucie, że traktowanie nauczycieli jako profesjonalistów będzie możliwe, gdy oni sami będą czuli się i zachowywali jak profesjonalści, a to wymaga zmiany w procesie ich kształcenia. Zbigniew Kwieciński zauważa, że model kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych był i jest niezmiennie taki sam od lat i polega na przekazywaniu gotowej wiedzy, a nauczyciele nie znają równorzędnych teorii dyskutowanych we współczesnej nauce, „nie są wprowadzani w metody „produkcji” i dystrybucji wiedzy, w tryb warsztatu samodzielnej pracy umysłowej, poszukiwawczej i badawczej” (Kwieciński 2012, s. 386 i nast.; por. także: Bilińska-Suchanek 2013, s. 241-242). W związku z tym autor wskazuje na potrzebę edukacji krytycznej, która ma za zadanie wyposażać jednostki w kompetencje do refleksyjności, do krytycznego liberowania świata i własnego człowieczeństwa, do ciągłego uczenia się i współdziałania (cyt. za: Bilińska-Suchanek 2013, s. 242). Ponadto, „pedagogika krytyczna wprowadza do obiegu taki język, który umożliwia demaskowanie patologii systemu upowszechniającego postawy przetrwania, bierności i cynizmu” (tamże, s. 241). Ewa Bilińska-Suchanek, nawiązując do H. Giroux’a zauważa, że nauczyciel, przy całej swojej dużej roli w kształtowaniu świadomości, nie jest w stanie zmienić ani przekształcić społeczeństwa, lecz może tworzyć „kieszenie oporu”, które dostarczają modeli pedagogicznych dla nowych form uczenia się i stosunków społecznych – form, które mogą być używane w sferach włączonych bardziej bezpośrednio do walk o nową moralność i nowy sposób postrzegania społecznej sprawiedliwości (Giroux 1983, s. 293; cyt. za: Bilińska-Suchanek 2013, s. 242). Potrzebujemy zatem nauczyciela, który odpowiada na zmiany dokonujące się wokół niego, w społeczeństwie, stylu życia, dostrzega przyspieszony rozwój dzieci. Danuta Waloszek zadaje pytanie o to, jakie nowe zadania dla nauczyciela małych dzieci wynikają ze współczesnych przemian? I udziela odpowiedzi, wskazując trzy warstwy nauczycielskiego funkcjonowania. W warstwie programowej autorka wskazuje między innymi na potrzebę odstąpienia od paradygmatu edukacji opartej na przedmiotowym usytuowaniu dzieci, na rzecz paradygmatu edukacji ku emancypacji zawierającej treści nastawione na demokratyzację relacji dziecko-nauczyciel-dziecko oraz oparcie treści edukacyjnych na rozpoznaniu możliwości rozwojowych dzieci w kierunku prognozowanej zmiany. W warstwie organizacyjnej podkreśla wielokrotnie w swych publikacjach eksponowaną tezę o znaczeniu i potrzebie odstąpienia od łączenia dzieci ze względu na wiek metrykalny na rzecz budowania grupy społecznej niejednorodnej, heterogenicznej umożliwiającej

dzieciom doświadczanie siebie w różnych rolach i pozycjach czy potrzebę budowania rzeczywistego porozumienia, na rzecz dzieci i ich edukacji, między nauczycielami i rodzicami. Zaś w warstwie strukturalnej, wśród licznych założeń, wskazuje na konieczność zadbania o warunki edukacji szkolnej dzieci z uwrażliwieniem na ich potrzeby rozwojowo-edukacyjne oraz na potrzebę wypracowania systemu oceniania efektów edukacyjnych uwzględniających specyfikę uczenia się dzieci. I choć autorka w warstwie strukturalnej nawiązuje do edukacji dzieci 6-letnich, te postulaty mogą mieć charakter uniwersalny i odnosić się do wszystkich uczniów (Waloszek 2015, s. 86-87). Część z powyższych postulatów odnajdujemy też w książce Stanisława Dylaka (2013), w której autor mówi między innymi o nauczycielskim wycofaniu, które może aktywizować uczniów, o wyzwaniach stawianych dzieciom, o ich poczuciu sprawstwa i prawie do współdecydowania – i opisuje przykłady rozwiązań edukacyjnych wskazujących możliwe odniesienia i inspiracje do zmian (Dylak 2013, s. 183 i nast.). Warto zatem pokazać nauczycielom, że inspiracji do zmiany w realizacji swej roli zawodowej mogą poszukiwać w teorii emancypacyjnej, w konstruktywizmie (w tym np. w konstruktywizmie społecznym), w założeniach interakcjonizmu itp. Zapewne zaraz usłyszymy od nauczycieli, że w tym systemie to niemożliwe, a tymczasem to właśnie od nauczycieli i dyrektorów zależy najwięcej, bowiem nawet najlepszy minister, kurator, rodzice czy samorządowcy nic nie zdziałają, jeśli nauczyciele i dyrektorzy nie zechcą, nie zaakceptują i nie zrealizują potrzebnych/pożądanych czy wręcz koniecznych zmian. Analizuje to także Marcin Polak, który podkreśla dwa główne warunki zmiany: 1) dialog i szacunek; 2) szkolni liderzy zmian (Polak 2014, s. 100-102). Autor apeluje, by w końcu zacząć autentycznie komunikować się ze sobą (na poziomie szkoły i społeczności lokalnej), rozwijać w szkole dialog, a w ślad za nim budować wzajemny szacunek. Po drugie zaś, trzeba poszukać w szkole liderów zmiany, jak ich określa autor – superbelfrów – nauczycieli mających siłę, chęci do działania, nastawionych na własny rozwój zawodowy i osobisty i chcących się dzielić swą wiedzą i umiejętnościami z całą społecznością (Polak 2014, s. 101-102). Potrzebna jest ich refleksja, uważność, otwartość na uczniów i innych nauczycieli, rodziców, partnerów społecznych. Konieczny jest inicjowany przez nich dialog i okazywana wrażliwość, które mogą sprzyjać budowaniu/kreowaniu podmiotowych, demokratycznych relacji. W obecnej sytuacji polityczno-oświatowej apel ten zdaje się być jeszcze istotniejszy, mający wagę nie tylko dla zawodowego funkcjonowania samego nauczyciela, ale dla ogólnej kondycji samej edukacji.

XXI wiek przyniósł nauczycielom wiele zmian, a ostatnie lata to nieustannie przetaczająca się przez oświatę burza. Z jednej strony mamy świa-

domość, że zmiany w życiu są dobre, bowiem mobilizują do rozwoju, doskonalenia, ale z drugiej niosą poczucie niepewności, zagrożenia. Problemy i wyzwania stojące przed nauczycielami, choć tylko ogólnie omówione powyżej, mogą stać się przyczynkiem do refleksji i dyskusji, na bazie której znacznie się poszukiwanie nowoczesnej zmiany. Ową potrzebę muszą jednak dostrzegać wszyscy zainteresowani (nauczyciele, rodzice, przedstawiciele władz oświatowych) i wszyscy oni muszą wraz z uczniami uczestniczyć w dyskusji nad kierunkiem tych zmian, ich kształtem. Nie można zgadzać się na pozorowanie zmian, dyskusji – potrzeba autentycznych, odpowiedzialnych, wspólnotowych działań.

Literatura

- BAUMAN Z. (2012), O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (2013), Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M. (2006), Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka, GWP, Gdańsk.
- CZERWIŃSKI K., MALISZEWSKI W. J., (RED.) (2009), Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- DYLAŁ S. (2013), Architektura wiedzy w szkole, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- FERENZ K. KOZIOŁ E., (RED.) (2002), Kompetencje nauczyciela wychowawcy, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- GIROUX H. A. (1983), *Theory and Resistance in Education. A pedagogy for the Opposition*, Wyd. Bergin & Garvey, Massachusetts.
- GIROUX H. A. (2010), W kierunku nowej sfery publicznej, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H. A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- JUUL J. (2014), *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna.
- KOZIOŁ E., KOBYLECKA E., (RED.) (2002), *Kompetencje nauczyciela: stan, potrzeby i kierunki zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.

- KWIATKOWSKA H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk.
- KWIECIŃSKI Z. (2012), *Pedagogie postu: preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- MELOSIK Z., SZKUDLAREK T. (2009), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- OLCZAK A. (2011), *O zjawisku zniewolenia w rzeczywistości edukacyjnej*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- OLCZAK A. (2010), „Zniewolony profesjonalista”, czyli o nauczycielu małego dziecka w Polsce, *„Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej”*, nr 5, Gorzów Wielkopolski.
- POLAK M. (2014), *Superbelfrzy mogą zmienić szkołę*, [w:] *Przewrót kopernikański. Oddolnie zmieniamy polską edukację*, red. R. Firmhofer, A. Hilderbrandt, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- ROBINSON K., ARONICA L. (2015), *Kreatywne szkoły – oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wydawnictwo Element, Kraków.
- WALOSZEK D. (2015), *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka. Doświadczenie – kompetencja – refleksyjność*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- WITKOWSKI L. (2009), *Wyzwania autorytetu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- ŻEGNAŁEK K., (RED.) (2008), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.

Agnieszka Olczak

THE CONTEMPORARY TEACHER – SELECTED REQUIREMENTS AND CHALLENGES OF PROFESSIONAL FUNCTIONING

Keywords: teacher, relations, democracy, change.

The article is a theoretical analysis of the changing role of the contemporary teacher. The author discusses the required competences, the possible causes of the decline in the teacher's authority, as well as the changes sought/ possible/ necessary in the teacher's education and position. One can accept the existing situation and preserve the omnipresent role model of the teacher (as the depositary of knowledge, power, and the manager of the learning process and pupils' activity), but the developmental and social consequences of this state of affairs will be borne by pupils, deprived at school of the opportunity to develop the contemporarily required competences and to acquire important skills. Teachers may endeavour to re-establish the job ethos by implementing bottom-up changes, building relations, creating conditions that favour children's development, and by supporting, not imposing or absolving children of responsibilities or duties.

Agnieszka Olczak

WSPÓŁCZESNY NAUCZYCIEL – WYBRANE POTRZEBY I WYZWANIA ZAWODOWEGO FUNKCJONOWANIA

Słowa kluczowe: nauczyciel, relacje, demokracja, zmiana.

W artykule poddano teoretycznej analizie zmieniającą się rolę współczesnego nauczyciela. Podjęto dyskusję wokół pożądaných kompetencji, potencjalnych przyczyn upadku autorytetu nauczyciela oraz poszukiwanych/możliwych/koniecznych zmian w jego kształceniu i usytuowaniu. Możemy aprobować istniejący stan, „konserwować” ogólnie obecny model nauczyciela – depozytariusza wiedzy, władzy, odgórnie zarządzającego procesem uczenia się i aktywności uczniów, ale skutki rozwojowe i społeczne tego stanu ponoszą i będą ponosili uczniowie, którzy szeroko pozbawiani są sposobności rozwijania w szkole pożądaných współcześnie kompetencji, czy nabywania ważnych umiejętności. Nauczyciele mogą podjąć wysiłek odbudowania etosu zawodu realizując zmianę oddolną, budując relacje, tworząc warunki sprzyjające rozwojowi dzieci, przyjmując postawę wspierającą, a nie wyřeczającą-narzućającą.

II

EPISTEMOLOGICZNY KONTEKST BADAŃ PROBLEMATYKI DOTYCZĄCEJ NAUCZYCIELA TWÓRCZEGO

Krystyna Duraj-Nowakowa*

PEDEUTOLOGIA SYSTEMOLOGICZNA OD SCHEMATU DO KREATYWNOŚCI W PEDAGOGICE

Wprowadzenie: cele, metodyka i badania

Projekt naszej monografii zbiorowej nt. *Nauczyciel w cyberkulturze. Między schematem a kreatywnością*, zaanonsowany przez zielonogórskie jej pomysłodawczynie i redaktorki naukowe (ze stosownym wyprzedzeniem) wyzwolił współautorski namysł nad problemem, jak ujęty w tytule niniejszego artykułu.

Jako doświadczona pedagog i zarazem polonistka (z pierwszego fakultetu) celowo sięgam myślą do genezy wybranego problemu, rozwiązywanego w toku własnych studiów i badań oraz ich – autorskich i zespołowych (pod moją redakcją) – opisów. Aby potem ukazać odległej daty – nie tylko osobniczo, ale i grupowo – szkic rodowodu zastosowań teorii systemów, zwanej nauką o systemach czyli systemologią, na gruncie nauk pedagogicznych, w tym – pedeutologii.

Dlatego celami niniejszego opisu czyniąc te genezę, tj. rodowód podejmowanej tematyki, wyznaczam sobie też zadanie zwięzłej próby egzemplifikacji problemu materiałami z obszaru dwu preferowanych subdyscyplin pedagogiki – jej metodologii (por.: Duraj-Nowakowa 1998, 2005) i najdłużej uprawianej pedeutologii. Oto relacje wzajemne problemu, nad- i podproblemów niniejszego opracowania.

Wybrawszy esej jako gatunek piśmiennictwa, swoistą odmianę i jego formę wypowiedzi pisemnej, będę mogła pozwolić sobie na bardziej swobodną postać języka i stylu – przegląd piśmiennictwa w selektywnym wyborze, spośród około kilku tysięcy (*sic*) pozycji, publikacji dobranych problemowo, ale tylko ilustratywnie w sposób nader ograniczony ramami objętości niniejszego tekstu (z nadziejami nie tylko na lepszą komunikację z PT czytelnikami, ale i ich zachęcenie do osobistych lektur, obficie tu przywoływanych,

***Krystyna Duraj-Nowakowa** – profesor zwyczajny, doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Akademia Ignatianum w Krakowie; zainteresowania naukowe: nauki filologiczne i humanistyczno-społeczne; pedagogika: dydaktyka, metodologia nauk pedagogicznych, pedeutologia; e-mail: jurnov@poczta.onet.pl

do których kieruję, zachęcam jako odnoszących się do nazwanych trzech zhierarchizowanych kręgów tematycznych). Za których to czytelników wraz z PT Redaktorkami woluminu uznajemy w niniejszym tomie głównie pedagogów w ogólności, zaś w szczególności – pedeutologów.

Metodykę i metodę naszego poznawania wyznacza – zwrotnie – podjęta tematyka i wybrana koncepcja/procedura poznania, którą tutaj zastosowałam, studium przypadku w świetle literatury podmiotu i przedmiotu dwojakiej proveniencji: ogólnopedagogicznej i autorskiej rozległych dat publikacji (por.: Duraj-Nowakowa 1978, 1979, 1996a, 1996b) (stąd wynika stosowanie różnych form czasowników – 1. o. l. poj. i/lub 1. o. l. mn. – w zależności od stanowiska jednostkowego autorki albo zbiorowego akceptowanych stanowisk wielu już autorów).

Celowy i problemowy dobór źródeł literaturowych wspieramy krypto bibliografią, czyli bibliografią załącznikową, wyróżniając w niej dwa skrzyżowane rodzaje: 1) bibliografię podmiotową – dokumenty z piśmiennictwa poddawane analizie i 2) bibliografię przedmiotową – publikacje, które posłużyły do opracowania tematu niniejszego artykułu przez interpretacje ich zawartości.

Stosujemy więc tu nietypowy sposób prezentacji materiałów, który polega na skrzyżowaniu opisu chronologicznego z problemowym, odtwórczego z przetwórczym i kompilacyjnym, aż po przedstawienie prób swoistych, własnych projektów nowatorskich, prób ujęć kreatywnych nawet z wizją ich aspektów twórczych. Które okażą się którymi, pozostawiamy do decyzji czytelników. Z metodą pisarstwa związany jest tu przyjęty styl wypowiedzi – „teoretyczny”: przeglądowo-sprawozdawczy i postulatyczny. Budowanie projekcji i budowa modeli to styl dość typowy dla pedagogiki okresu jej i zarazem ustrojowej transformacji, której ramy czasowe zdają się pokrywać z osobniczymi ramami życiorysów zawodowych. Mowa jest więc o skali przestrzeni w dwu silnie splecionych wymiarach – społeczno-pedeutologicznej i indywidualnej (w zakresach aż kilku pielęgnowanych subdyscyplin: 1) dotyczących warsztatu poznania pedagogicznego, 2) dydaktyki, szerzej – pedagogiki szkoły wyższej i 3) pedeutologii). Stąd wynika mozaika hierarchicznie szkicowanych nadproblemów, problemów i doń podproblemów do tematu artykułu. Można więc powiedzieć, iż oscylujemy pomiędzy rzeczywistością (aspekt ontyczny) a marzeniami (aspekt transcendentálny). Zatem nie można zaprzeczyć, że moje ujęcie tematu opisu – od lat – poszerza, a może i zgłębia pole dyskursów pedeutologicznych. Urozmaica więc, może i wzbogaca o nowe punkty widzenia przedmiotu pedeutologii, pojmowanego bez granic od technologicznego schematu po humanistyczne spojrzenia, często krzyżowane, mieszane, co ze swej strony zdaje się wyraziście znamionować już

postpostmodernistyczny paradygmat poznania. Nie jestem w tych podejściach osamotniona, potwierdzają to kierunki prac tak moich najbliższych – od dziesiątków lat – współpracowników (spośród których niektórzy zważają się moimi uczniami i kontynuatorami) (Kaliszewska, Kłasińska 2010), jak i współautorzy niniejszego zbiorowego tomu opracowań monografii podjętej tu w *Roczniku Lubuskim* problematyki. Nie od rzeczy będzie więc podkreślić szczególną estymę do regionu Ziemi Lubuskiej, gdzie startowałam do zawodu jako nauczycielka Liceum Pedagogicznego w Lubsku.

Od systemologii przez metodologię nauk do metodologii pedagogiki

Do czytelników zwracam się tu z uprzejmą prośbą o cierpliwsze i wyrozumiałe odczytanie, za co z góry bardzo dziękuję, rzekomo trudniejszych kilku stron następnych. W rzeczy samej cała trudność ich recepcji może – dla niektórych odbiorców – tkwić w skrótowo lapidarnym naszkicowaniu kwestii koniecznych.

Godzi się sprecyzować najpierw – wyjściowo i tylko nader zwięźle – przyjętą definicję cybernetyki społecznej do zastosowania w naukach pedagogicznych jako nauki o procesach, celach i metodach sterowania społeczeństwem i łączności, wzajemnym oddziaływaniu, jako sposób całościowego traktowania opisywanych zjawisk. Dodam, iż równolegle współtworzona systemologia od tej definicji także wychodziła; mają bowiem obie te dyscypliny wspólny rodowód, przedmiot i metodykę rozpoznawania subiektu i obiektu zainteresowań.

Trzeba wskazać – nie mając miejsca *ab ovo* charakteryzować systemologii (por.: Duraj-Nowakowa 1992) – przynajmniej na warunki powstawania systemologii stworzonej głównie przez (skądinąd biologa i historyka sztuki) wiedeńczyka, Ludwiga von Bertalanffy'ego, który na początku XX stulecia w Chicago zapoczątkował, a potem w latach 50. XX stulecia dopracował układ warunków nowego paradygmatu myślenia naukowego w opozycji do pozytywistycznego następująco:

- komputeryzacja i symulacja,
- teoria przedziałów,
- teoria mnogości,
- teoria grafów,
- teoria sieci (dwie ostatnie, topologia, czyli matematyka relacji, obejmująca dziedziny nienumeryczne),

- cybernetyka (*nomen omen*),
- teoria informacji (w kategoriach ilości mieszalnej oraz zasad przekazywania informacji)*,
- teoria automatów,
- teoria gier (jako analiza racjonalnej rywalizacji między przeciwnikami na zasadzie: maksimum zysków, minimum strat)*,
- teoria podejmowania decyzji (problematyka racjonalnego wyboru w danej sytuacji i jego skutki)*,
- teoria masowej obsługi (w warunkach zatłoczenia) (v. Bertanffy 1984, Laszlo 1978).

Natomiast, ograniczywszy się do jednej tu tylko, ale za to reprezentatywnej publikacji, podkreślę, iż Marian Mazur w pomnikowym, jak się okazało, dziele, będącym zarazem aplikacją utworów systemologów i oryginalnego pomysłu zastosowaniem na polu psychologii dowiódł, że żywiołowy rozwój ogólnych teorii cybernetycznych nie byłby możliwy, gdyby nie – uprzednie i/lub równoległe – narodziny właśnie takich subdyscyplin jak:

- teoria systemów,
- teoria sprzężeń,
- teoria regulacji,
- teoria informacji,
- teoria decyzji,
- teoria optymalizacji,
- teoria programowania,
- teoria gier,
- teoria organizacji (Mazur 1976).

Obok niewątpliwych zbieżności, nawet identyczności wykazów w trzech przypadkach, zwracają uwagę i rozbieżności. W obu koncepcjach, co prawda, powtarzają się dokładnie tylko trzy kategorie (oznaczone gwiazdkami). Ale obie koncepcje dzieli okres aż 40 lat, więc ujawniane są tu także kierunki

rozwoju tak idei, jak i specyfiki i cech metodologiczno-rzeczowych orientacji myślenia, poznania naukowego w stylu z tendencją do ujęć całościowych.

Celowo zatrzymuję uwagę czytelników na tych dwu klasyfikacjach, żeby na tym materiale upogładowionym w kolumnach tekstu ukazać nie tylko wielość składników nauki o systemach, czyli systemologii, ale i jednocześnie wskazać na – w podtekstach zawarte – więzi wzajemne między tymi dyscyplinami nauki (o czym nie ma tu miejsca, by napisać szczegółowiej).

Notabene kluczowe pojęcia 'system' i 'układ' są często stosowane w znaczeniach synonimicznych, ale pojęcie układu częściej jest używane w rozważaniach nad modelowaniem przedmiotów (np. w cybernetyce, mechanice, w elektronice). Zaś istota systemu tkwi w rozumieniu go nie jako amorficznego, cząstkowego, zatomizowanego, enumeratywnego zbioru elementów lecz organizacji strukturalnej, całości funkcjonalnej, zintegrowanej. System to celowo zorganizowany zbiór elementów oraz relacji, zachodzących między tymi elementami i między ich własnościami (Heisenberg 1987). Treści obu tych definicji wyraźnie wskazują, dlaczego pedagog znajduje je jako treściwe i przydatne dla humanistyczno-społecznych przedmiotów naszych zainteresowań podejściem całościowym do ich poznawania (Duraj-Nowakowa 1992).

Sięgnijmy choć krótko do rodowodu cybernetyki: w historii nauki termin ten pojawia się od dawna. Oto już Platon w dialogu *Gorgiasz* cybernetyką nazwał umiejętność kierowania statkiem i państwem. W czasach nowożytnych epoki Oświecenia prekursorami idei cybernetyki byli uczeni tej miary, co Kartezjusz, Julien Offrey, de la Mettrie i Ettienne Bonnot de Condillac. Zaś kolejne ożywienie zainteresowań badaczy dla tych kwestii nastąpiło dopiero przed i podczas II wojny światowej. W Polsce także wówczas z problemami cybernetyki związane były badania Stefana Manczarskiego, Hugo Steinhausena i innych.

Cybernetykę ogólną Maria Kempisty pojmowała jako naukę o tworzeniu praw opisujących wszelkie procesy odbywające się w układach technicznych, biologicznych i społecznych (Boroń 1973; Kempisty 1973). To dzięki cybernetyce technicznej budowane są między innymi maszyny, komputery. Zastosowania cybernetyki mają znaczenie nie tylko fizjologiczne i prakseologiczne, lecz także psychologiczne i pedagogiczne. Przy czym owo sterowanie w definicji cybernetyki rozumie się jako poszczególny przypadek komunikacji, stąd zaś wywodzi się rozwijana w obrębie tejże cybernetyki teoria informacji.

Przyjmując te skrótowo zarysowane wyżej pochodzenie systemologii dokonywaliśmy prób ich aplikacji na grunt metodologii i teorii z obszaru nauki humanistyczno-społecznych, na teren pedagogiczno-pedeutologiczny. Pierwsze takie próby w ślad za niektórymi polskimi autorami (promotorami sys-

temologii aplikowanej w pedagogice najpierw na gruncie najbardziej miękkim teorii wychowania, więc najtrudniejszym dla systemowego podejścia Aleksander Lewin, Stanisław Kawula, Julian Radzewicz) podejmowałam początkowo w książkach pedeutologicznych (Duraj-Nowakowa 1981, 1989, 2011). Pary recenzentów do każdej z nich z osobna utwierdzały w zasadności podejmowanych kierunków poszukiwań, co zachęciło do podjęcia trudu opracowania nawet metodologicznej rozprawy obszernej (s. 309), po raz pierwszy konfrontującej tkwiący w systemologii potencjał z punktu widzenia szans i możliwości, ale i wątpliwości co do zastosowań przez pedagoga i pedeutologa (Duraj-Nowakowa 1992). Można by też stwierdzić, iż nie tylko w sensie indywidualnym, lecz także w znaczeniu społecznym owe lata 1981-1992 okazują się być pierwszym etapem starań autorskich, podkreślam, w kontynuacji i rozwijaniu prób aplikacji ujęcia systemowego w pedagogice.

Dziś można by to śmiało – w ślad za dojrzałszymi i patrzącymi tyleż wertykalnie, co i horyzontalnie recenzentami wydawniczymi (np. Kazimierz Denek, Tadeusz Lewowicki, Heliodor Muszyński, Stefan Mynarski, Tadeusz W. Nowacki, Wincenty Okoń, Zygmunt Wiatrowski, Stefan Wołoszyn) tamtych publikacji – nazwać systemolohicznymi inspiracjami oglądu, analiz i komentowania oraz wyjaśniania kwestii pedagogiki i pedeutologii w świetle wizji pewnych zróżnicowanych wymiarów istoty ich zjawisk i otoczenia, przestrzeni.

Dlatego zaznaczyć trzeba te ważne aspekty i konteksty w piśmiennictwie oraz w tzw. realu konsytuacje systemologiczne: całościowość podejść, sterowanie i samosterowanie zachowaniem, działalnością profesjonalną, komunikacja przez informację *face to face* i za pośrednictwem mediów, optymalizacja działań, zastosowanie teorii organizacji w procesach pracy nauczycielskiej i pedagogicznej.

Pedagogika systemologiczna

Promotor systemologii jako tzw. wielkiego paradygmatu/strategii poznania, ale też – zauważmy – jako teorii i metodologii nauk, chociaż był uczniem neopozytywistów, ostro ich krytykował przede wszystkim za atomistyczną wizję świata, bowiem dostrzegał pewien ład, zgodnie z którym zbudowany jest świat i za pomocą stworzonej przez siebie metody systemowej starał się badać zasady rządzące tym ładem (takie idee urzekają mnie nadal w epoce chaosu). Rezultatem atomistycznej postawy wedle Bertalanffy'ego jest nadmierna specjalizacja w nauce, powodująca dezintegrację wiedzy (Daniels, Yeates 1974).

Jedną z idei, która zauroczyła i mnie, nauczycielkę i pedagoga, było uczynienie teorii systemów przede wszystkim językiem i metodyką in-

tegrującymi wszystkie dyscypliny, a później swego rodzaju subdyscypliną naukoznawstwa, która byłaby zdalna wchłonać, uporządkować i rozwinąć całą naukę. Nawet jeśli te skrajne nadzieje opuszczają nas w dobie postmodernizmu, same dążenia poznawcze ukierunkowane w stronę postrzegania przedmiotu poznania całościowo, w sposób systemologiczny rokują pozyskanie rozleglejszych i pogłębionych wyników (Blížkovský 1992).

Aktualnie w kontekstach humanistyczno-społecznej przestrzeni jest większe zainteresowanie układami i systemami zasileniowymi i informacyjnymi, ich dwoistością, ponieważ układy względnie odosobnione współdziałają z otoczeniem (środowiskiem) na zasadzie wymiany materii, energii (emocje i motywacja) i informacji w toku komunikacji pedagogicznej. Przez informację rozumie się tu pewną treść, będącą opisem (np. sprawozdaniem z badań), poleceniem (np. dydaktycznym), rozkazem (np. kierowniczo-organizacyjnym), zakazem (np. pokontrolnym PAK-i); treść, przekazaną przez nadawcę którym może być dowolna rzecz lub osoba, do odbiorcy, którym także mogą być te dwa dowolne czynniki – osobowe lub rzeczowe (Gościński 1968; Lange 1965).

Cybernetyka zapewnić może skuteczność działaniom ludzkim, o czym bliżej traktuje prakseologia jako nauka o sprawnym działaniu. Cybernetyka może pomóc w zbadaniu ludzkiej cechy świadomego dążenia do celu i umiejętności przewidywania, usprawnić twórcze myślenie, zoptymalizować działalność ludzką, pracę nas, nauczycieli, w szczególności przez dobrą jej organizację, jak podkreślali mistrzowie (Kotarbiński 1972, 1973; Pszczołowski 1978). Ponadto, duże nadzieje wiąże się z badaniami oraz zastosowanie cybernetyki w nauczaniu, jak podkreślał już dawno między wieloma innymi autorami tzw. czysty cybernetyk (Greniewski 1969) i cybernetyk wprost stosujący swą wiedzę na gruncie dydaktyk, jak Barbara Mazur (1975 oraz Mynarski 1981, 1985) i dydaktyki szkoły wyższej, jak Kazimierz Wenta (2003).

Po dwudziestu latach starań o uprawianie pedagogiki według strategii całościowej systemowo przyszła kolej na jej opracowania w takim ujęciu. Starania najpierw polegały na kwerendach źródłowej literatury wielodyscyplinarnej i kilkudziesięcinowej. Docierać należało więc do kilku dziedzin nauki, poczynając od filozofii i filozofii systemów opisu świata. Trzeba było docierać do specjalistycznego piśmiennictwa głównie z kilku dyscyplin: psychologii systemowej (Vasta, Heith, Miller 1995), socjologii systemowej (Luhmann 2007) i rodzącej się takiejże pedagogiki systemologicznej (Kučerová 1987). Analizy i interpretacje piśmiennictwa w ich autorskim opracowaniu pozwoliły skonstruować monografię (Duraj-Nowakowa 1992), która zawiera opis dokonań i wizję projektowania: 1) koncepcji zastosowań filozofii i epi-

stemologii na użytek pedagogiki (s. 5-63), 2) charakterystykę istoty i właściwości (s. 64-93) oraz 3) rodzajów i struktur modeli systemów (s. 94-156). Tak scharakteryzowane przesłanki myślenia systemowego w pedagogice pozwoliły na ich konkretyzację: 4) funkcje modeli w badaniach naukowych i praktyce edukacyjnej (s. 157-179), 5) istota procesu modelowania systemowego w pedagogice (s. 180-201), 6) metodyka i inne warunki procesu modelowania systemowego w pedagogice, 7) modelowanie systemowe dydaktyki (Duraj-Nowakowa 2001), 8) modelowanie systemowe w pedagogice przedszkolnej (Duraj-Nowakowa 2010).

Można więc stwierdzić starania o tworzenie pedagogiki systemologicznej przez analogię do na przykład pedagogiki holistycznej (por.: Żłobicki), bliskiej pedagogice ujmowanej systemologicznie, ale i specyficznie odmiennej.

Systemologiczne inspiracje pedeutologii

Jeśli rozumiemy internet systemowo jako globalną sieć sieci, uwagę zwraca kilka kwestii pedagogicznych:

- komunikacja w internecie,
- proces uczenia się z wykorzystaniem mediów społecznych,
- semiotyczny charakter interakcji w internecie (znak, znaczenie, symbol, ikona),
- wirtualne grupy samopomocy w internecie,
- cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży (Lewowicki, Siemieniecki 2012).

Zagadnienia te noszą znamiona skrzyżowanych przedmiotów zainteresowania tak pedagogiki, jak dydaktyki i pedeutologii; pedagogiki jako dyscypliny nauk dwie kolejne jako jej subdyscypliny (Wenta, Perzycka 2009).

Pedeutologiczne wymiary – osobowość i działalność nauczyciela – zajmują mnie od zarania prac nauczycielskich i pedagogicznych, i to z tendencją do całościowego ich traktowania w ścisłym uzależnieniu od otoczenia społeczno-pedagogicznego. Kilkanaście książek (większość autorskich i kilka zbiorowych) stanowi pokłosie mojego całościowego skupiania się na tej wybranej subdyscyplinie. Traktujemy ją interdyscyplinarnie, co już samo w sobie potwierdza starania o immanentne cechy takiego ujęcia problematyki – wielostronne i całościowe.

Aby uzasadnić i choć najkrócej ukazać specyfikę autorskiego podejścia podam kilka zdań sprawozdania o zawartości jednej z monografii. Oto inspiracje teoriami systemów posłużyły tam jako kolejnego stopnia i zakresu inspiracje systemologiczne opracowań pedeutologicznych. W tym celu – w trójdzielnej rozprawie – daję najpierw 1) wyjaśnienia kwestii reorientacji i reinterpretacji filozofii pedagogiki i w następstwie także jej metodologii (s. 7-66); 2) opisuję możliwość modelowania systemowego w pedeutologii (s. 67-144), aby 3) dać przykłady konkretyzacji tych dwu problemów na materiale celowo dobranych 10 zagadnień rzeczowych pt. „Wybrane problemy teoretyczne i praktyczne pedeutologii” (Duraj-Nowakowa 2000, s. 145-300).

Na podstawie dotąd przedstawionych faktów i doń autorskich argumentów oraz danych uszczegółowionych – przez ich zwięzłe zreferowanie we wspomnianych monografiach – można zauważyć odmiennność, ale i owocność traktowania tych materiałów przez pryzmat założeń systemologii i cybernetyki. Pozostaje więc pytanie, czy te owoce trybu systemologicznego poznania i opisu pedeutologii noszą znamiona tylko odmienności czy nowości lub nowatorstwa, czy twórczości albo oryginalności. Na to pytanie poczekamy, aby zechcieli odpowiadać nasi czytelnicy. Zaś moje osobiste zdanie naszkicuję, uzasadniając egzemplifikacją dalej.

Zakończenie: pedeutologia systemologiczna na drodze od schematu do kreatywności

Zaistnienie pedeutologii, tak jak i pedagogiki systemologicznej pozostaje faktem i ma własną historię, począwszy od lat 70. XX stulecia, posiada swoje nie mało liczne piśmiennictwo, własny przedmiot i swoistą metodologię rozpoznawania problematyki. Co więcej, bibliografia opublikowanych pozycji o takich podejściach dowodzi wnikliwości w procesach poznawania i odchodzenia od rutynowego oglądu przez poszukiwanie nowszych i obiecujących ujęć aż po próby wnoszenia wkładu niepospolitego, nieschematycznego.

Badania kierunków i etapów rozwoju zastosowań paradygmatu systemologicznego w pedagogice i pedeutologii zaowocowały kolejną już starszą i najnowszą monografią autorstwa jednej moich dawniejszych uczennic, której ta publikacja w dwojakim sensie – osobistym i społeczno-pedagogicznym okazuje się zwieńczeniem wielu lat pracy i licznych utworów upublicznionych drukiem. Ilustrują one i dokumentują tę Profesor Marzenny Magdy-Adamowicz drogi autorskie pedagogiczne i pedeutologiczne, począwszy od najpierw nieco nieśmiały i jeszcze może schematycznych podejść (Magda-Adamowicz 1999) do coraz dojrzalszych i kreatywnych aplikacji modelu systemologicznego poznania, aż do oryginalnej twórczości

(Magda-Adamowicz 2015). Niechże zatem służą one za egzemplifikację ciekawej, konsekwentnej, systematycznej i ustawicznie pogłębianej drogi do kreatywności, do twórczości w naukach pedagogicznych.

Dlatego za najlepszą formę zakończenia niniejszego eseju można uznać przedstawienie konkretnych osiągnięć tejże Autorki, która zasadnie i wnikliwie udokumentowała oryginalne podejście do zbadania twórczości pedagogicznej nauczycieli w tutaj preferowanym modelu systemowym poznania naukowego. Czyni to dociekliwie i starannie – radując serce dawnej promotorki pierwszego stopnia awansu naukowego – na fundamentach najpierw charakterystyki fenomenu twórczości człowieka a twórczości pedagogicznej w szczególności (tamże, s. 7-72). Za następny poziom i zakres analiz i interpretacji przyjmuje systemowo traktowane koncepcje twórczości (s. 73-100). Dalej obszernie specyfikuje rozumienie kategorii i zjawiska systemowej konceptualizacji twórczości pedagogicznej nauczycieli (s. 101-161). Następnie formułuje utrzymaną w duchu systemowości udatną charakterystykę epistemologicznych podstaw badań nad twórczością pedagogiczną nauczycieli (s. 161-198). Wieńczy tę rozprawę autorsko porządnym opisem techniki i narzędzia badania tej twórczości pedagogicznej nauczycieli – z krytycznym wyeksponowaniem ich zalet i niedostatków – na podstawie własnych doświadczeń badawczych (s. 199-228).

Przekonana argumentami w obu cytowanych utworach argumentami, podzielam stanowisko Autorki, że dzięki tak całościowo według paradygmatu systemologicznego eksplorowanej i opisanej twórczości pedagogicznej nauczycieli w poznawaniu studyjnym i rozpoznaniu badawczym oraz do nich adekwatnej nawet (co już niezwykle trudne!) działalności praktycznej Autorki i Jej uczniów pedagogów następuje odsłanianie i ujawnianie ludzkich potencjałów każdego człowieka (s. 228) na drodze do twórczego i nawet oryginalnego wyrażania osobowości nauczyciela – w ich sukcesywnej kontynuacji, a nie tylko skokowo – od naszych mistrzów po naszych studentów/uczniów w kolejnym pokoleniu. Dowodzą tego opinie wydawnicze (Maria Jakowicka, Wiesława Limont, Ewa Ogrodzka-Mazur, Janina Parafiniuk-Soińska, Stanisław Popek, Stanisław Palka i inni) całokształtu monolitycznego dorobku i osiągnięć Autorki, przywołanych tu ilustratywnie dwu wybranych monografii.

Literatura

- BERTALANFFY L. V. (1984), *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowanie*, PWN, Warszawa.

- BLÍŽKOVSKÝ B. (1992), Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi, Wydawnictwo AMOSIUM, Ostrava.
- BORUŃ K. (1973), Mały słownik cybernetyczny, „Wiedza Powszechna”, Warszawa.
- DANIELS A., YEATES D., (RED.) (1974), Podstawy analizy systemów, tłum. J. Rowińska-Bloch, WNT, Warszawa.
- DURAJ-NOWAKOWA K. (1978), Praktyka pedagogiczna. Przewodnik dla studentów, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- (1979), Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach nauczycielskich, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
 - (1981), Samookreślenie zawodowe studentów kierunków nauczycielskich uniwersytetu, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
 - (1986), Gotowość zawodowa nauczycieli, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
 - (1989), Kształtowanie gotowości zawodowej studentów, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
 - (1992), Teoria systemów a pedagogika, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
 - (1995), Tematy systemowe zajęć w przedszkolu, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
 - (1996a), Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne, Wydawnictwo MWSHP, Łowicz.
 - (1996b), Procedura modelowania systemowego w dydaktyce, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
 - (1997), Modelowanie systemowe w pedagogice, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
 - (1998), Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
 - (2000), Systemologiczne inspiracje pedeutologii, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
 - (2001), Planowanie integrowania edukacji wczesnoszkolnej: założenia i scenariusze zajęć, Wydawnictwo Uczelniane WŚ, Kielce.
 - (2010), Modelowanie systemowe w pedagogice, [w:] Podstawy metodologii badań w pedagogice, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- GOŚCIŃSKI J. (1968), Elementy cybernetyki w zarządzaniu, PWN, Warszawa.
- GRENIIEWSKI H. (1969), Cybernetyka niematematyczna, PWN, Warszawa.
- HEISENBERG W. (1987), Część i całość: rozmowy o fizyce atomu, przekł. K. Napiórkowski, PIW, Warszawa.
- KALISZEWSKA M., KLASIŃSKA B., (RED.) (2010), Szkice systemowych ujęć pedagogiki, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce.
- KEMPISTY M., (RED.) (1973), Mały słownik cybernetyczny, „Wiedza Powszechna”, Warszawa.
- KOTARBIŃSKI T. (1972), Abecadło praktyczności, „Wiedza Powszechna”, Warszawa.
- KOTARBIŃSKI T. (1973), Traktat o dobrej robocie, Zakład Narodowy Ossolińskich, Warszawa.
- KUČEROVÁ S. (1987), Systémové ponatí výchovy a vzdělávání učitel'ov, Wydawnictwo SPN, Bratislava.
- LASZLO E. (1978), Systemowy obraz świata, przekł. U. Niklas, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- LEWOWICKI T., SIEMIENIECKI B., (RED.) (2012), Cyberprzestrzeń i edukacja, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- LUHMANN N. (2007), Systemy społeczne: zarys ogólnej teorii, Zakład Wydawniczy „Momos”, Kraków.
- MAGDA M. (1999), Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- MAGDA-ADAMOWICZ M. (2007), Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- MAGDA-ADAMOWICZ M. (2015), Twórczość pedagogiczna nauczyciela w kontekście systemowym. Źródła, koncepcja i identyfikacje, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- MAZUR B. (1975), Metoda modelowania probabilistycznego w dydaktyce, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- MAZUR M. (1976), Cybernetyka i charakter, PIW, Warszawa.
- MYNARSKI S. (1981), Elementy teorii systemów i cybernetyki, PWN, Warszawa.

- MYNARSKI S. (1985), Sprzężenie nauki badań naukowych i dydaktyki, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, nr 3.
- PSZCZOŁOWSKI T. (1978), Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji, Wydawnictwo OSSOLINEUM, Wrocław.
- WENTA K. (2003), Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- WENTA K., PERZYCKA E. (2009), Edukacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy, Wydawnictwo Zapol, Szczecin.
- VASTA R., HEITH M., MILLER S. A. (1995), Psychologia dziecka. Ujęcie systemowe, tłum. M. Babich, WSiP, Warszawa.

Krystyna Duraj-Nowakowa

SYSTEMOLOGICAL PEDEUTOLOGY FROM SCHEMATIC ACTING TO CREATIVITY IN PEDAGOGY

Keywords: applications of the theory of systems, systemological pedagogy, systemological pedeutology.

This paper is an attempt to perceive pedeutology in systemological perspective on the way from technology and schematic models to humanistic approaches, through non-pattern acting and creativity. Materials from both sub-disciplines – pedeutology and methodology of sciences – serve here as a sphere of cognition. In both of them, important data of double provenance can be found: first, in outstanding authors' social and humanistic writings; secondly, in (after being confronted with the previous ones) the author of this article's and the closest circle of her colleagues' scientific writings gained from the last 35 years of collective study and research investigations. In those studies, the case study method was used most frequently; for each study, adequate subject- and object-matter literature was selected, and empirical research conducted. The results and contents of this paper are most briefly shown through the following theses:

Introduction: aims and research methodology

1. From the science about systems, through the methodology of science, to the methodology of pedagogy
2. Systemological pedagogy
3. Systemological inspirations in pedeutology

Conclusion: systemological pedeutology on its way from schematic acting to creativity.

Krystyna Duraj-Nowakowa

PEDEUTOLOGIA SYSTEMOLOGICZNA OD SCHEMATU DO KREATYWNOŚCI W PEDAGOGICE

Słowa kluczowe: aplikacje teorii systemów, pedagogika systemologiczna, pedeutologia systemologiczna.

Cel opracowania to próba egzemplifikacji pedeutologii w ujęciu systemologicznym na drodze od technologiczno-schematycznych ujęć do podejść humanistycznych przez nieszablonowość, kreatywność, twórczość. Za obszar poznania służą więc materiały z obu subdyscyplin – pedeutologii i metodologii nauk. W obu obszarach ważkie są dane dwoistego pochodzenia – z piśmiennictwa społeczno-humanistycznego najwybitniejszych autorów i z, konfrontowanego z pierwszym dorobku autorskiego i najbliższego grona współpracowników z ostatniego 35-lecia naszych prac studyjnych i badawczych. W pracach tych wykorzystywano najczęściej metodę studium przypadku, do każdej z prac dobrano literaturę według kryterium podmiotowego i przedmiotowego oraz przeprowadzono badania empiryczne. Wyniki i zawartość opracowania:

Wstęp: cele i metodyka badań

1. Od nauki o systemach przez metodologię nauk do metodologii pedagogiki
2. Pedagogika systemologiczna
3. Systemologiczne inspiracje pedeutologii

Zakończenie: pedeutologia systemologiczna na drodze od schematu do kreatywności.

Wanda Maria Drózka*

WYOBRAŻENIA I OCZEKIWANIA NAUCZYCIELI WOBEC PRZYSZŁOŚCI

Wprowadzenie. Problematyka badawcza

Pozycja oraz rola społeczna i zawodowa nauczycieli zmienia się wraz z kontekstem społeczno-politycznym i kulturowym. Znaczenie wartości w edukacji oraz w pracy nauczyciela, w nauczaniu i wychowaniu wzrasta w okresach przełomowych w kulturze, w życiu społecznym i politycznym. Dochodzi wtedy często do zwrotów aksjologiczno-symbolicznych i na czoło wysuwane są inne niż dotychczas dominujące w sferze publicznej wartości.

Przedstawione w niniejszym tekście wyniki badań stanowią część rezultatów uzyskanych w badaniach ankietowych, dotyczących aspiracji życiowych, wartości, potrzeb i wyobrażeń odnośnie przyszłości nauczycieli. Badania te zostały przeprowadzone w ramach szerszego projektu pod nazwą: *Pokolenia nauczycieli polskich w kontekście współczesnych przemian społeczno-kulturowych* (BS, UJK, 2014-2017). Projekt zakładał przeprowadzenie badań jakościowych i ilościowych nad starszym, średnim i młodym pokoleniem nauczycieli polskich. Celem badań było poszukiwanie odpowiedzi na wiele pytań związanych z relacją: zawód nauczycielski – oblicza zmiany¹. Badania te stanowią również pewną podstawę do podjęcia próby określenia sposobów myślenia nauczycieli o przyszłości, a zwłaszcza myślenia globalnego o szansach i zagrożeniach dla współczesnego świata i życia w nim, a więc widzenia swej własnej, jednostkowej, rodzinnej i zawodowej przyszłości w kategoriach nie tylko lokalnych i narodowo-państwowych, lecz

*Wanda Maria Drózka – profesor zwyczajny, doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach; zainteresowania naukowe: metodologia nauk humanistycznych, pedagogika ogólna, pedeutologia, socjologia edukacji; e-mail: wanda.drozka@ujk.edu.pl

¹Dotychczas z badań tych ukazały się następujące opracowania: W. Drózka, *Wartości w pracy zawodowej nauczycieli w świetle badań empirycznych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, nr 35; W. Drózka, *Życie wartościowe według nauczycieli. Porównanie pokoleniowe i epokowe*, „Forum Oświatowe” 2016, nr 28. W przygotowaniu jest autorska monografia naukowa pt. *Wartości oraz dążenia życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat: 1989/1990; 2014/2015*.

przed wszystkim w aspekcie ogólnocywilizacyjnych uwarunkowań przyszłości świata.

W badaniach postawiono pytania o to, jak okres minionych 25 lat od pierwszej edycji badań (Dróżka 1993) przeprowadzonych na początku lat 90. ubiegłego wieku, w okresie przełomu ustrojowego i transformacji w Polsce, wpłynął na postawy społeczno-zawodowe i życiowe nauczycieli. Jakie zmiany nastąpiły w tym czasie w opiniach nauczycieli, dotyczących aspektów ich życia osobistego, zawodowego, odnoszących się do kraju i świata.

Fragment tych eksploracji dotyczył tego, jak uczący obecnie w szkołach nauczyciele wyobrażają sobie przyszłość w skali osobistej, lokalnej, zawodowej, ale również globalnej. Jak myślą o tej przyszłości? Co chcieliby, aby wydarzyło się najlepszego, a czego zaś obawiają się najbardziej.

Pytania o mentalność nauczycieli, o sposób ich myślenia o przyszłości, stawiane w niniejszym tekście, znajdują swoje uzasadnienie w świetle najnowszych idei i nurtów teoretycznych, które wobec dokonujących się radykalnych zmian kulturowych, widzą potrzebę dialektycznego postrzegania kwestii globalnych i lokalnych, jak również takiegoż myślenia ludzi, w tym nade wszystko nauczycieli, wychowawców, o sobie, swym życiu, swych motywach, intencjach, zachowaniach. Na szczególną uwagę zasługują tu publikacje Jacquesa Delorsa (1998), Anthony Giddensa (2009), Zygmunta Baumana (2008), Henryki Kwiatkowskiej (2005) i innych.

W badaniach sprzed ćwierćwiecza wykorzystane zostały publikacje podejmujące problematykę kategorii globalnych w badaniach nad młodzieżą oraz jej świadomością wyzwań i zagrożeń cywilizacyjnych (globalnych), a także nauczycieli (młodych) z racji głównie ich roli zawodowej i społecznej, z uwagi na możliwość oddziaływań w nowoczesnym systemie edukacyjnym (Peccei 1987; Kwiatkowska 1988).

Wyniki badań

W ramach omawianego projektu, przeprowadzono od listopada 2014 roku do lutego 2015 roku badania ilościowe w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, na obszarze województwa świętokrzyskiego i województw ościennych. W badaniach tych zastosowano ankietę „Aspiracje życiowe, wartości i potrzeby nauczycieli” oraz osobistą wypowiedź autobiograficzną nt. „Sens i godność mojego życia i pracy”.

Ogółem zgromadzono 405 ankiet oraz 112 wypowiedzi od nauczycieli w różnym wieku. Wśród 405 osób, które wypełniły ankietę przeważały kobiety – 89,7%, mężczyźni stanowili jedynie 10,3%. 94,4% to osoby z wykształceniem wyższym (z tytułem magistra), 4,5% z wyższym (z tytułem licencjata), 3 osoby miały stopień doktora. W związkach małżeńskich po-

zostawało 75,9%, zaś 20,3% – to osoby stanu wolnego. Nauczyciele mieszkający na wsi stanowili 42,3%, w małym mieście 24,1%, w średnim mieście 19,0%, w dużym mieście 14,6%. Miejsce zamieszkania na ogół pokrywało się z miejscem pracy.

Wyobrażenia nauczycieli o przyszłości

Badanym nauczycielom zadano pytania otwarte: „Gdyby postarała się Pani/Pan wyobrazić sobie przyszłość w możliwie najlepszym (najgorszym) świetle, to co najlepszego, a co najgorszego, mogłoby się Pani/Pana zdaniem wydarzyć w skali świata, kraju, środowiska, zakładu pracy, rodziny i w życiu osobistym?”.

Czego zatem nauczyciele pragną dla świata? Uzyskane odpowiedzi przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Wyobrażenia nauczycieli o najlepszej przyszłości świata

Aspekt	N	%
Pokój na świecie (zachowanie pokoju, zapobieżenie wojnom i konfliktom zbrojnym, wygaśnięcie wojen, rozbrojenie, współpraca wszystkich narodów itp.)	318	91,1
Zapobieżenie terroryzmowi (likwidacja ekstremizmów itp.)	2	0,6
Zapobieżenie chorobom i epidemiom (wynalezienie skutecznych lekarstw itp.)	11	3,1
Likwidacja głodu i czystość ekologiczna planety	14	4,0
Koniec kryzysu	3	0,9
Likwidacja UE	1	0,3
Brak odpowiedzi	56	13,8

Źródło: badania własne.

Z powyższych danych wynika, że ponad 90% badanych nauczycieli życzyłoby sobie, aby na świecie panował pokój, nie było wojny, aby zapanowała współpraca wszystkich narodów.

Wymieniono ponadto inne wartości globalne, jak: likwidacja głodu, zadbanie o czystość ekologiczną planety, wynalezienie skutecznych lekarstw na groźne choroby i epidemie, zapobieżenie terroryzmowi, likwidacja ekstremizmów, kryzysów finansowych.

Tabela 2

Wyobrażenia nauczycieli o najlepszej przyszłości kraju

Aspekt	N	%
Praca dla wszystkich (likwidacja bezrobocia)	121	34,3
Dbłość o obywateli (równe traktowanie obywateli, sprawiedliwość społeczna, normalny rząd dbający o potrzeby ludzi, sprawiedliwe rządy)	133	37,7
Zgoda narodowa (koniec konfliktów w narodzie polskim, porozumienie narodowe dla przyszłości, zakończenie kłótni itp.)	42	11,9
Stabilizacja życiowa ludzi (emerytury, pensje, likwidacja umów tzw. <i>śmieciowych</i> itp.)	33	9,3
Poprawa służby zdrowia	6	1,7
Bezpieczeństwo	4	1,1
Reformy	9	2,5
Ochrona środowiska	2	0,6
Szacunek do pracy nauczyciela	2	0,6
Państwo świeckie	1	0,3
Brak odpowiedzi	52	12,8

Źródło: badania własne.

Z tabeli 2 wynika, że badani nauczyciele najlepszą przyszłość dla kraju widzą najczęściej w zapewnieniu takich wartości i celów, jak: dbłość o obywateli (równe traktowanie obywateli, sprawiedliwość społeczna, rząd dbający o potrzeby ludzi, sprawiedliwe rządy) – 37,7%, następnie praca dla wszystkich, likwidacja bezrobocia – 34,3%, z kolei wymieniono potrzebę zgody narodowej (koniec konfliktów w narodzie polskim, porozumienie narodowe dla przyszłości, zakończenie kłótni, itp.) – 11,9%, zaś następnie stabilizację życiową ludzi (emerytury, pensje, likwidacja umów tzw. *śmieciowych* itp.) – 9,3%.

Tabela 3

Opinie nauczycieli dotyczące tego, co mogłoby się wydarzyć najlepszego dla środowiska

Aspekt	N	%
Energia odnawialna (rozwój ekologicznych źródeł energii, zdrowa żywność itp.)	7	2,4
Ograniczenie ingerencji człowieka (ochrona przyrody przed człowiekiem, koniec zaśmiecania, ochrona życia, prawo stawiające granice ingerencji w Naturę)	102	35,5
Poprawa infrastruktury i gospodarki (drogi, ulice, rozwój usług, w tym kulturalnych, sportowych i in., udogodnienia dla niepełnosprawnych, komunikacja, internet, rozwój miast, likwidacja zanieczyszczeń, oczyszczalnie, dobra praca, nowe miejsca pracy, rozwój przedsiębiorczości, ekonomiczny, spadek cen itp.)	105	36,6
Poprawa stosunków międzyludzkich (w najbliższym otoczeniu miasta, wsi, osiedla itp.)	64	22,3
Zmniejszenie patologii życia społecznego (pijaństwo, narkomania, hazard, rozwody, wykołajenia nieletnich itp.)	9	3,1
Brak odpowiedzi	118	29,1

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zawartych w tabeli 3 wynika, że badani nauczyciele najbardziej chcieliby, aby w przestrzeni środowiska nastąpiła poprawa infrastruktury i gospodarki (drogi, ulice, rozwój usług w tym kulturalnych, sportowych i in., udogodnienia dla niepełnosprawnych, komunikacja, internet, rozwój miast, likwidacja zanieczyszczeń, oczyszczalnie, dobra praca, nowe miejsca pracy, rozwój przedsiębiorczości/ekonomiczny, spadek cen itp.) – 36,6%, następnie – aby nastąpiło ograniczenie ingerencji człowieka (ochrona przyrody przed człowiekiem, koniec zaśmiecania, ochrona życia, prawo stawiające granice ingerencji w Naturę itp.) – 35,5%, w dalszej kolejności – aby uległa poprawie sfera stosunków międzyludzkich w najbliższym rejonie życia miast, wsi, osiedli – 22,3%.

Tabela 4

Wyobrażenia nauczycieli o najlepszej przyszłości dla zakładu pracy

Aspekt	N	%
Właściwe relacje międzyludzkie i dobra atmosfera w pracy (mniej zawiści, rywalizacji, skłócenia, braku zrozumienia, dialog, współpraca, sprzyjanie twórczości, współpracy, zgoda, pomoc koleżeńska)	118	35,3
Likwidacja biurokracji i urzędniczenia nauczycieli	2	0,6
Poprawa wyposażenia szkół i warunków pracy	78	23,4
Wzrost zarobków	50	15,0
Kompetentne kierownictwo	16	4,8
Więcej zaufania, mniej kontroli	2	0,6
Funkcjonowanie pomimo niżu/nowe miejsce pracy	54	16,2
Brak zmian	1	0,3
Awans/zmiana pracy	13	3,9
Brak odpowiedzi	71	17,5

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższych danych wynika, że badani nauczyciele największe nadzieje w przestrzeni zakładu pracy pokładają w poprawie relacji międzyludzkich. Na tę wartość – właściwe relacje międzyludzkie i dobra atmosfera w pracy (mniej zawiści, rywalizacji, skłócenia, braku zrozumienia, dialog, współpraca, sprzyjanie twórczości, zgoda, pomoc koleżeńska itp.) wskazało 35,3% osób. Kolejną wartością oczekiwaną jest poprawa wyposażenia szkół i warunków pracy – 23,4%. Na funkcjonowanie w zawodzie pomimo niżu demograficznego oraz na wzrost liczby miejsc pracy liczy 16,2% badanych, zaś na wzrost zarobków 15%. Nadzieja na wzrost zarobków wśród badanych nauczycieli nie jest wielka (zaledwie ok. 15%).

Tabela 5

Wyobrażenia nauczycieli o najlepszej przyszłości rodziny

Aspekt	N	%
Zgoda i miłość, powiększenie rodziny	103	31,2
Zdrowie i bezpieczeństwo (zabezpieczenie materialne, ochrona zdrowia, pomoc społeczna, poczucie bezpieczeństwa na ulicy, osiedlu, bankowa itp.)	131	39,7
Pomyślność dzieci i ich dobra przyszłość (pomoc dzieciom w urzędzeniu się, edukacji, doczekanie wnuków, szczęśliwa rodzina dla własnych dzieci, brak rozwodów itp.)	57	17,3
Polepszenie sytuacji finansowej, mieszkaniowej	29	8,8
Więcej czasu wolnego	7	2,1
Brak problemów	1	0,3
Podróże	2	0,6
Brak odpowiedzi	75	18,5

Źródło: opracowanie własne.

Oczekiwania dotyczące przyszłości rodziny koncentrują się przede wszystkim na zdrowiu i bezpieczeństwie (zabezpieczenie materialne, ochrona zdrowia, pomoc społeczna, poczucie bezpieczeństwa na ulicy, osiedlu, bankowe itp.) – 39,7%; zgodzie, miłości i powiększeniu rodziny – 31,2%; pomyślności dzieci i ich przyszłości – 17,3%.

Tabela 6

Opinie nauczycieli dotyczące tego, co najlepszego mogłoby się wydarzyć w życiu osobistym

Aspekt	N	%
Życie bez kredytów	5	1,6
Posiadanie pracy (utrzymać pracę, dalej mieć pracę, itp.)	45	14,3
Oparcie w drugim człowieku	8	2,5
Spokój ducha (brak stresów, zmartwień, życie zgodne z własnymi przekonaniami, być wiernym sobie, poczucie szczęścia, miłości, itp.)	64	20,4
Poprawa stanu zdrowia, zdrowie	79	25,2
Podróże	19	6,1
Rodzina, urodzenie dziecka	41	13,1
Realizacja marzeń, celów	35	11,1
Doskonalenie się, kariera, rozwój, awans	18	5,7
Brak odpowiedzi	91	22,5

Źródło: opracowanie własne.

W swym życiu osobistym badani nauczyciele najbardziej pragną dobrego zdrowia bądź jego poprawy – 25,5 %, następnie spokoju ducha (brak stresów, zmartwień, życie zgodne z własnymi przekonaniami, być wiernym sobie, poczucie szczęścia, miłości itp.) – 20,4%. Posiadania pracy pragnie nade wszystko 14,3% badanych nauczycieli, zaś urodzenia dziecka – 13,1%.

Zgodnie z przyjętym założeniem, wyniki powyżej przedstawione zostały porównane z rezultatami badań prowadzonymi na początku transformacji, opisanymi w książce *Pokolenia nauczycieli* (Dróżka 1993). Badani wówczas nauczyciele w większości wskazali podobne wartości, cele i dążenia, które cieszyłyby ich w przyszłości. Różnice dotyczą tego, że badani na przełomie lat 80. i 90. nauczyciele chcieli otwarcia granic, usunięcia murów, swobody w podróżowaniu, likwidacji głodu, obalenia komunizmu (tamże, s. 99). Należy zauważyć, że w skali naszego kraju większość z tych pragnień urzeczywistniło się. Obecnie pojawiły się inne marzenia i potrzeby do zaspokojenia. Badani dla kraju marzyli o pełnej demokracji, dostatku we wszystkim, wysokiej pozycji Polski w świecie, zadowoleniu z życia codziennego Polaków, ekologii. Na poprawę stosunków międzyludzkich wskazywali zarówno w wymiarze środowiska, jak i zakładu pracy. Jest to znamienne, że w odczuciu nauczycieli ta wartość wciąż nie została osiągnięta. Ważną wartością, można rzec: ponadczasową, jest pragnienie dobrego zdrowia, pomyślność rodziny i spokój ducha.

Obawy nauczycieli dotyczące przyszłości

W dalszych rozważaniach przedstawione zostaną wyniki badań dotyczące tego, czy nauczyciele mają świadomość zagrożeń cywilizacyjnych i innych w skali świata i kraju, a także czego się najbardziej obawiają w środowisku, zakładzie pracy, w rodzinie oraz w swym życiu osobistym.

Tabela 7

Wyobrażenia nauczycieli o najgorszej przyszłości świata

Aspekt	N	%
Wojna	324	95,6
Globalna katastrofa ekologiczna (kataklizmy, zagłada ludzkości, wybuch nuklearny)	10	2,9
Epidemie chorób	3	0,9
Koniec świata	2	0,6
Brak odpowiedzi	66	15,9

Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do losów świata badani nauczyciele najbardziej obawiają się wojny – 95,6% badanych. Inne obawy wskazywane były zdecydowanie rzadziej.

Tabela 8

Wyobrażenia nauczycieli o najgorszej przyszłości kraju

Aspekt	N	%
Złe rządy (zwycięstwo partii skrajnych: prawicowych, lewicowych)	20	6,4
Rozpad kraju (destabilizacja polityczna, załamanie demokracji itp.)	77	24,5
Bezrobocie (bieda, emigracja, patologia itp.)	68	21,7
Upadek moralny społeczeństwa	6	1,9
Terroryzm, wojna, klęski	138	43,9
Obniżka płac	4	1,3
Emigracja	1	0,3
Brak odpowiedzi	91	22,5

Źródło: opracowanie własne.

Obawy o losy kraju dotyczą przede wszystkim takich zjawisk, jak: terroryzm, wojna, klęski – 43,9% badanych, następnie rozpadu kraju (destabilizacja polityczna, załamanie demokracji itp.) – 24,5%; bezrobocia oraz związanych z nimi patologii, biedy i emigracji obawia się najbardziej 21,7% nauczycieli. Martwią również złe rządy w wyniku zwycięstwa partii skrajnych, lewicowych lub prawicowych, gdyby takie się zdarzyły – 6,4%.

Tabela 9

Opinie nauczycieli dotyczące tego, co mogłoby się zdarzyć najgorszego w środowisku

Aspekt	N	%
Wyginiecie gatunków	8	3,1
Konflikty międzyludzkie (kłótnie, waśnie, spory, zawiść itp.)	38	14,6
Brak ludzkiej życzliwości	25	9,6
Zła jakość władzy lokalnej	12	4,6
Zanieczyszczenie	41	15,7
Klęski, wojna, katastrofa	85	32,6
Likwidacja szkoły, brak środków finansowych	37	14,2
Brak rozwoju	12	4,6
Korupcja, kumoterstwo	2	0,8
Emigracja	1	0,4
Brak odpowiedzi	144	35,6

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o środowisko, jak wskazują dane z tabeli 9, największe obawy wiążą się z klęskami, wojną i katastrofami. Lęki z nimi związane żywi co trzeci z badanych nauczycieli – 32,6%. Kolejne kategorie nie osiągają częstości powyżej 20%. Na drugim miejscu badani wymieniają obawy przed zanieczyszczeniem środowiska – 15,7%, konfliktami międzyludzkimi (kłótnie, waśnie, spory, zawiść, brak ludzkiej życzliwości itp.) – 14,6%, następnie strach przed likwidacją szkoły, brakiem środków finansowych – 14,2%.

Tabela 10

Wyobrażenia nauczycieli o złej przyszłości zakładu pracy

Aspekt	N	%
Złe stosunki międzyludzkie (zła atmosfera, kłótnie, konflikty itp.)	50	15,5
Likwidacja placówki (zamknięcie szkoły, utrata pracy itp.)	258	79,7
Zanikanie autorytetu nauczyciela	3	0,9
Zmiana dyirekcji	5	1,5
Mało środków finansowych	4	1,2
Złe reformy	4	1,2
Brak odpowiedzi	81	20,0

Źródło: opracowanie własne.

Pesymistyczne przewidywania odnoszące się do miejsca pracy (tabela 10) dotyczą przede wszystkim likwidacji placówki – wyraża je niemal 80% nauczycieli. Druga, najczęściej wskazywana obawa to złe stosunki międzyludzkie: wymieniana jest przez 15% badanych.

Tabela 11

Wyobrażenia nauczycieli o najgorszej przyszłości w rodzinie

Aspekt	N	%
Brak bądź utrata najbliższych (brak rodziny, rozpad rodziny itp.)	157	48,6
Choroby, nieszczęścia, nałogi	134	41,5
Brak zgody (miłości, harmonii itp.)	26	8,0
Zdrada	2	0,6
Brak pracy	4	1,2
Brak odpowiedzi	82	20,2

Źródło: opracowanie własne.

Obawy, pesymistyczne przewidywania dotyczące rodziny najczęściej odnoszą się do braku lub utraty najbliższych (48,6%), chorób, nieszczęść (41,5%) oraz braku zgody (8,0% wskazań).

Tabela 12

Wyobrażenia nauczycieli o najgorszym, co mogłoby się zdarzyć w życiu osobistym

Aspekt	N	%
Zanik uczuć	17	5,6
Utrata płynności finansowej	12	4,0
Utrata pracy	45	14,9
Choroba (depresja, apatia, rezygnacja z zamierzeń)	144	47,7
Utrata bliskiej osoby (śmierć, rozwód itp.)	62	20,5
Brak sensu życia, celu, perspektyw	10	3,3
Wypalenie zawodowe	1	0,3
Samotność	11	3,6
Brak odpowiedzi	103	25,2

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zawartych w tabeli 12 wynika, że wśród badanych nauczycieli najczęściej wymieniano takie negatywne wydarzenia życia osobistego, jak: choroba (depresja, apatia, rezygnacja z zamierzeń itp.) – 47,7%, następnie utrata bliskiej osoby (śmierć, rozwód itp.) – 20,5%, utrata pracy – 14,9%. Po kilka procent nauczycieli wskazało też takie złe wydarzenia, jak: utrata płynności finansowej, samotność, zanik uczuć.

Porównując wyniki badań z pierwszej i drugiej edycji, dotyczące negatywnych wyobrażeń o przyszłości można stwierdzić, że ówcześni nauczyciele, podobnie jak dzisiejsi, najbardziej obawiali się wojny światowej. W odniesieniu do kraju najbardziej w latach 90. nauczyciele wyrażali obawy dotyczące wybuchu wojny domowej (był to czas przełomu ustrojowego i w kraju ścierały się różne siły polityczne) oraz załamania demokracji; lękano się strajków, niepokoju, obcej interwencji, załamania gospodarki. Obecnie na jednym z pierwszych miejsc poza terroryzmem i możliwością rozpadu państwa, jest lęk przed bezrobociem. Jeśli chodzi o bliższe środowisko życia, to wyniki są zbliżone; nadal nauczyciele, podobnie jak kiedyś, obawiają się zanieczyszczeń, skażeń, katastrof ekologicznych, klęsk żywiołowych, konfliktów międzyludzkich. W odniesieniu do miejsca pracy nauczyciele w tamtych latach najbardziej nie życzyliby sobie złych stosunków międzyludzkich, pogorszenia warunków pracy, jej utraty oraz takich zjawisk, na które dziś nie

wskazywano: schematyzmu, rutyny, braku specjalistów, niesumienności, zaniku autorytetu nauczyciela. Obecnie badani nauczyciele częściej patrzą na przyszłość zakładu pracy przez pryzmat własnego położenia, zaś w mniejszym stopniu przez pryzmat funkcjonowania instytucji. Złe scenariusze dla przyszłości rodziny oraz życia osobistego uzyskane w obecnych badaniach zasadniczo nie różnią się od tych sprzed ćwierćwiecza (por.: Dróżka 1993, s. 102-106).

Podsumowanie

Można zauważyć, że wyobrażenia nauczycieli, zarówno te pozytywne, jak i negatywne są kształtowane przez realia życia w danym okresie. Na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku w Polsce dokonywała się zmiana ustroju, zaczęto budować instytucje demokratycznego, liberalnego, otwartego państwa, wszystko podlegało zmianie, nic nie było pewne. Stąd powszechne wśród badanych wówczas nauczycieli marzenia o zaistnieniu pełnej demokracji oraz stabilizacji gospodarczej, zaś w świecie o braku wojen, obaleniu komunizmu i pokojowym współżyciu narodów. Młodzi wówczas nauczyciele pragnęli autonomii zawodowej, podmiotowości, możliwości rozwoju, twórczych warunków pracy bez dominacji schematyzmu i rutyny. Podobnie jak dziś, bali się utraty pracy.

Należy wskazać na pewne kwestie, które charakteryzują się swego rodzaju trwałością wśród wartości pożądanых i antywartości nauczycieli, w kontekście ich wyobrażeń o przyszłości. Dotyczy to zwłaszcza takich zjawisk, jak: złe stosunki międzyludzkie w szkole i w środowisku, pragnienie ich poprawy oraz obawa przed ich pogorszeniem. Następnie lęk przed utratą pracy, co szczególnie obecnie jest akcentowane i uzasadnione w związku z niżem demograficznym.

Nauczyciele po 25 latach neoliberalnej gospodarki życzą sobie, aby państwo wykazywało większą dbałość o obywateli (równe traktowanie obywateli, sprawiedliwość społeczna, rząd dbający o potrzeby ludzi, sprawiedliwe rządy, zgoda narodowa), aby nastąpił koniec konfliktów w narodzie polskim, porozumienie narodowe dla przyszłości, zakończenie kłótni. Ten sposób myślenia nauczycieli świadczy o ich obywatelskim zaangażowaniu oraz społecznej odpowiedzialności za przyszłość młodych pokoleń. Jest to pozytywny akcent, który pokazuje, że badani nauczyciele pomimo upływu lat kultywują swe inteligentne wartości etosu oraz społecznikowskiej misji nauczycielskiej i pedagogicznej.

Poważnym zaniedbaniem z minionych lat, na które wskazywali badani jest zła atmosfera w stosunkach międzyludzkich w szkołach i w środowisku, w społecznym otoczeniu szkół. Pilną sprawą jest zatem spowodowanie, aby

w szkołach, między nauczycielami, nauczycielami i uczniami oraz rodzicami powszechniej niż dotąd zaczęła się rozwijać kultura wzajemnego wsparcia, twórczej współpracy, współodpowiedzialności (Dróżka 2015).

Literatura

BAUMAN Z. (2008), *Zindywidualizowane społeczeństwo*, GWP, Gdańsk.

DELORS J., (RED.) (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI W. UNESCO, Warszawa.

DRÓŻKA W. (1993), *Pokolenia nauczycieli*, Wyd. Naukowe WSP, Kielce.

DRÓŻKA W. (2015), „Jak pokonać siłą własną”. Relacje nauczyciele – uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Praca zbiorowa, red. H. Kwiatkowskiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

GIDDENS A. (2009), *Europa w epoce globalnej*, PWN, Warszawa.

KWIATKOWSKA H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa.

KWIATKOWSKA H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk.

PECCEI A. (1987), *Przyszłość jest w naszych rękach*, PWN, Warszawa.

Wanda Maria Dróżka

TEACHERS' IDEAS AND EXPECTATIONS ABOUT THE FUTURE

Keywords: teacher, research, ideas about the future, personal and global values.

The article shows the results of the research on teachers' personal, individual, and broader – global – expectations about the future. The study is an attempt to compare the social, life, and professional values of the currently working teachers with the values of the persons teaching 25 years ago. As the comparative material for the investigation, the author used the results of the research performed at the turn of 1989 and 1990.

The research results suggest that despite numerous positive democratic changes at school, there still persists a kind of the “shortage syndrome”, i.e. a poor atmosphere in interpersonal relations, in the school environment, and the social surroundings of schools. What teachers would want least is: losing their jobs, illnesses, wars, disintegration of the country, collapse of democracy, and contamination of environment. They would want: good health, material security for their families, good interpersonal relations, infrastructural and economic improvement, and peace in the world. The research shows that for teachers as a social and professional group with a special status social and global values are invariably important. After 25 years of the neo-liberal system, the researched would like: greater care about citizens, equal treatment of citizens, social justice, a normal and fair government taking care of citizens' needs, national consensus, an end to the conflicts in the Polish nation, national consensus for future and young generations, an end to disagreements, peace in the world, and peaceful cooperation among nations.

The collected material allows for the observation that among teachers, despite the passage of years, there still persists a rather high level of civil and social activism engagement, as well as the sense of social and cultural responsibility for the future of young generations.

Wanda Maria Dróżka

WYOBRAŻENIA I OCZEKIWANIA NAUCZYCIELI WOBEC PRZYSZŁOŚCI

Słowa kluczowe: nauczyciel, badania, wyobrażenia o przyszłości, osobiste i globalne wartości.

W artykule przedstawiono wyniki badań na temat wyobrażeń nauczycieli o własnej przyszłości (kontekst indywidualny) i przyszłości świata (kontekst globalny). Autorka przebadła dwie kohorty, liczące po przeszło 400 nauczycieli, najpierw na przełomie 1989/1990

roku, potem w drugim dziesięcioleciu XXI wieku. Mając takie wyniki porównywała je z sobą.

Wyniki badań sugerują, że pomimo wielu pozytywnych zmian demokratycznych w szkole, w edukacji, wciąż utrzymuje się pewien syndrom braku, jakim jest zła atmosfera w stosunkach międzyludzkich w szkołach i w środowisku, w społecznym otoczeniu szkół. Nauczyciele najbardziej nie chcieliby utraty pracy, chorób, wojen, rozpadu kraju, załamania demokracji, zanieczyszczenia środowiska. Pragnęliby dobrego zdrowia, zabezpieczenia materialnego rodziny, dobrych stosunków międzyludzkich, poprawy infrastruktury i gospodarki, pokoju na świecie. Z badań wynika, że dla nauczycieli, jako grupy społecznej i zawodowej o szczególnym statusie niezmiennie ważne są wartości ogólnospołeczne i globalne. Po 25 latach ustroju neoliberalnego, badani życzyliby sobie większej dbałości o obywateli, równego ich traktowania, sprawiedliwości społecznej, normalnego, sprawiedliwego rządu dbającego o potrzeby ludzi, zgody narodowej; aby nastąpił koniec konfliktów w narodzie polskim, porozumienia narodowego dla przyszłości, dla młodego pokolenia, zakończenia kłótni, pokoju na świecie, pokojowej współpracy narodów.

Zebrany materiał upoważnia do poczynienia obserwacji, że wśród nauczycieli, mimo upływu lat, utrzymuje się dosyć wysokie obywatelskie, „społecznikowskie” zaangażowanie oraz poczucie społecznej i kulturalnej odpowiedzialności za przyszłość młodych pokoleń.

Marzenna Magda-Adamowicz*

FROM SCHEMES TO THE TEACHER'S PEDAGOGICAL CREATIVITY IN CYBERCULTURE

The specificity of the teacher's mission in cyberculture

Cyberculture is changing every aspect of life and sphere of activity. In cyberculture communication is done with the dominance of computer network or other digital media (e.g. mobile phones). In this area there is school and its objects. Also, changes in the labour market and in the workplace, as well as the development of technology in cyberculture mobilize the employee, including the teacher, to be constantly active and to update their professional knowledge.

Despite changes brought by cyberculture, the teaching profession puts the teacher under certain obligations, tasks and requirements arising from social needs. High qualifications and specializations are required from the teacher (Day 2004). Teaching and educating children and youth and being responsible for the processes are important characteristics that distinguish this profession from others, and are also a great responsibility of every society. Besides moral obligations to students the teacher has responsibilities towards their own professional group, school environment and the whole society (Dylak 1995; Kwiatkowska 2008; Szempruch 2013).

Cyberculture contributes to breaking the limits formed in education. As a result, the teaching profession is of variable nature. During professional development the teacher gradually shifts from patterns to educational creativity. As every human being, including the teacher, is other-directed (Popek 2003), this text presents teaching creativity that develops along with the professional development of the teacher. But first, as an introduction I will explain the concept of *creativity*, and I will outline my own concept of pedagogical creativity of teachers and their professional development.

Formation of the *creativity* concept

*Marzenna Magda-Adamowicz – Ph. D. in pedagogy, Associate Professor, University of Zielona Góra; research interests: child's pedagogy, pedagogic creativity, pedeutology and didactics; e-mail: madamowicz0@o2.pl

In the twenty-first century the concept of creativity is widely used. At the same time, it is constantly changing its scope and depth. Creativity covers human activity in the world. Thus, creativity means any human activity that goes beyond simple provided information (Tatarkiewicz 2005). A creative individual is not limited to copying but gives something new from oneself. External stimuli are not complete. For these reasons, the creative individual is looking for additional knowledge to form their own world, integrating its elements. This understanding means that shortages in knowledge are complemented with external data. Thus, creativity refers to people who paint, compose, think and who are active (Tatarkiewicz 2005).

Creativity has not always been understood and interpreted in this way. In ancient times and the Middle Ages creativity was an attribute of God. It was believed that a human being recreates objects created by God (Tatarkiewicz 2005; Nęcka 2001). However, in the Renaissance people gained a sense of their independence, freedom, autonomy and creativity. It was assumed that the artist shaped the new world, the new reasons.

In the seventeenth century Maciej Kazimierz Sarbiewski, Polish poet and poetry theoretician, compared the actions of the poet to God's creation. This contributed to the fact that the concept of the *creator* was referred to the activity of artists. Then, in the 19th century the term was used in relation to artists, poets, painters, sculptors, and musicians. And in the 20th century it was used in science and social life (ibidem).

Later on, the concept slowly came to European culture. Finally, in the 20th century the term was applied to the whole of human culture.

Nowadays, in everyday language creativity is often identified with creativeness, which are synonymous but not identical. Creativity is understood as potential human abilities, the results of which are not tangible or relevant to a particular social group and which are in each individual (Szmidt 2013).

Creativity manifests itself in activity, behaviour, attitudes, lifestyles. It can be developed through proper education (Pietrasiński 1969; Popek 2003; Nęcka 2001; Strzalecki 1969; Szmidt 2013). Currently, studies on creativity concentrate on personality traits, the process of creation, output, values and lifestyle (ibidem).

Since the mid-twentieth century creativity has been treated subjectively, as the personal function of creation (i.e., personality traits, the process of creation) is emphasised. The subject is creative when it has specific features. And the creative activity takes place in the mind, the psyche of the creator, which contributes to its development and learning (Magda-Adamowicz 2007, 2009, 2011, 2012, 2015).

Before the mid-twentieth century the works of creation and its impor-

tance to a wider social group were emphasised in creativity. Thus, creativity was treated objectively, because the social importance of a product of the creative process as an element of culture was taken into account. Therefore, the effect of intended creativity, that is externalised thinking, and the creative process is a piece of work. It is assessed from the perspective of time, including past, present and future. That is why time period in which the work was invented and implemented is important, as well as its relevance for the future. It may happen that the work is believed to be creative: 1) without taking into account similar works produced in other areas, and therefore creativity is distinguished in the macro- and micro-scale and 2) in history it may lose its importance.

There are numerous theories of creativity, which represent two basic approaches to it: 1) elite approach – the so-called object approach – which assumes that only outstanding individuals are creative, because they make a lasting contribution to the development of culture, 2) egalitarian approach – the so-called humanistic or subject approach, which emphasizes personal involvement in the process of creation and its importance for the development of the creator's personality. Authorities that emphasise the unique novelty, originality of the creation from the perspective of a wider social circle, at the same time advocate for the creativity of only prominent individuals. Elitism values the social function of creative work, that is the degree of its novelty, originality and relevance to society, or in other words creation must be objective, historical, or unique. On the other hand, egalitarianism of creativity is subjective, personal, everyday, and common. Arbitrators take into account the subjectivity of the novelty and the value of the creation, and they opt for creativity of any person, including children.

The author adopts the egalitarian approach, and therefore she is of the opinion that creativity is present in each individual and results from the difficulty of integrating motives of adaptation to the environment, and the conflict between the will and the counter will, as well as human drive to develop. It occurs at the level of self-realization as a key factor in human life. Creativity exists in every phase of life, especially in the seventh phase of generativity when the individual goes beyond oneself, and it is of conscious and unconscious type.

The author's concept of teachers' pedagogical creativity

It is believed – due to humanistic and pan-creationist orientation – that human beings are inherently creative. Therefore the psychology of creativity “empirically oriented distinguishes two types of creativity: objective and subjective creativity” (Popek 2003, s. 19).

Objective creativity means discovering, creating new, original and unique ideas appearing in the spiritual and material culture for the first time. Subjective creativity occurs quite often and it is called secondary, everyday, common, or methodical creativity. It involves uncovering the truth that already exists but the creator was not aware of its existence (ibidem). The greater the cultural importance of given creativity, the greater its social dimension, reaching the objective level.

On this basis I distinguish subjective and objective pedagogical creativity, both of lower and higher range, which I thoroughly studied theoretically and practically in the following monographs (Magda-Adamowicz 2007, 2009, 2011, 2012, 2015) and referring to the levels of creativity by E. Nęcki (2001) and S. Popek (2003) and the areas and dimensions of creativity by R. Schulz (1994).

Thanks to pedagogical creativity by R. Schulz I have accepted the narrow understanding of teachers' pedagogical creativity, which I limit to creativity in the teaching and caretaking process during classes and extra-curricular activities, and the effects of which include innovations. Holistic inspirations in pedagogy and psychology make it possible to study the most important predictors of pedagogical creativity, i.e. knowledge, characteristics of divergent and creative thinking, creative process, creative language, imagination, goals and motives of pedagogical creativity, creative attitudes and behaviour, their creations (innovations and proprietary curricula) and the external environment of pedagogical creativity.

Subjective pedagogical creativity fits into the concept of everyday creativity as "creativity for everyone", or methodical creativity, and is self-fulfilment for an individual (ibidem). I distinguish 1) *subjective pedagogical creativity of a narrower scope*, which includes meetings with the student or imitative innovations or the scope and level of theoretical knowledge, and 2) *subjective pedagogical creativity of a wider scope* – effective pedagogical work and innovation or proprietary curricula created in teams.

Objective pedagogical creativity (historical, original, outstanding, exceptional creativity) means discovering, creating new, original, unique ideas, emerging in pedagogical culture for the first time. I distinguish 1) *objective pedagogical creativity of a narrower scope* – solving educational problems in a creative way, processes of pedagogical changes and individually created proprietary curricula, and 2) *objective pedagogical creativity of a wider scope* – creative work style, professional self-realization, the creation of new ideas and concepts.

Professional development of the teacher

Teacher professional development, as the conditioned process, is willingness to improve their theoretical and practical knowledge, professional skills and to become involved in socio-professional activities. It is determined by the requirements and tasks of contemporary society. Internal regularities of this process are subordinate to common laws and apply to all teachers. Professional development is an internally consistent process, i.e. one type of behaviour and activity is the basis for others. The direction of the development is subject to social control and repression, which in the course of pedagogical practice interiorize at the teacher. Owing to this, the teacher performs their professional duties and integrates needs, tasks, and teaching activity, contributing to a dynamic, targeted, and even creative development. The effects of the teacher's activity are hard to measure, because they often depend on many other co-existing factors beyond the control of the teacher. Hence the teacher's self-control, self-assessment, reflectivity, and sense of responsibility in teaching are of great importance. Today, the teacher should be objective, kind, empathetic, sensitive, imagination, responsible, and understanding but at the same time consistent, helpful, active, creative, fond of pupils and teaching, which is conditioned by systematic development of substantive, pedagogical, methodical and social knowledge. Among numerous factors that determine the teacher's work three areas should be particularly emphasized. One area includes the emotional, volitional, incentive features of the teacher's personality. Then, there are intellectual and causative features of the teacher's personality, which include knowledge, skills, competence and abilities. There are also situational factors of the teacher's work, which are the external conditions of the educational process. However, these factors are not thoroughly analysed in this article, as they do not constitute the basis of further considerations.

The successful professional development of the teacher is a tendency to increasing independence from external pressure. Developmental changes relate to the increase in autonomy, criticism and non-conformism. In the professional development of the teacher several stages can be distinguished. Robert Kwaśnica (1994) and Henryka Kwiatkowska (2008) distinguish three stages of professional development: pre-conventional, conventional and post-conventional stage. And Stanisław Dylak (1995) adopts a different classification, distinguishing the basic, necessary and desirable stages.

Pedagogical re-productivity and creativity in the professional development of the teacher

The stages of the teacher's professional development which I have adop-

ted on the basis of the literature are closely connected with the progressive changes in a given field, increase in methodological knowledge and skills, development of the need for self-assessment and self-control at work. Therefore, professional activity develops from reconstructive to creative activities, which I will attempt to prove below.

During the first stage of conformism, a young teacher, starting his/her job, follows the standards that he/she has learned, trying to win the approval of other teachers. Slowly he/she identifies with the authorities copying other teachers. The young teacher imitates behaviour patterns and selects those that are approved by supervisors and authorities. He/she searches and reproduces proven schemes. He/she integrates socially and professionally with other teachers. He/she imitates, copies the patterns of behaviour without complete understanding. Full adaptation to the profession relies on the knowledge, understanding and reasoning of the patterns of the teacher's conduct as well as efficient and aware use of the knowledge and skills acquired. The young teacher uses methodical patterns. In preparation for classes he/she uses ready-made materials. He/she also prepares a lot of teaching aids oneself. The young teacher consults his/her thoughts and ideas with other experienced teachers. At this stage of development the teacher learns his/her professional role and is imitative. He/she accepts worse effects of his/her educational work, e.g. when students are not focused on a lesson, the teacher says they are "mindless" or lazy.

Along with experience, first critical reflections on the teacher's own work and its effects appear. This is when the second stage of professional development – *critical realism* – begins. The teacher recognizes problems, his/her mistakes, and wants to improve his/her knowledge. He/she constantly searches for new things. He/she attends postgraduate courses, professional trainings and workshops to get better professional qualifications and competence. The teacher looks for new innovative solutions at work. He/she wants to know more and is very critical of his/her professional achievements and open to exchange their experiences with colleagues. He/she shares his/her ideas and problems with other teachers trying to solve them together. Also, he/she invents "something" new, mainly teaching aids for current lessons. The teacher notices that teaching is not only copying ready-made scenarios. He/she tries to use newer teaching methods. He/she also participates in demonstration classes conducted by colleagues and then analyses and evaluates them.

In *professional subjectivity* the teacher deepens professional knowledge and skills, which leads to self-control. In his/her work the teacher takes into account pedagogical guidelines as well as the needs and capabilities

of pupils. He/she notices ambiguities and contradictory solutions. He/she is characterized by a high independence of thought. The teacher continues to improve his/her skills and gains new qualifications attending postgraduate studies to complete his/her theoretical and practical knowledge. He/she consults his/her knowledge and practical activity with those who he/she believes have reached a higher stage of professional development. He/she gains new knowledge, applies it in practice and checks its results. The teacher uses his/her knowledge consciously. He/she has wide pedagogical and psychological knowledge, as well as the knowledge in the subject he/she teaches. The teacher discusses issues encountered at work, expressing his/her concern. His/her attitude to convention is very critical and he/she seeks liberation. He/she knows the secrets of the teaching techniques, which he/she often manipulates, adequately to the situation. His/her requirements towards oneself become higher. The teacher has strictly defined goals for which he/she selects the most effective course of action and obtains necessary information for it. In this way the teacher slowly moves towards professional creativity because he/she starts to introduce and implement own ideas, teaching methods and class activities that are more effective to achieve the goals. When teaching he/she is flexible, i.e. the teacher improves the teaching process by changing the order of the content, resources, forms and methods of its implementation, modifying the activity of the teacher and students. Through his/her work the teacher tries to develop, improve, update their knowledge, independently studying the literature. He/she develops professional competence expanding his/her psychological, pedagogical and educational skills. The teacher is active in the school and the closest environment, organizing school events, trips, etc. He/she tries to solve problems, especially teaching problems, in a creative way, runs open classes for teachers, parents, apprentices, helps younger teachers. He/she has the courage to confront their knowledge and practical solutions with experienced teachers. He/she is open to new ideas and implements them wisely. With great success the teacher correlates various fields of education, paying particular attention to the personality development of the pupils, promoting good and showing its attractiveness as well as the need for realisation. In his/her professional activity the teacher combines transferring and integrating knowledge with assisting the students in their quest to good, beauty and truth.

In the final stage of *non-conformism* the teacher reviews and amends the measures of influence in order to obtain perfection. He/she develops tools and solutions to improve efficiency of own work and the creativity of students. The teacher is often troubled and dissatisfied with the achieved results, but still emotionally and intellectually stable. He/she feels the need

for professional self-realisation. He/she thinks intuitively, analytically and heuristically. Both internal and external motivation dominate. The teacher has a positive self-image and positive self-esteem. His/her level of pedagogical creativity is mature. The teacher works out issues for about ten years. His/her teaching methods are established. His/her pedagogical creativity is of personal type and is based on performing individual abilities in a specific way. The teacher brings into existence new, original, unique innovations, tools, solutions. He/she tries to transform the given reality according to his/her own concepts. Creativity is noticeable in a climate of security and in difficult situations. The teacher is very interested in the public perception and evaluation of his/her creation.

He/she has some knowledge, but complements it by reading articles, participating in various forms of professional training. The teacher sees own mistakes and shortcomings but does not use ready-made models or methodological solutions. He/she adjusts the curricula and syllabuses to the students' needs and abilities. The teacher has a lot of ideas for more attractive lessons. He/she often achieves better results than other teachers. When being sure of his/her opinion the teacher is able to defend and justify it. He/she cooperates with the students' parents, holds parent-teacher meetings, helping them to work with children who behave badly or have learning difficulties. The teacher follows the recommendations from psychological – pedagogical counselling centres. He/she lowers the requirements adequately to the centre recommendations. He/she adjusts the educational requirements described in the curriculum to individual abilities and needs of the students. The teacher creates and implements his/her proprietary curriculum.

He/she introduces own innovations. The creative teacher holds full moral and professional responsibility for the innovations, its effects and conclusions. Professional responsibility is important in the course of innovative activities, formulated and verified hypotheses. The teacher must also be able to draw back if his/her innovations turn out to be harmful to children or the environment. This decision is affected by the teacher's moral responsibility. This, in turn, is connected with systematic self-assessment and self-control, which are the result of self-perception of the effectiveness of own activities in relation to the effective actions of other people in the vicinity. J. Reykowski emphasizes that self-assessment can vary, but it becomes generalized and is a constant dimension of personality. The source of self-perception is information about oneself and the opinion of other people about the teacher. The degree of divergence between a real self and an ideal self is the level of self-acceptance and the indicator of the individual's cognitive structures

integration. Those who are mentally “healthy” and function well socially reach the average level of self-acceptance. In inner-directed people a sense of control stems from the perceived situation and the properties of the individual. Situations perceived as random occur in other-directed individuals. Creative individuals set themselves goals and implement the curriculum which takes into account external factors, therefore they are inner-directed. The creative motivation of these individuals is of cognitive nature because it relates to discrepancies between the actual and the ideal, creating tasks focused on a goal. Creators treat public approval as an indicator of the effectiveness of their work. Self-esteem in creative teachers is often high, due to their non-conformism, resistance to external pressure. Hence, they have a specific rhythm of work, i.e. tasks are carried out at the time of best mental concentration in isolation from external disturbances for a long uninterrupted period of time.

During professional development the teacher's pedagogical creativity is oriented to gaining independence, i.e. becoming free from external influences. Professional development does not take place automatically. It may stop at some stage, which would be connected with the development of individual pedagogical competence and commitment to work. It requires favourable internal and external situations. An individual may stop at some point of development, especially if it turns out that the level of professional competence of the teacher meets the expectations of the school. If the level of the teacher's competence is advanced and exceeds the expectations of the professional environment it becomes a nuisance because it requires internal and external stimulation. The teacher's professional development is conditioned by: 1) size of acquired knowledge and its usage in teaching practice; 2) the expansion of own experience; 3) the teacher's expectations towards the profession; 4) professional adaptation; 5) non-standardness and non-precision of educational situations, and also 6) empathy, communicativeness in interpersonal contacts and owing to this 7) wide and deep self-assessment, self-control and pedagogical creativity.

Reflections instead of conclusions

The teaching profession does not impose rigid rules of conduct. The work of the teacher is creative and involves reflection, a constant search, adapting requirements to the capabilities and needs of children (Kwiatkowska 2008). All the time the teacher inspires and supports the student's personality. Also, the student creates situations in which the teacher must prove his/her resourcefulness, which is one of the many features of creativity. This profession requires specialised knowledge from teachers in the subject they

teach, thorough pedagogical knowledge as well as continuous improvement of skills through vocational training and self-study. Today, the explosion of knowledge, the increased flow of information, use of media in classes (by the teacher and students) forces the teacher to devote more time to prepare for classes and continuous self-study. Pedagogical creativity, which is necessary in cyberculture, brings satisfaction with oneself and one's work, which can be seen in the teacher's serenity, smiling face and involvement. The teacher's optimism, professional competence and enthusiasm for work undoubtedly contribute to a positive attitude of students to the teacher. In cyberculture pedagogical creativity in the teacher's professional development brings kindness, liking and gratitude of their students. By self-observation, self-reflection, self-improvement the creative teacher becomes mature – a teaching master.

Pedagogical creativity appears on the third and fourth stage of professional development, that is critical realism and non-conformism. Pedagogically creative teachers are individuals of non-conformist and heuristic qualities with great knowledge, which they use practically, striving for effective pedagogical work. The professional development of the teacher is mainly motivated by self-satisfaction, coming from gaining new skills, the awareness of own development, improvement of teaching skill (Szempruch 2013). The need and the capability of sympathizing, interpenetrating, providing support to students, empathy, the desire to conform, harmony and unity with the pupil are of great importance in teaching profession and development. J. W. Dawid calls it the love of human souls, which allows the human being to go beyond oneself into the inside of another human being – the student. Each new student is a new challenge for the teacher. Apart from the love of human souls the teacher needs, according to J. W. Dawid, to pursue excellence, and – according to Z. Mysłakowski – parental instinct, “emotional adaptation”, co-experiencing, co-feeling, expression of feelings through gestures, facial expressions, and – according to J. Legowicz – open attitude and intonation of verbal and non-verbal messages (Dylak 1995; Kwiatkowska 2008).

In the course of professionalization the teacher develops his/her pedagogical creativity by gaining new, distinctive competencies (*fit with resources*). The consequence of the professional development of teachers should be a higher quality of their professional activity (*marketing capability*). Professional development, related to the teacher's pedagogical creativity (which I have tried to show above) should be set to shape pedagogical culture, share knowledge with the external environment and within the educational institution. This means that on the one hand, the teacher should use his/her

gained new skills for the good of the student, the institution and the quality improvement of professional activities. On the other hand the teacher should demonstrate a willingness to transfer new knowledge to other workers in accordance with the concept of a learning organization (*rent appropriation*).

Bibliography

- DAWID J. W. (1946), O duszy nauczycielskiej, „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- DAY CH. (2004), Rozwój zawodowy nauczyciela, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- DYLAŁ S. (1995), Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- HUBERMAN M. (1995). Professional careers and professional development, [in:] Guskey, T. R. & M. Huberman (eds.) Professional Development in Education: New Paradigms and Practices. New York: Teachers College Press.
- KWAŚNICA R. (1994), Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław.
- KWIATKOWSKA H. (2008), Pedeutologia, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- MAGDA-ADAMOWICZ M. (2012), Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- MAGDA-ADAMOWICZ M. (2015), Twórczość pedagogiczna nauczyciela w kontekście systemowym. Źródła, koncepcja, identyfikacje, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- MAGDA-ADAMOWICZ M. (2009), Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- MAGDA-ADAMOWICZ M. (2007), Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- MAGDA-ADAMOWICZ M., PASZENDA I. (2011), Treningi twórczości a umiejętności zawodowe, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- MYŚLAKOWSKI Z. (1925), Co to jest talent pedagogiczny?, [in:] „Ruch Pedagogiczny”.

- NĘCKA E. (2001), Psychologia twórczości, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- PIETRASIŃSKI Z. (1969), Myślenie twórcze, PZWS, Warszawa.
- POPEK S. (2003), Człowiek jako jednostka twórcza, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- SCHULZ R. (1994), Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań, IBN, Warszawa.
- STRZAŁECKI A. (1969), Wybrane zagadnienia psychologii twórczości, PWN, Warszawa.
- SZEMPRUCH J. (2013), Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- SZMIDT K. J. (2013), Pedagogika twórczości, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- TATARKIEWICZ W. (2005), Dzieje sześciu pojęć, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Marzenna Magda-Adamowicz

FROM THE TEACHER'S SCHEMA TO THE TEACHER'S PEDAGOGICAL CREATIVITY IN CYBERCULTURE

Keywords: the teacher, pedagogical creativity.

This article discusses changes in external conditions of the functioning of contemporary man, including the teacher. The author pays attention to the changes connected with the development of media and electronic devices used for the processing of information and for communication. What is more, new information and verified knowledge is constantly added. School, still a traditional place of their transfer, cannot ignore these new knowledge sources. They are accessible and used by pupils, to whom operation of devices does not pose difficulties. With the same, contemporary teachers are expected to raise their qualifications in the field of cyberculture through professional improvement and self-education.

Numerous researchers of contemporary school and teachers pay attention to the aspect of pedagogical creativity which is an indispensable element of the teacher's work. Pedagogical creativity appears at the third and fourth stage of professional development, the so called critical realism and non-conformity. A pedagogically creative teacher is a person with vivid imagination, a large body of knowledge (using this knowledge in practice for effective pedagogical work), and non-conformist, heuristic qualities.

Marzenna Magda-Adamowicz

OD SCHEMATU DO TWÓRCZOŚCI PEDAGOGICZNEJ NAUCZYCIELA W CYBERKULTURZE

Słowa kluczowe: nauczyciel, twórczość pedagogiczna.

Niniejszy artykuł traktuje o zmianie warunków zewnętrznych, w jakich przychodzi funkcjonować współczesnemu człowiekowi, w tym nauczycielowi. W tekście zwrócono uwagę na ten obszar zmian, który związany jest z rozwojem mediów i urządzeń elektronicznych, służących do przetwarzania informacji i komunikowania się. Ponadto w niezwykle szybkim tempie przybywa nowych informacji, ale i sprawdzonej wiedzy. Szkoła będąc w dalszym ciągu tradycyjnym miejscem jej przekazywania, nie może ignorować nowych źródeł wiedzy. Są one dostępne i wykorzystywane przez uczniów, którym obsługa urządzeń nie nastręcza większych trudności. Tym samym oczekuje się od współczesnych nauczycieli ciągłego podnoszenia kwalifikacji w zakresie poruszania się w cyberprzestrzeni poprzez doskonalenie zawodowe i samokształcenie.

Wielu badaczy współczesnej szkoły i nauczycieli zwraca uwagę na aspekt twórczości pedagogicznej, która jest niezbędnym elementem w pracy nauczyciela. Twórczość pedagogiczna pojawia się na trzecim i czwartym etapie rozwoju profesjonalnego, tzw.: krytycznym realizmie i nonkonformizmie. Twórczym pedagogicznie nauczycielem będzie osoba o bogatej wyobraźni, dużym zasobie wiedzy, którą wykorzystuje w praktycznym działaniu, dążąc do efektywnej pracy pedagogicznej oraz ma cechy nonkonformistyczne i heurystyczne.

Małgorzata Kabat*

STAŁOŚĆ I ZMIENNOŚĆ WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELA

*Wszystko jest w wiecznym ruchu – zmienia się, porusza, przeobraża,
przechodzi z jednego stanu w drugi.*

Heraklit z Efezu

Współczesny obraz rzeczywistości odzwierciedla nieustannie zacieranie się granic między zjawiskami i faktami ukazując ich zmienność. W tym ciągłym ruchu i przekształcającym się świecie próbuje odnaleźć się człowiek, szukając szans rozwoju dla własnych indywidualnych predyspozycji i zdobytych kwalifikacji. Owo poszukiwanie miejsca nie omija nauczyciela, który dostrzega pewne stałe rzeczy, mogące stać się fundamentem do wypracowywania sposobu równoważenia zmian i przeciwieństw. Należy jednak zauważyć, że zmiany istniały już wcześniej, ale postęp techniczno-cywilizacyjny uwypuklił ich siłę i większą obecność w zewnętrznym otoczeniu niż to było w przeszłości. Zrozumienie specyfiki dzisiejszych czasów ułatwi nauczającemu zaakceptowanie dokonujących się transformacji w jego powinnościach, wyzwalając jednocześnie „potrzebę dokonania gruntownych przeobrażeń w sferze edukacji”, co podnosi Irena Wojnar (1996, s. 15). Autorka wskazuje na konieczność opracowania odpowiednich rozwiązań w systemie kształcenia odnoszących się m.in. do podjęcia kroków budowania własnego warsztatu pracy przez nauczyciela. Warunkiem jego tworzenia jest oczekiwanie kształtowania takiego wizerunku pedagoga, który będzie osobą zaangażowaną, pomysłową, podejmującą różnorodne zadania i wyzwania w swoim środowisku, jak i poza nim, urzeczywistniając elastyczne przekraczanie granic swej pedagogicznej działalności. Krystalizowany warsztat pracy ma szansę stać się mozaiką schematu i kreatywności aktywnego nauczyciela. W swoich podwalinach oprze się na solidnych merytorycznych i metodycznych podstawach, spełniając obecne zawodowe standardy. Podobnie, jak sam nauczyciel, tak i jego warsztat będzie podlegał doskonaleniu, zapewniając efektywne kształcenie

***Małgorzata Kabat** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu; zainteresowania naukowe: pedeutologia, psychologia i pedagogika twórczości, metodologia badań społecznych; e-mail: mg.kabat@wp.pl

i wychowanie podopiecznych, ułatwiając odnajdywanie rozwiązań niezbędnych w codziennej egzystencji.

Zgłębienie problematyki warsztatu zawodowego nauczyciela należy rozpocząć od jego eksplikacji, odnalezieniu w literaturze stosownych wyjaśnień. Jedno z nich zaproponowała Krystyna Duraj-Nowakowa, która definiuje je jako „układ pomieszczeń o określonej powierzchni wraz z odpowiednim wyposażeniem w urządzenia i środki dydaktyczne. Są to stałe, zmienne i ruchome stanowiska pracy (miejsca do działania), służące organizowaniu różnych form aktywności dzieci i nauczyciela. To także odpowiednio ukształtowana dokumentacja warsztatowa z przeznaczeniem do wykorzystania w organizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego i własnego doskonalenia zawodowego w sferze nie tylko materialnej, lecz także intelektualnej sprawności” (Duraj-Nowakowa 2000, s. 35-38). Z kolei Józef Kozłowski stwierdza że jest to „opis przebiegu działalności pedagogicznej nauczyciela, realizowanej zgodnie z zewnętrznymi – materialnymi i organizacyjnymi warunkami oraz wewnętrznymi – psychospołecznymi, jakie są niezbędne do wykonywania zadań lub innych przedsięwzięć” (Kozłowski 1996, s. 9). Zauważamy w tych wybranych określeniach, że, z jednej strony, ważną rolę odgrywają warunki zewnętrzne placówki oświatowej mającej swoiste wyposażenie i lokalizację, a z drugiej strony są to dyspozycje i umiejętności nauczyciela wykorzystywane do realizacji zadań związanych z nauczaniem w określonych warunkach.

Z zaprezentowanych objaśnień wynika, że czynnikiem, od którego w głównej mierze zależy powstanie i rozwój warsztatu pracy jest sam nauczyciel. Gromadzi on w nim celowo dobrane procedury postępowania, sposoby i metody pracy, dokumenty prawne i planistyczno-organizacyjne, obejmujące opisane decyzje działań jego i uczniów w czasie roku szkolnego. Pomocą w podejmowaniu decyzji, co do nadania określonej formy warsztatu jest wiedza i umiejętności nauczyciela, które zdobył podczas studiów, odbywania praktyk i gromadzenia doświadczenia zawodowego. Kumuluje się ono dzięki podejmowanym przez nauczyciela obowiązkom zapisanym w „Karcie Nauczyciela”, „Dzienniku Ustaw”, „Monitorze Polskim” i „Dzienniku Urzędowym MEN”. Zawarte w tych dokumentach przepisy prawne towarzyszą nauczycielowi w codziennych czynnościach, będących splotem „rutyny i spontaniczności, zaangażowania i obojętności” (Witkowski 2003). Owa biegunowość codziennych sytuacji oraz ich zmienność i powtarzalność jest zauważana przez uczestników procesu kształcenia. Przełamanie wieloznacznego fenomenu edukacyjnych zdarzeń i przewyższanie rozmaitych słabości wymaga od nauczyciela dobierania odpowiednich strategii, metod, form, środków dydaktycznych, tak aby rozbudzić wśród uczniów ciekawość

wobec nauczanych tematów zajęć lekcyjnych, rozwijać ich dalsze zgłębianie poprzez stosowanie aktywnych metod akceptujących odmienność myślenia wyrażając jednocześnie szacunek wobec obowiązujących zasad współpracy wypracowanych w szkolnej społeczności. Wytoczony szlak pedagogicznej pracy wyzwala różnorodną nauczycielską działalność, która z jednej strony bywa koleiną stałości i monotonii, ale z drugiej może obfitować w niestereotypowe pomysły, ułatwiające dążenie do znalezienia optymalnych edukacyjnych efektów.

Wykorzystanie rutynowego i/lub twórczego stylu nauczającego wynika z jego warsztatu pracy, który jest konglomeratem zdobytych kwalifikacji, umiejętności i nawyków zawodowych, wskazówek kolegów, ale i też studiowania fachowego piśmiennictwa. Zbierane z wymienionych źródeł informacje stają się podstawą sporządzania dokumentacji planistyczno-organizacyjnej. Składa się na nią roczny plan przedmiotu nauczania zawierający miesięczny, tygodniowy, jak i dzienny rozkład materiału. Znajdują się w nim scenariusze zajęć dydaktyczno-wychowawczych, zajęć pozalekcyjnych, terminarz wydażeń okolicznościowych, specjalnych, przydzielanych zadań zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi (Palka 1997, s. 46-47).

Opracowane przez nauczyciela materiały wymagają stosowania określonych schematów, jak i twórczych sposobów. Najczęściej wykorzystuje je otwarty i pomysłowy pedagog, który dobiera odpowiednie narzędzia i metody służące prezentowaniu uczniom treści nauczania, poddawania ich krytyce, ewaluowania, by rzetelnie wywiązywać się ze swoich obowiązków (Wardyńska 1999, s. 33-35). Natomiast zamknięty i bierny nauczyciel korzysta ze znanych i powielanych scenariuszy metodycznych. Z czasem te powtarzalne szablony stają się coraz bardziej jednostajne, manifestując negatywne podejście nauczyciela do ucznia i ucznia do nauczyciela. Narastające napięcia i frustracja powoduje komplikacje zawodowe. Jak zaznacza Alfred Schultz, pojawiające się trudności stanowią sygnał ostrzegawczy o podjęciu stosownych zmian działań dydaktycznych (2008, s. 168-169). A zatem mądre przezwyciężenie szarej, szkolnej powszechności łączy się z koniecznością rekonstrukcji dotychczasowego myślenia i funkcjonowania pracownika oświaty. Na początku potrzebna jest neutralizacja niesprzyjającego podejścia nauczyciela, by werbalne i niewerbalne odczucia jego i uczniów uległy poprawie. Realizuje się to poprzez modyfikację nauczycielskiej mentalności i obranie odmiennego sposobu postępowania. Pomocą może służyć nauczycielowi jego warsztat pracy, który pełni funkcje wspomagające, zespalające i warunkujące uzyskanie jak najlepszych wyników opartych o optymalne relacje z wychowankami. Inaczej mówiąc, warsztat pracy nauczyciela powinien być czynnikiem inspirującym jego rozwój i doskonalenie. Stanowi prze-

cież złożony nauczycielski mikroświat powinności, profesjonalizmu, wiedzy, umiejętności pedagogicznych i życiowych. Wymaga ulepszeń i systematycznych modernizacji w celu zapewnienia podmiotowi edukacyjnemu wsparcia. Edukator może tworzyć optymalne warunki „rozwoju psychicznego, poznawczego, fizycznego, emocjonalnego i duchowego, kształtować zainteresowania, pasje, uczyć kreatywnego myślenia, wzmacniać poczucie wartości i godności własnej wychowanka” (Kobyłecka 2016, s. 13).

Zaprezentowane spojrzenie na nauczyciela i jego warsztat pracy uwarunkowane są wszechobecną zmianą. Zwiastuje ona coś innego, niekiedy nowego i być może niezwykle przydatnego w wypełnianiu codziennych nauczycielskich obowiązków. Potrzebny jest jednak czas na jej zaaprobowanie i uzmysłowienia skutków dobieranych rozwiązań dla projektowanych czynności, dla których proponuje się rozmaite i/lub takie same metody i formy pracy wiążące się zarówno z wypracowanym wzorcem, jak i twórczym poszukiwaniem wiadomości do realizowanych tematów zajęć, przewidywaniem sytuacji trudnych i radzeniem sobie z nimi, wykonywaniem ewaluacji działań swoich i uczniów, uzyskiwaniem określonych rezultatów, wytyczaniem sobie bliższych i dalszych celów pedagogicznej pracy.

Zasygnalizowane zagadnienia mogą i wyzwalają refleksję pojawiającą się w różnych momentach procesu dydaktyczno-wychowawczego, którą łączy się z fazami rozwoju zawodowego, tj.:

- fazą wzorów metodycznych: w której nauczyciel poszukuje i odtwarza sprawdzone schematy, wytyczne, wzorcowe konspekty lekcji i testy;
- fazą kreatywnej refleksji: odnoszącą się do zastanowienia nad własną pracą zawodową, stosowanymi metodami pracy i osiąganymi efektami, będącymi wynikiem obserwacji nauczycielskiej pracy, uwag dyrektora, nauczyciela-doradcy lub konsultanta dostrzegających błędy, luki, jakie należy wyeliminować dobierając nowe ciekawe i alternatywne sposoby;
- fazą samowiedzy i samokontroli: wiążącą się z pogłębianiem wiedzy psychologicznej i własnej refleksji nad swoją pracą, poprzez którą zyskuje się lepszą samowiedzę i rozwija umiejętności samokontroli służące doskonaleniu zawodowemu;
- fazą twórczości inaczej zwaną fazą innowacyjności: przejawiającą się w nauczycielskiej postawie innowacyjnej, w dążeniu do coraz pełniejszego rozumienia rzeczywistości, poznania swoich wychowanków, poszukiwania i stosowania środków oddziaływań wychowawczych umożliwiających osiągnięcie najlepszych, społecznie pożądaných wyników,

obejmujących modyfikowanie własnych sposobów działania (Kobyliński 1984, s. 249).

Każda wymieniona faza posiada swoje teoretyczne i praktyczne zaplecze, które w większym lub mniejszym stopniu zostaje wzbogacone nieszablonowymi pomysłami i wysiłkiem nauczyciela, wynikającym z obranej drogi zawodowej. W niej nauczający nie może bazować na stałych składnikach procesu dydaktycznego i tzw. „zdrowym rozsądku”, o którym pisze Krzysztof Czarnecki (2008, s. 11-12), ale musi zaproponować modyfikacje i nowe rozwiązania do treści nauczanego przedmiotu. Wobec tego, solidne podstawy pedagogicznej i psychologicznej wiedzy oraz rozwój nauczyciela wraz z podejmowanym doksztalcaniem ułatwią zasygnalizowane wyżej przeobrażenia w warsztacie pracy, stanowiąc jednocześnie dobry fundament tworzenia warunków i klimatu sprzyjającego autokreacji własnej i innych.

Przydatnym narzędziem do zbudowania takiego warsztatu pracy dla nauczyciela okazuje się znajomość inwestycyjnej teorii twórczości Roberta J. Sternberga i Todda Lubarta (1999, s. 8-10). Zgodnie z tą koncepcją współdziałają ze sobą takie czynniki, jak: wiedza, zdolności intelektualne, style myślenia, cechy osobowości, motywacji, cechy kontekstu społecznego (otoczenia). Najważniejszym czynnikiem decydującym o efektach twórczej aktywności nauczyciela wg R. Sternberga jest umiejętność korzystania z posiadanych zdolności. Autor wskazuje, że najlepszym kierunkiem kształtowania się warsztatu pracy nauczającego jest uwzględnienie metaskładników niezbędnych w procesie planowania, porządkowania, selekcjonowania, kontrolowania, przetwarzania informacji, które angażują nauczyciela w konkretne działania. Jak zaznacza badacz, z metaskładnikami sprzężone są składniki nabywania wiedzy oraz składniki wykonawcze. Wszystkie wchodzą w zakres teorii subkomponentów, łącząc się z:

- kontekstem praktycznym, w którym inteligencja osoby nauczyciela umożliwia adaptację do środowiska szkolnego i jego przekształcenia, gdyż oddziałuje na tworzoną inteligencję praktyczną nauczyciela powstającą jako rezultat zdobytej wiedzy i praktyki działań dydaktyczno-wychowawczych, realizowanych w danym otoczeniu;
- kontekstem doświadczenia wiążącym się z aspektem twórczym, gdzie inteligencja jest tą własnością osoby, pozwalającą na efektywne rozwiązywanie zadań poprzez dokonujące się procesy myślenia przetwarzające informacje; obejmują redefiniowanie problemu, przełamywanie lub kwestionowanie stereotypów, gotowość „sprzedawania” innym pomysłów, przekazywania innym wartości, pokonywania barier twórczej

aktywności, zachęcania innych do podejmowania rozsądnego ryzyka, generowania nowych pomysłów, inicjowania współpracy, okazywania tolerancji, odznaczania się umiejętnością patrzenia na rzeczy, zjawiska z różnych punktów widzenia (Sternberg, Hara 1999, s. 42-43);

- kontekstem myślenia analitycznego ujmowanego jako ogólna inteligencja osoby – nauczyciela. Łączy się ona z organizacją procesów poznawczych, nastawionych na sondowanie, porównanie i ocenianie informacji; istniejące u nauczyciela wewnętrzne mechanizmy procesów poznawczych odwołują się do przyswajanych i zgromadzonych już wiadomości wiernie przedstawiających stałość i zmienność faktów i rzeczywistości; nauczyciel wykorzystuje je w swoich codziennych czynnościach ze względu na uruchamiany typ myślenia, służący do sprawnego rozwiązywania problemów, wyszukiwania podobieństw, różnic, dokonywania analiz, syntez, ocen i krytyki wobec prezentowanych informacji celem odnalezienia rozwiązań zadań pojawiających się w programie nauczania (Sternberg 2005).

Projektowane czynności nauczającego mogą być nastawione na realizację wybranego celu odpowiadając np.; tradycyjnie pojmowanej inteligencji. Potwierdzają to badania Gordon Dryden i Jeanette Vos'a, którzy stwierdzają, że klasyczne nauczanie i uczenie się jest oparte na inteligencji analitycznej i logicznej (Dryden, Vos 2003, s. 245). Inteligencje te sprzyjają wykształceniu się u nauczyciela schematu postępowania utrwalanego w pracy zawodowej. Bazuje on na stałych elementach warsztatu pracy, które nie przystają do współczesnych szkolnych warunków, uwzględniających praktyczną i twórczą inteligencję, wymagając zróżnicowanej strategii pracy nauczyciela. W takiej sytuacji zaleca się nauczającemu zmianę rutynowego funkcjonowania i połączenie w aktywności szablonu z kreatywnością.

Podkreślenie ważności modyfikacji zachowań zawodowych nauczyciela wskazuje koncepcja Roberta Sternberga. Autor pisze, że znaczenie ma nie tylko poznanie konkretnych warunków wykonywania obowiązków w placówce oświatowej i zaadaptowanie się do nich, ale istotna jest umiejętność osiągania tam sukcesu. Następuje to poprzez „zrównoważenie funkcji analitycznego, twórczego i praktycznego sposobu myślenia przydatnych w przetwarzaniu informacji (Sternberg, Lubart 1999, s. 35-38). Wyróżnione typy myślenia przez badacza powinien posiadać każdy nauczyciel, aby mógł sprawnie korzystać z nich w codziennych czynnościach. Cechuje je, jak sądzi naukowiec, zarówno odrębność, jak i wzajemna zależność i dopełnianie. Pojawiają się u nauczającego w danym środowisku oświatowym nie tylko pod wpływem organizacji czynności dydaktycznych, ale i wynikają z pro-

cesu poznawania siebie w zakresie posiadanych zasobów i możliwości. Niekiedy szansą na efektywne wypracowanie wzajemnych relacji, współpracy i dostosowania się do zmiennej edukacyjnej rzeczywistości okazuje się aparycja nauczyciela i jego profesjonalizm. Sprzyjają one działaniom nauczyciela określonym jako trudne przedsięwzięcie, gdyż, z jednej strony, scalają się z wewnętrznymi mechanizmami regulującymi jego zachowanie jako człowieka, a z drugiej strony dochodzi do głosu rozwój pojmowany jako nadrzędny interes.

Omówione kwestie pokazują skomplikowanie natury nauczyciela i wybranej profesji. Zazębiają się one z problematyką psychologii humanistycznej (Maslow 1986, s. 136-145; Kozielecki 2000), przyczyniając się do głębszego rozpoznania indywidulanej konstytucji nauczyciela jako osoby zdolnej i odpowiedzialnej, ale i też biernej i autokratycznej wobec podmiotu nauczania i wychowania. Należy przy tym zauważyć, że każdy podmiot pragnie podążać w kierunku samorealizacji nastawionej na formowanie siebie jako jednostki otwartej, spontanicznej, ciekawej świata i kreatywnej (Kabat 2013) bądź jako jednostki kwietystycznej i zamkniętej na innych. Krótko scharakteryzowane dwie skrajne nauczycielskie tożsamości odznaczają się odmiennym sposobem myślenia, aktywności, wykonywania obowiązków zawodowych i realizowanych interakcji z otoczeniem (Rogers 1956, s. 196).

Niezależnie jakim typem osoby jest nauczyciel, to tworzy warsztat pracy, który uświadamia mu, jakie posiada zdolności, jakimi odznacza się możliwościami, jakie osiąga sukcesy i porażki, jaki wkłada wysiłek w codzienne czynności, jaką zapewnia uczniom wiedzę: deklaratywną opartą na schemacie czy wiedzę proceduralną, uwzględniającą jej poszukiwanie, jak pisze Henryka Kwiatkowska (2008). Sprecyzowane kwestie stanowią przyczynę namysłu nauczyciela wobec własnego warsztatu pracy, który nierozzerwalnie łączy się z fazami zawodowego rozwoju. Są one zdeterminowane indywidualną mentalnością i strategią codziennego postępowania. W takim układzie ogromną wagę nauczyciel powinien przywiązywać do poznania własnej biografii formowanej w warunkach środowiska oświatowego i zdobywanego tam doświadczenia. Wpływa ona na przebieg nauczycielskich procesów poznawczych, rozumienie świata i profesjonalne funkcjonowanie. Jednak tacy badacze jak Peter Berger (2010), Thomas Luckman (2007), Józef Trzebński (1994) czy Dorota Klus-Stańska (2012) zauważają, że wywiązywanie się nauczyciela z powierzonych obowiązków w danym otoczeniu następuje poprzez grupowe, a nie jednostkowe procesy społeczne. W tym kontekście wypełnianie nauczycielskich zadań i wiedza o sobie pochodzi, jak pisze Janina Uszyńska-Jarmoc „z drugiej ręki”, będąc wiedzą scholastyczną, która nie może być przekazywana i rozwijana, bo nosi cechy autora przekazu” (Uszyńska-

Jarmoc 2008, s. 179). Zatem, znaczenia nabierają społeczna i jednostkowa wiedza nauczyciela, będące komplementarnymi źródłami informacji dla niego, jak pisze Marian Nowak (2010, s. 38). Wiedza społeczna wyraża tradycję wiążącą się z jakimś doświadczeniem o charakterze zbiorowym, podczas gdy wiedza jednostkowa ma zabarwienie subiektywne, ograniczone do konkretnych przypadków i uwarunkowań. Korzysta się z niej w placówkach oświatowych, rodzinie, podejmowanych oddziaływaniach na innych. Bazuje m.in. na normach społecznych, obyczajach i światopoglądzie. Syntezuje zdaniem Jerzego Majki „predykat obserwacyjny z przedmiotem obserwacyjnym” (Majka 1981, s. 108), wzbogacając praktyczną wiedzę nauczyciela i jego konteksty działania. Uzupełnia ją refleksja nauczającego opierająca się na obserwowaniu siebie i zjawisk edukacyjnych, jakie w dalszej kolejności budują jego tożsamość (Kwiatkowska 2005).

Doświadczane wzajemne wpływy środowiska szkolnego i pozaszkolnego warunkują, jak to określa R. Sternberg, wykształcenie sylwetki nauczyciela globalisty i nauczyciela o nastawieniu lokalnym. Nauczyciel globalista potrafi rozwiązywać problemy w sytuacjach niedookreślonych, wieloznacznych, a więc ubogich w informacje. Znikoma liczba wiadomości nie stanowi dla niego przeszkody, by powstały oryginalne i niestandardowe edukacyjne rozwiązania, których podstawą jest twórcze, dywergencyjne myślenie. Natomiast nauczyciel o nastawieniu lokalnym potrzebuje spójnej informacji obfitującej w wiele szczegółów, łączących się, jakby powiedział Jean P. Guilford (1978), z myśleniem konwergencyjnym. Z kolei Robert Sternberg dodaje, że nastawienie lokalne nauczyciela i sposób jego myślenia i działania scala się z konserwatywną inkluzją poznawczą. Preferuje ją nauczyciel w pełni dostosowany do wzorca i stałych zasad panujących w placówce oświatowej, odrzucającej alternatywne rozwiązania. Jednak nie zawsze określony schemat teorii i praktyki nauczania i wychowania jest właściwy w każdym otoczeniu i czasie. Może on być jednak przydatny w pewnych okolicznościach czy problemach nastawionych na określone rozwiązania. W innych przypadkach konieczne jest elastyczne i twórcze myślenie i praca, by tworzony przez lata warsztat nauczyciela przystawał do pojawiających się współcześnie edukacyjnych zdarzeń. W związku z tym, powinien stać się wartościową mozaiką schematu, kreatywności i podejmowanych w nim zmian. Opierać się może na założeniach pedagogiki perennis i pedagogiki naukowej (Nowak 2010, s. 34). Ich wzajemne oddziaływanie przenika się, gdy do głosu dochodzi zarówno pedagogika perennis, hołdująca intuicji i sztuce wychowania stanowiąc ważne kryterium prawdziwości wiedzy, jak i pedagogika naukowa, oparta na racjonalnych rozwiązaniach dających podstawę praktyce. Stąd praktyka, jak i teoria są dla nauczyciela swoistym miernikiem postępu nauk

pedagogicznych, „znajdujących się pomiędzy mądrością a czasowo uwarunkowaną wiedzą” (Nowak 2010, s. 39). Splata się w nich racjonalizm z intuicją i kreatywnością nauczyciela, pozwalając na tworzenie jego warsztatu pracy. Powinien on służyć zarówno nauczycielowi i podopiecznemu do wspólnego odkrywania różnych obszarów wiedzy, a także poznawania złożoności swojej natury i profesji.

Właściwe poznanie tej kruchej i tajemniczej nauczycielskiej osoby i profesji powinno wyzwalać krytyczne myślenie i refleksję wobec metodyki konstruowania swojego warsztatu pracy. Wyraźnie to podkreślił Piotr Zamojski (2009, s. 124-130), który wskazał, że brak istnienia u nauczyciela tych ważnych składników indywidualnego postępowania powoduje uprawnoczenie działania naśladowczego, warunkującego rutynę i schemat w procesie dydaktycznym. Poglębiają regres obowiązków zawodowych, które zaczynają wiązać się z oczekiwaniem wydawania poleceń przez władze instytucji oświatowej kształtując wsobny charakter edukacji. Wytwarza to sprzeczności, pomiędzy tym co nauczyciel deklaruje i jakie posiada dyspozycje, a rzeczywistym ich wykorzystaniem i racjonalnym działaniem w zmiennej rzeczywistości, którą Tomasz Szkudlarek nazwał „epistemologicznym unikiem” (Szkudlarek 1997, s. 167-199).

Reasumując teoretyczne rozważania starano się pokazać, że obok wypracowanej stałości wiążącej się ze stworzeniem merytorycznych ram własnego warsztatu pracy przez nauczyciela powinny znaleźć się elementy zmienne, dopuszczające zróżnicowany styl działania i nauczania. Łączy się to z elastycznym funkcjonowaniem nauczyciela, który częściej powinien korzystać ze zróżnicowanych i kreatywnych sposobów dydaktycznego postępowania niż wybierać jednolitą strategię, posilkując się metodami utwierdzającymi szarość dydaktycznego procesu. Monotonia stylu nauczającego wpisuje się w tezę Beata Adrjan (2009, s. 379) koncentrującą się bardziej na przeszłości, teraźniejszości i tradycyjnej inteligencji niż na przyszłości i inteligencji praktycznej, analitycznej i twórczej proponowanej przez Roberta Sternberga. Dlatego nauczyciel powinien kształtować tak swoje personalne dyspozycje, aby umiał przechodzić ze strategii funkcjonowania jako globalisty do nastawienia lokalnego i odwrotnie. Poradzi wówczas sobie z wykorzystaniem sytuacji obfitujących w ubogie informacje, jak i tymi zawierającymi znaczne zasoby wiadomości. Spożytkowane zostają wówczas różne inteligencje, czyli praktyczna, twórcza i ogólna, uruchamiające wewnętrzne poznawcze mechanizmy pozwalające na pełnię uwidocznienia swoich kwalifikacji i posiadanych możliwości w szkolnym środowisku. W nim wszystko się porusza, zmienia, przechodząc z jednego stanu w drugi, co już w starożytności zauważył Heraklit z Efezu. Dziś ta myśl antycznego mędrca zyskała

nową formę, jeśli chodzi o odniesienie jej do sylwetki nauczyciela podejmującego decyzję doskonalenia siebie i swojego warsztatu pracy, prowadząc go do rzeczywistych zmian, nadających sens wykonywanemu zawodowi.

Literatura

- ADRAJN B. (2009), Zreformowana polska szkoła z klimatem z przeszłości? Patologia w stylu retro, [w:] Paradygmaty współczesnej dydaktyki, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- BERGER P., LUCKMAN T. (2010), Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy, tłum. J. Niznik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- CZARNECKI K. (2008), Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa, WSZIM, Sosnowiec.
- DRYDEN G., VOS J. (2003), Rewolucja w uczeniu się, Zyska i S-ka, Poznań.
- DURAJ-NOWAKOWA K. (2000), Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód, UJK, Kielce.
- GUILFORD J. P. (1978), Natura inteligencji człowieka, tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, PWN, Warszawa.
- KABAT M. (2013), Kreatywność w edukacji nauczyciela, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- KLUS-STAŃSKA D. (2012), Konstruowanie wiedzy w szkole, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- KOBYLIŃSKI W. (1984), ABC organizacji pracy nauczyciela, WSIP, Warszawa.
- KOBYŁECKA E. (2016), (Nie)codzienność pracy nauczycieli we współczesnej szkole. Zarys problemu, (Nie)codzienność wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela w szkole, red. E. Kobyłecka, Wydział Pedagogiki, Psychologii Socjologii UZ, Zielona Góra.
- KOZIELECKI J. (2000), Koncepcje psychologiczne człowieka, Żak, Warszawa.
- KOZŁOWSKI J. (1966), Nauczyciel a zawód, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H. (2008), Pedeutologia, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- (2005), Tożsamość nauczyciela, GWP, Gdańsk.

- LUCKMAN B. J. (2007), *Theory and Development of Creativity for the Gilford*, University Press, Florida.
- MAJKA J. (1981), *Metodologia nauk teologicznych*, Wrocławska Księgarnia Archidiecezjalna, Wrocław.
- MASLOW A. H. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Pax, Warszawa.
- NOWAK M. (2010), O wiedzy pedagogicznej, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- PALKA S. (1997), Sylwetki nauczycieli tworzących warsztat pracy, „*Szkoła Zawodowa*”, nr 5.
- ROGERS C. R. (1956), *Towards a Theory of Creative*, [w:] *Creativity and Its Cultivation*, red. M. H. Anderson, Michigan State University, New York.
- SCHULTZ A. (2008), O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej, tłum. B. Jabłońska, Nomos, Kraków.
- STENBERG R. J. (2005), Styles of thinking as basis of differentiated instruction, „*Theory into Practice*”, no 44/3.
- STENBERG R. J., HARA L. O. (1999), *Creative Intelligence for School*, [w:] *Handbook of Creativity*, red. R. J. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge.
- STENBERG R. J., LUBART T. (1999), The concept of creativity. Prospects and paradigms, [w:] *Handbook of Creativity*, red. R. J. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge.
- SZKUDLAREK T. (1997), Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki, „*Socjologia Wychowania*”, nr 12.
- TATARKIEWICZ W. (1999), *Filozofia starożytna i średniowieczna*, tom 1, PWN, Warszawa.
- TRZEBIŃSKI J. (1994), Rola schematów w zachowaniach społecznych, [w:] *Psychologia spostrzegania społecznego*, red. J. Trzebiński, M. Lewicka, Książka i Wiedza, Warszawa.
- USZYŃSKA-JAMROC J. (2007), *Od twórczości potencjalnej do autokreacji*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- WITKOWSKI L. (2003), Przekleństwo codzienności, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*”, DWSP, numer specjalny.

WOJNAR I. (1996), Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie, [w:] Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, red. I. Wojnar, J. Kubin, Elipsa, Warszawa.

ZAMOJSKI P. (2009), Ideologiczne wymiary procesu kształcenia a zakres problemowy dydaktyki, [w:] Paradygmaty współczesnej dydaktyki, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Małgorzata Kabat

STABILITY AND CHANGEABILITY OF THE TEACHER'S TOOLS AND SKILLS

Keywords: stability, changeability, the teacher, the teacher's tools and skills.

The article presents considerations on the stability and changeability of the conditions which modify individual predispositions and the teacher's skills and tools. The teacher is influenced by his further and closer school environment which has impact on the alterations in his skills and tools created with the passage of time. Modifications in those skills and tools result from the teacher entering into next phases of professional development and from gaining richer experience. In each phase, there appear new educational tasks and challenges that require using various theoretical and practical solutions. They testify to the ingenuity of the teacher, his development, and the improvement of his skills and tools. For this reason, in this article, attention was paid to one of the most interesting proposals that influence transformations in the teacher's skills and tools, i.e. R. J. Sternberg and T. Lubart's investment theory of creativity. The scholars emphasize the importance of the teacher's knowledge, abilities, and personality, which, in today's rapidly changing world, gain a new dimension and meaning, and are useful in the improvement of the teacher's tools and skills.

Małgorzata Kabat

STAŁOŚĆ I ZMIENNOŚĆ WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELA

Słowa kluczowe: stałość, zmienność, nauczyciel, warsztat pracy.

W artykule zaprezentowano rozważania obejmujące stałość i zmienność warunków, które modyfikują indywidualne predyspozycje i warsztat pracy nauczyciela. Na warsztat pracy nauczyciela, wraz z gromadzeniem przez niego doświadczeń, oddziałuje dalsze i bliższe środowisko, w tym środowisko szkoły. Pojawiające się w nim modyfikacje są wynikiem wkraczania nauczającego w kolejne fazy zawodowego rozwoju, jak i zdobywania bogatszego doświadczenia. W każdej z faz uwidaczniają się rozmaite oświatowe zadania i wyzwania wymagające stosowania rozmaitych teoretycznych i praktycznych rozwiązań. Świadczą one o pomysłowości i doskonaleniu się pracownika oświaty i jego warsztatu pracy. Dlatego, zwrócono uwagę na jedną z interesujących i zarazem ciekawszych propozycji oddziałujących na transformacje w warsztacie pracy nauczyciela. Okazała się nią inwestycyjna teorii twórczości R. J. Sternberga i T. Lubarta. Autorzy podkreślili znaczenie wiedzy, zdolności, osobowości nauczyciela, które we współczesnym zmiennym świecie nabierają nowego wymiaru i znaczenia, będąc przydatnymi właściwościami w ulepszaniu swego warsztatu.

III

NAUCZYCIEL W ŚWIECIE NOWYCH TECHNOLOGII

Jolanta Szempruch*

WSPÓŁCZESNY NAUCZYCIEL W PRZESTRZENI TECHNOLOGII INFORMACYJNYCH

Wprowadzenie

W pierwszej dekadzie XXI wieku obserwuje się dynamiczny rozwój nowych technik produkowania, przechowywania, przetwarzania i przesyłania informacji, który prowadzi w naturalny sposób do zmian społecznych, gospodarczych i kulturowych. Posiada on niezwykle szeroki zasięg oddziaływania na różnych płaszczyznach naszego życia, a efektem jest m.in. powstanie cyberkultury (Kluszczyński 2011, s. 5). Do jej najważniejszych cech można zaliczyć: interaktywność, multimedialność, autonomię, metakomunikację społeczną, wirtualność, brak centrum, a także nową relację twórca-odbiorca w odniesieniu do sztuki czy rezygnację z akademickiej zinstytucjonalizowanej formy kultury.

W cyberkulturze element realny miesza się z fikcyjnym, zespala z nim i tworzy nową, wirtualną rzeczywistość. Subkultura elektroniczna odznacza się specyficznym stylem, językiem i żargonem (http://www.udypmedia.pl/def-Cyberkultura.html#Definicje_cyberkultury). Wywiera ona istotny wpływ na funkcjonowanie współczesnego człowieka, który powinien ją umieć odczytywać, rozumieć i odpowiedzialnie wykorzystywać w swoim codziennym działaniu.

Do świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w cyberkulturze powinna przygotować edukacja ustawiczna, zapoczątkowana w rodzinie, następnie kontynuowana w przedszkolu i szkole, a potem trwająca przez kolejne lata życia, zważywszy na bardzo szybki rozwój technologii informacyjnych i związaną z tym konieczność dalszego doskonalenia kompetencji niezbędnych do ich wykorzystania.

* **Jolanta Szempruch** – profesor zwyczajny, doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach; zainteresowania naukowe: funkcjonowanie nauczyciela i szkoły w kontekście przemian społecznych i edukacyjnych, pedagogika wczesnoszkolna, dydaktyka, pedagogika ogólna i pedeutologia; e-mail: jolszemp@wp.pl

Technologie informacyjne a funkcjonowanie społeczeństwa

Cyfrowa transmisja informacji spowodowała głęboką rewolucję w świecie komunikowania, charakteryzującym się pojawieniem się urządzeń multimedialnych oraz niezwykle szybkim rozwojem sieci telematycznych. Technologie informacyjno-komunikacyjne stają się podstawowym elementem rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Rozwój i upowszechnienie tych technologii wiąże się z przemianami komunikacji społecznej, a także stylów życia i wzorców organizacji. Jest on obecnie jednym z głównych bodźców transformacyjnych. Określa się go mianem rewolucji informacyjnej, która rozumiana jest jako konstrukt teoretyczny, w ramach którego mogą być konceptualizowane różne trendy we współczesnym społeczeństwie, jak np. informacyjna gospodarka czy informacyjne społeczeństwo (Juszczak 2010, s. 203).

W społeczeństwie informacyjnym kluczowym elementem społeczno-ekonomicznej działalności i zmian jest informacja. Dzięki rozwojowi technologicznemu możliwe jest jej generowanie, gromadzenie, przetwarzanie, przekazywanie bez względu na odległość, czas i wielkość, co zmienia istotnie sposób życia i pracy ludzi (Casey 2001, s. 34). Informacja aktualnie stała się nowym towarem i źródłem bogactwa, po ziemi, kapitale i surowcach naturalnych.

Potencjał rozwojowy społeczeństwa informacyjnego tkwi w dostępie do wiedzy i w umiejętności posługiwania się wiedzą w określonych przez jednostkę celach. Ludzie potrzebują umiejętności oddzielania istotnych danych od nieistotnych oraz odpowiedniej oceny tego, co pozostanie. Należy zdawać sobie sprawę z różnic występujących między informacją a wiedzą człowieka. Informacje docierające do człowieka o różnej treści i jakości komunikatorów nie są jeszcze wiedzą, ale mogą wytyczać do niej drogę, tworzyć jej ramy, kształtować jej podstawę i inspirować wyobrażenie. Ogrom informacji, które przemieszczają się w sieciach i ich poznawanie jest warunkiem wstępnym wiedzy i wymaga nowej alfabetyzacji informatycznej niezbędnej do zrozumienia rzeczywistości. Ważnym zadaniem edukacji jest kształtowanie kompetencji krytycznego selekcjonowania informacji oraz przetwarzania ich w wiedzę, niwelowania przepaści pomiędzy ilością informacji a ich rozumieniem i ewaluacją.

Na systemach edukacyjnych spoczywa odpowiedzialność związana z wyposażeniem jednostki w umiejętności krytycznej selekcji i wartościowania informacji oraz rozumienia świata. Wiedza postrzegana jest jako nowa wartość w rozwijającym się społeczeństwie, stąd też rozwój technologii, których opanowanie pozwala na stałe wzbogacanie wiedzy skłania do przemyślenia miejsca i funkcji systemów edukacyjnych, a także uwzględniania w nich perspektyw edukacji ustawicznej.

Wyzwania edukacyjne społeczeństwa informacyjnego

Wyzwania, przed którymi stanęły poszczególne państwa i cała ludzkość wpłynęły w istotny sposób na głęboką modyfikację systemów kształcenia w większości krajów. Zmiany w dziedzinie edukacji spowodowane rozwojem nowych technik sprowadzają się do:

- przejścia od wiedzy obiektywnej do wiedzy konstruowanej;
- przejścia od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa uczącego się;
- przekształcenia edukacyjnej misji nauczania w misję wyposażania w metody indywidualnego uczenia się;
- rosnącej roli procesu komunikowania i zdobywania wiedzy za pomocą techniki;
- zmiany formalnych modeli szkół i uniwersytetów (*Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej* 1999, s. 27).

Celem nowoczesnych społeczeństw, dla których wiedza stanowi podstawowy czynnik rozwoju gospodarczego, jest przełamywanie barier utrudniających dostęp do autonomicznych źródeł wiedzy (bazy danych) i instytucji oświatowych funkcjonujących w systemie szkolnym i pozaszkolnym (Kwiatkowski 2005, s. 39). Zastosowanie technologii informacyjnych ułatwia dostęp do wiedzy, szczególnie w sytuacji uczenia się na odległość zwłaszcza osób z małych społeczności lokalnych, chorych, niepełnosprawnych, a także niemających możliwości uczenia się poza domem ze względu na ograniczenia finansowe, czasowe itp. Fizyczna odległość przestaje być przeszkodą w efektywnym komunikowaniu się z centrami edukacyjnymi.

W zmieniającym się świecie zachodzi intensywny proces elektronizacji i cyfryzacji kształcenia w szkołach każdego stopnia. Podjęta została również praca w zakresie elektronizacji i cyfryzacji podręczników i materiałów dydaktycznych. Zmieniają się również funkcje i narzędzia bibliotek, modele kształcenia i metody dydaktyczne. Coraz więcej zastosowań w procesie kształcenia ma internet, który umożliwia doskonalenie technik kształcenia na odległość. Technologie informacyjne sprzyjają sprawniej realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie, eksponowanej w *Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE). W nawiązaniu do koncepcji społeczeństwa uczącego się dokument ten przedstawia osiem kompetencji kluczowych definiowanych jako połączenie wiedzy,

umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Obok kompetencji informatycznych znalazły się w nim kompetencje: (1) porozumiewanie się w języku ojczystym, (2) porozumiewanie się w językach obcych, (3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, (4) umiejętność uczenia się, (5) kompetencje społeczne i obywatelskie, (6) inicjatywność i przedsiębiorczość, (7) świadomość i ekspresja kulturalna. Każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Kompetencje informatyczne „obejmują umiejętne i krytyczne wykorzystanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK: wykorzystywaniu komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem internetu”.

Komunikowanie się i wymiana wiedzy stają się czynnikiem wszechstronnego rozwoju osobowego w ramach nowych sposobów życia społecznego. Istotnym zadaniem edukacji staje się przygotowanie człowieka do uczenia się przez całe życie i ukształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się poprzez:

- kształtowanie umiejętności określania swych potrzeb uczenia się i poszukiwania pomocy w tym zakresie;
- rozwój umiejętności wyboru sposobu edukacji lub rodzaju szkoleń w celu zaspokojenia tych potrzeb;
- wzbudzenie motywacji do całościowego uczenia się;
- nabycie meta-poznawczych umiejętności (myślenia o własnym myśleniu, umiejętności dostosowania się do stylów i strategii uczenia się);
- kształcenie umiejętności samodzielnego uczenia się w różnych sytuacjach (praca, rozrywka, dom), innych niż formalne organizacje edukacyjne;
- poznanie umiejętności zdobywania informacji i wiedzy przy pomocy technologii informacyjnych (*Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się* 2000, s. 64).

Zagubienie współczesnego człowieka potwierdza potrzebę rozwoju społeczeństwa informacyjnego w kierunku społeczeństwa wiedzy, które staje się szansą rozwoju człowieka i celem strategicznym edukacji. Trafną wizję rozwoju społecznego przedstawia Józef Koziński, nazywając przyszłe społeczeństwo społeczeństwem transgresyjnym. Sprawne funkcjonowanie społeczeństwa powinny jego zdaniem charakteryzować:

1. działania transgresyjne – twórcze, innowacyjne i ekspansywne, które odgrywają dominującą rolę przekraczając dotychczasowe granice ludzkich osiągnięć i tworzące nowe wartości;
2. wysoki stopień potencjalnej podmiotowości, czyli zdolności do samoprzekształceń;
3. porzucanie nauczania podającego, pamięciowego i werbalnego na rzecz nauczania produktywnego, z zastosowaniem metod rozwiązywania problemów konwergencyjnych i dywergencyjnych, innowacyjnego rozwiązywania tematów, gier strategicznych i oryginalnej interpretacji (Kozielecki 2004, s. 244-246). W obecnej rzeczywistości ważną rolę w rozwoju społecznym pełnią technologie informacyjno-komunikacyjne.

Kompetencje współczesnego nauczyciela

Radykalna zmiana tego, co dzieje się wokół szkoły i w samej szkole powoduje konieczność nowego spojrzenia na sens pracy nauczyciela, jego funkcje, zadania i kompetencje. Funkcje i zadania nauczyciela wyznaczają na ogół podstawowe cele społeczne i relacje międzyludzkie, sfery aktywności człowieka oraz określone miejsce szkolnictwa w systemie edukacji narodowej. Ewoluuje od transmisji wiedzy i dominacji „urabiania” człowieka w kierunku uczenia samodzielności intelektualnej (Kwiatkowska 2008, s. 41-45), oscylując w granicach:

- od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej;
- od sterowania do inspirowania rozwoju;
- od prostego przekazu do wprowadzania uczniów w świat wiedzy;
- od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji;
- od alternatywy do dialogu.

Myślenie o pracy współczesnego nauczyciela rysuje również potrzebę demistyfikacji komunikatów medialnych, alfabetyzacji przekazu i dekonstruowania przekazów kultury masowej w celu zapobiegania „nowemu analfabetyzmowi”, mierzonemu niezdolnością jednostek do krytycznego odnoszenia się do obrazów, tekstów i treści doświadczenia społecznego. Nauczyciel wprowadza młodego człowieka w uniwersalny system wartości, aprobowany przez kulturę, tradycję i społeczeństwo. Powinien przy tym uczyć wrażliwości społecznej, a także odpowiedzialności, samorealizacji, tolerancji i otwartości. Niezbędną umiejętnością nabywaną w procesie edukacji szkolnej jest

rozwiązywanie problemów i radzenie sobie z konfliktami, które pojawiają się w różnych płaszczyznach życia osobistego, społecznego, zawodowego, obywatelskiego.

Charakterystyka zadań współczesnego nauczyciela skłania do wskazania kompetencji niezbędnych nauczycielowi w realizacji tych zadań. Instrumentalny aspekt pojęcia „kompetencja” wyznacza łacińskie słowo *competentia*, pochodzące od czasownika *competere* oznaczającego „zgadzać się”, „nadawać się”, „współzawodniczyć” (Kopaliński 2014). Zasadnicze znaczenie tego słowa dotyczy wewnętrznego potencjału podmiotu określającego jego możliwości do podejmowania działań lub zajmowania określonej pozycji. Kompetencja w tym sensie warunkuje podmiotową zdolność dostosowania się do warunków środowiska społecznego. W pedagogice oznacza zdolność do osobistej samorealizacji i podstawowy warunek wychowania. Kompetencja jest uważana za rezultat uczenia się, w efekcie którego pojawia się zdolność do wykonywania określonych obszarów zadań (Okoń 1998, s. 174-175). Wyznaczana jest więc przez kontekst wewnętrzny i podlega opisowi jako podmiotowy potencjał zależny od czegoś oraz wyznaczana jest przez kontekst zewnętrzny i nadaje się jej znaczenie jako zdolności do czegoś. Obydwa zakresy mogą się przenikać.

Kompetencja może być rozpatrywana także jako kategoria opisująca jednostkę i jej relacje z otoczeniem, przy czym istnieje możliwość wyróżniania jej poziomów dzięki wyznaczeniu standardów kompetencji uznanych za miarę odpowiedniości człowieka do pełnionej przez niego roli i przewidywania jej efektywności (Szempruch 2000, s. 264; Szempruch 2011, s. 186-197). Kompetencje mogą więc być traktowane jako: (1) podstawa sprawności działania, (2) warunek konstruowania psychospołecznej tożsamości jednostki, (3) zdolność refleksyjnego działania, (4) warunek dystansującego rozumienia, (5) potencjał działania o charakterze emancypacyjnym.

Kompetencje nauczyciela bezustannie się rozwijają i stale wymagają korekt ze względu na swoistość jego pracy, która wynika z неповtarzalności sytuacji (otwartości, niestereotypowości), niestandardowości podyktowanej pracą z ludźmi oraz komunikacyjnego charakteru tej pracy. W zawodzie nauczyciela kompetencje rozumiane są jako struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, cechy osobowości i wartości, którymi charakteryzuje się dany nauczyciel w wykonywaniu powierzonych mu zadań zawodowych. Cechują się: związkiem z zadaniami, ponieważ przejawiają się w określonych zachowaniach; zmiennością oznaczającą, że podlegają rozwojowi; i mierzalnością, która oznacza, że kompetencje można mierzyć.

Dla zawodu nauczyciela można wyróżnić następujące obszary kompetencji: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywno-krytyczne, współdziała-

nia, pragmatyczne i informatyczno-medialne (por.: Szempruch 2013, s. 103-113; Muszkieta 2001, s. 12-14). Katalog ten ma charakter otwarty, albowiem kompetencje nauczyciela są ze sobą ściśle powiązane i stanowią całościowy, dynamiczny układ jego kompetencji zawodowych.

Prawidłowe korzystanie z nowych mediów elektronicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych jest determinowane przez kompetencje informatyczno-medialne nauczyciela, które mają wpływ nie tylko na przebieg procesu edukacji, ale również na podnoszenie poziomu kultury medialnej osób uczących się i ich rodziców. Przeciwdziała także potencjalnym zagrożeniom, jakie ze sobą niosą media i nowe technologie. Społeczny aspekt tych kompetencji stanowi podstawę interakcji między technologią a obszarami, w których może być wykorzystywana, oraz analizy perspektyw jej rozwoju w społeczeństwie wiedzy. Kształtowanie kompetencji informatyczno-medialnych uczniów przez wprowadzanie ich do procesu nauczania-uczenia się szkolnego przeciwdziała zjawisku wykluczenia społecznego.

Kompetencje informatyczno-medialne nauczyciela dzieli się zazwyczaj na dwie grupy: (1) kompetencje instrumentalne, związane z przygotowaniem uczniów do sprawnego posługiwania się mediami jako narzędziami uczenia się, pracy intelektualnej i komunikowania, (2) kompetencje kulturowo-społeczne, dotyczące przygotowania do świadomego, wartościującego i krytycznego odbioru zróżnicowanych komunikatów medialnych. W zakresie kompetencji informatyczno-medialnych wskazuje się m.in.: wiedzę na temat podstawowych zasad korzystania z technologii oraz elektronicznego przetwarzania informacji, a także umiejętności: obsługi komputera, wideo i innego sprzętu technicznego; wykorzystania nowych form komunikowania się z wykorzystaniem sieci i w trakcie pracy w zespole; wykorzystania nowoczesnej technologii do wspomagania procesu nauczania i uczenia się; korzystania z mediów i nowych technologii w samokształceniu i samodoskonaleniu; korzystania w trakcie nauki z zasobów naukowych i edukacyjnych oraz usług globalnej sieci internet; tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępniania ich w sieci; nauczania online; dokonywania ewaluacji mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych pod względem ich przydatności dla procesu kształcenia uczniów, a także znajomość języków obcych.

Istotnym warunkiem rozwoju kompetencji nauczyciela jest jego zdolność do refleksji. Przejawy kompetencyjności nauczyciela związane są z jego samoświadomością osobową i poczuciem zawodowej wartości. Stanowi to istotny warunek krytycznej, refleksyjnej i samodzielnej postawy wobec codziennych dylematów szkolnych.

Jednym z istotnych problemów, pojawiającym się w myśleniu o przy-

szłości, jest nie tylko kwestia zmiany sposobu funkcjonowania nauczycieli w społeczeństwie, ale też przygotowania ich do wyzwań cywilizacji informacyjnej i społeczeństwa wiedzy. Duże tempo zmian zachodzących we współczesnym świecie wymaga nie tylko pośpiechu w dokonywaniu właściwych wyborów, ale i precyzji w określaniu zadań stawianych przed systemami edukacyjnymi (Kołodziejczyk, Polak 2011, s. 37).

Kierunki zmian w organizacji kształcenia

Zdaniem autorów *Raportu* dotyczącego systemu szkolnego (podstawowego i ponadpodstawowego, tzw. K-12) (Johnson i in. 2010; 2011) możemy mówić o ośmiu kluczowych trendach, które już w tej chwili silnie oddziałują na praktykę nauczania, uczenia się i kreatywność w szkole. Miały one istotny wpływ na procesy edukacyjne w latach 2010-2015 i sprzyjały pojawieniu się nowych zjawisk i czynników decydujących o kształcie edukacji przyszłości:

1. technologie stają się w coraz większym stopniu środkiem wspierania rozwoju uczniów, narzędziem komunikowania się i socjalizacji, a przede wszystkim częścią życia wszystkich młodych ludzi;
2. technologie informacyjne wpływają na metody pracy, współpracy, komunikację i również na osobisty sukces. Mają olbrzymi wpływ na to, jak ludzie pracują, uczą się, socjalizują i współpracują;
3. coraz większą wartość ma innowacyjność i kreatywność. Innowacyjność jest oceniana jako jedna z najbardziej pożądanых cech w biznesie i na nią powinien być kładziony nacisk już w szkołach;
4. rośnie zainteresowanie edukacją nieformalną, alternatywną, w każdym czasie i miejscu – tym tłumaczy się popularność e-learningu, mentoringu i zapisywania się na zajęcia pozaszkolne;
5. zmienia się myślenie o środowisku edukacyjnym – mówimy raczej o przestrzeni lub przestrzeniach edukacyjnych. Stają się one bardziej społecznościowe, interdyscyplinarne i wspierane są przez technologie, które prowadzą do wirtualnej komunikacji i współpracy. Ma to istotne znaczenie dla szkół – miejsce edukacji może być w każdym „tu i teraz”, a nie wyłącznie w klasie (Kołodziejczyk, Polak 2011, s. 30-31).
6. technologie informacyjne stają się coraz bardziej zdecentralizowane. Te, z których korzystają szkoły, coraz częściej nie będą znajdowały się na szkolnych serwerach, lecz w chmurze – modelu przechowywania i przetwarzania danych opartym na użytkowaniu usług dostarczanych poprzez internet;

7. możliwość pracy, nauki, korzystania z usług edukacyjnych w każdym miejscu i czasie wskazuje na istotne przemiany w naszym codziennym życiu – mając do dyspozycji mobilne narzędzia komunikacyjne korzystamy ze wszystkich dobrodziejstw sieci bez ograniczeń. Sprzyja to rozwojowi edukacji nieformalnej i podniesienie efektywności procesów edukacyjnych.

Wszystkie wskazane trendy silnie oddziałują na szkoły, na stosowane metody nauczania, style uczenia się i kreatywne formy edukacji. Korespondują z wizją edukacji przyszłości przedstawioną przez Stephena Downesa, kanadyjskiego naukowca, wizjonera, przedstawiciela nurtu konektywizmu w edukacji. Przewiduje on, że nauczanie będzie ustawicznym procesem opartym przede wszystkim na dzieleniu się wiedzą przez ludzi bez względu na wiek i etap kształcenia. Uczenie się będzie „strumieniem” (wiedza praktyczna, często aktualizowana i odnawiana), nie zaś tworzeniem zamkniętego zasobu (tzw. zbiornika retencyjnego), z którego korzystamy przez całe życie. Istotą procesu edukacji będzie akceptacja zmiany i umiejętność szybkiego przyswajania sobie nowej wiedzy potrzebnej do funkcjonowania w życiu. Ponieważ otoczenie będzie się szybko zmieniać, zmieniać będą się również obiekty (narzędzia), z których będziemy korzystać. Każdy człowiek będzie tworzył własny schemat sieci osób i narzędzi pomocnych w procesie edukacji (Kołodziejczyk, Polak 2011, s. 35).

Zmiany roli i zadań nauczyciela

Bogactwo zasobów w sieci oraz relacje nawiązywane z łatwością przez internet silnie wpływają na zmianę roli nauczyciela w klasie. W świecie, w którym uczeń korzysta codziennie z różnych źródeł informacji, kluczowa staje się rola nauczyciela jako mentora, przewodnika, który uczy oceniać wartość informacji i przygotowuje uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, w którym będą żyć, pracować, uczyć się.

Pokolenie dzisiejszych nastolatków zwane przez socjologów pokoleniem sieci, ukształtowało swoje zachowania przez multimedia, mobilne urządzenia i dostęp do internetu. Pokolenie to, scharakteryzowane szczegółowo przez Dona Tapscotta (2010) w książce *Cyfrowa dorosłość, czyli jak pokolenie sieci zmienia świat*, wyznacza trendy w rozwoju nowoczesnych technologii, domaga się zmian w metodach nauczania i próbuje narzucać swoją wizję życia i zachowania. Zadaniem nauczyciela z jednej strony jest więc praca wychowawcza z młodzieżą, a z drugiej zagospodarowanie potencjału, jaki posiada generacja sieci i przygotowanie jej do funkcjonowania w czasach nieustającego kryzysu.

Don Tapscott wymienia osiem cech pokolenia sieci: (1) wolność, (2) dostosowanie do własnych potrzeb, (3) baczna obserwacja, (4) wiarygodność, (5) współpraca, (6) rozrywka, (7) szybkie tempo, (8) innowacyjność. Mocne strony kultury i wzorców zachowania tego pokolenia warto wykorzystać w nauczaniu, szczególnie podczas nauczania problemowego, wymagającego umiejętności znajdowania praktycznych, kreatywnych, właściwych dla danej sytuacji i emocjonalnie satysfakcjonujących sposobów rozwiązania.

Na zmianę roli nauczyciela wpływa także utrata monopolu przez szkołę na bycie ważnym miejscem „dostarczania wiedzy”. Obecnie uczeń zdobywa wiedzę również poza nią, m.in. w interaktywnych muzeach, centrach i laboratoriach naukowo-technologicznych, a także coraz częściej korzystając z sieci i bogatej oferty e-szkoleń. Dużo ważniejszym zadaniem nauczyciela jest przygotowanie samodzielnego, odpowiedzialnego ucznia i kształtowanie takich cech charakteru, jak wiarygodność, cierpliwość, uczciwość czy proaktywność, a także rozwijanie kompetencji społecznych. Nauczyciel powinien wiedzieć, jaki potencjał kryją w sobie nowoczesne technologie i pozwolić korzystać z niego uczniom. Warto połączyć wiedzę i doświadczenie nauczyciela z umiejętnościami cyfrowymi ucznia w kreowaniu nowoczesnej edukacji i wychowywaniu pokolenia, które będzie świadomie i odpowiedzialnie zmieniać świat.

Techniki informatyczne powinny znaleźć ważne zastosowanie w procesie kształcenia. Powinny być uznane za uzupełniające wobec tradycyjnych metod nauczania i wspólnie z nimi wykorzystywane w edukacji. Mogą one wspomagać nauczyciela w realizacji wielu zadań, dzięki czemu będzie bardziej koncentrował się na metodologicznych aspektach zajęć. Mają one wiele zalet, udoskonalają działalność pedagogiczną, na przykład dzięki rozszerzeniu dostępu do danych i symulacji multimedialnej, wprowadzają obiektywną ewaluację natychmiast przekazywaną uczącemu się, sprzyjają pracy indywidualnej i grupowej, są wykorzystywane w procesie uczenia się przez całe życie (por.: *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej* 1999, s. 28).

Coraz częściej rutynowe czynności nauczyciela zastępowane są atrakcyjnymi programami komputerowymi. Przygotowuje się wirtualne wykłady, nowoczesne kursy e-learningowe, gry dydaktyczne, elektroniczne testy, portale z zasobami edukacyjnymi, a także cyfrowe dzienniki i systemy monitorujące proces uczenia się. Nauczyciel przejmuje rolę doradcy, trenera, eksperta do spraw uczenia się. Wspiera w trudnych momentach, wskazuje drogę i motywuje uczniów w chwilach zwątpienia, uczy, jak się uczyć. Kształci kompetencje i pomaga w ich rozwoju. Ważnym wyzwaniem jest dziś edukacja medialna społeczeństwa. Nauczyciel ma za zadanie wskazywać cele oraz obszary i metody wykorzystania internetu, ale nie pozwolić na

zmonopolizowanie przestrzeni mentalnej i narzucenie człowiekowi myślenia technicznego.

Warto wyeksponować szkołę jako miejsce nauki dokonującej się z wykorzystaniem przestrzeni wirtualnej, a także miejsce kształcenia kompetencji społecznych, postaw i charakteru uczniów. Niezbędną składową umiejętności uczenia się staje się umiejętność sprawnego poruszania się po zasobach informacyjnych (głównie sieciowych), aby odnaleźć poszukiwaną informację i przetworzyć ją w wiedzę.

Konkluzje i wnioski

Analiza zmian cywilizacyjnych i rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) nasuwa wiele refleksji. Zmiana sposobu funkcjonowania człowieka w społeczeństwie wymaga przygotowania młodych ludzi do zmagania się z nowymi wyzwaniami.

Cyberkultura wymaga od nauczyciela zarówno rozumienia jej istoty i specyfiki, jak i opanowania niezbędnych kompetencji zawodowych, które warunkują kształcenie uczniów do świadomego, krytycznego i refleksyjnego jej rozumienia oraz odpowiedzialnego w niej uczestnictwa. Istotna jest też świadomość specyfiki funkcjonowania człowieka w społeczeństwie informacyjnym, opartym na wiedzy.

Istotnym zadaniem nauczyciela stawianym w społeczeństwie informacyjnym jest nauczanie społeczeństwa jak używać i jak tworzyć wiedzę. Celem nadrzędnym edukacji jest wykształcenie u uczniów oryginalności, umiejętności pracy zespołowej i współpracy, ustawicznego kształcenia i świadomości edukacyjnej. W perspektywie prawdopodobnie nieustannie będziemy korzystać z umiejętności uczenia się, aby dopasowywać się do zmieniających się warunków życia, pracy, nauki, kreować własne przestrzenie funkcjonowania itp.

Multidyscyplinarny i niestabilny charakter naszych czasów stawia nauczycielowi większe wymagania. Jego rola w stosunku do uczniów ulega redefinicji w kierunku relacji bardziej partnerskich, wykorzystania wielu narzędzi komunikacyjnych, za pomocą których może organizować edukację w klasie. Nauczyciel staje się ekspertem do spraw uczenia się, który wzbudza w uczniach talent, zapał i entuzjazm, potrafi przygotowywać ich do życia, rozumienia świata i kierowania sobą. Ważne są jego kompetencje niezbędne w pracy pedagogicznej, koordynowaniu grupą uczniów i wyzwalaniu w nich kreatywności.

Literatura

- CASEY M. (2001), Europejska polityka informacyjna. Wyzwania, szanse i zagrożenia, Międzynarodowe Centrum Zarządzania Informacją UMK, Toruń.
- DELORS J., (RED.) (1998), Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa.
- EDUKACJA dla Europy. Raport Komisji Europejskiej, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 1999.
- GOBAN-KLAS T., SIENKIEWICZ P. (1999), Społeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania, Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji, Kraków.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T. (2000), Imperatyw wykształcenia w społeczeństwie informatycznym, [w:] Etos edukacji w XXI wieku, red. I. Wojnar, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa.
- JOHNSON L. I IN. (2010), Horizon Report: K-12 Edition, Austin, Texas, The New Media Consortium, <http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2010-k-12-edition> [dostęp: 30.09.2011].
- JOHNSON L., ADAMS S., HAYWOOD K. (2011), The NMC Horizon Report: 2011 K-12 Edition, Austin, Texas, The New Media Consortium, 2011, <http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2011-k-12-edition> [dostęp: 30.09.2011].
- JUSZCZYK S. (2010), Rewolucja informacyjna a zmiana społeczna, [w:] Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. Rocznicę urodzin, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- KLUSZCZYŃSKI R. W. (2011), „Przegląd Kulturoznawczy”, nr 1(9).
- KOŁODZIEJCZYK W., POLAK M. (2011), Jak będzie zmieniać się edukacji? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia, Instytut Obywatelski, Warszawa.
- KOPALIŃSKI W. (2014), Słownik wyrazów obcych, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- KOZIELECKI J. (2004), Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H. (2008), Pedeutologia, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

- KWIATKOWSKI S. M. (2005), Technologia informacyjna w procesie wyrównywania szans edukacyjnych, „Debata edukacyjna”, nr 1.
- MUSZKIETA R. (2001), Nauczyciel w reformującej się szkole, Wydawnictwo „Arka”, Poznań.
- OKOŃ W. (2016), Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- SZEMPRUCH J. (2011), Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- (2001), Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy, Wydawnictwo WSP, Rzeszów.
 - (2000), Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce, Wydawnictwo WSP, Rzeszów.
 - (2013), Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- TAPSCOTT D. (2010), Cyfrowa dorosłość, czyli jak pokolenie sieci zmienia świat, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- ZARZĄDZANIE wiedzą w społeczeństwie uczącym się, OECD 2000, Centrum Badań nad Edukacją i Innowacją.

Jolanta Szempruch

THE CONTEMPORARY TEACHER IN THE AREA OF INFORMATION TECHNOLOGIES

Keywords: the teacher, cyberculture, information technologies, information society, educational challenges, communication, the teacher's competences.

The dynamic development of new production techniques, of storage, processing, and transmission of information (which naturally leads to social, economic, and cultural changes) has also impact on the functioning of the educational system and the teacher's work. Information and communication technologies are becoming a basic element of the development of information society. Schools of every level are undergoing an intensive process of electronization and digitalization of the education process. Also, work on electronization and digitalization of textbooks and didactic materials is in progress. Library functions and tools, education models, and didactic methods are changing. The Internet has an increasing number of areas of application in the education process: it enables the improvement of distance learning techniques. Consequently, changes in man's functioning in society require preparing young people for new challenges.

A radical change in what is happening around school and at school itself requires a new view on the sense of the teacher's work, his functions, tasks, and competences. Their perception changes in accordance with the changes in social and educational axiology and teleology, which must be harmonized with the vision, conceptions, and assumptions of education.

The teacher's role is being redefined towards more partnership relations with pupils and their parents, using numerous communication tools by means of which teachers can organize classroom education. The teacher is becoming an expert for learning issues; he should foster pupils' talents, their eagerness, and enthusiasm; prepare pupils for life, understanding the world, and self-management. Important are his communicative, projective, and organizational skills, indispensable in pedagogical work and in triggering students' creativity.

Jolanta Szempruch

WSPÓŁCZESNY NAUCZYCIEL W PRZESTRZENI TECHNOLOGII INFORMACYJNYCH

Słowa kluczowe: nauczyciel, cyberkultura, technologie informacyjne, społeczeństwo informacyjne, wyzwania edukacyjne, komunikowanie się, kompetencje nauczyciela.

Dynamiczny rozwój nowych technik produkowania, przechowywania przetwarzania i przesyłania informacji, który prowadzi w naturalny sposób do zmian społecznych, gospodarczych i kulturowych wywiera również wpływ na funkcjonowanie systemu edukacji i pracę nauczyciela. Technologie informacyjno-komunikacyjne stają się podstawowym elementem rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Zachodzi intensywny proces elektronizacji i cyfryzacji procesu kształcenia w szkołach każdego stopnia. Podjęta została również praca w zakresie elektronizacji i cyfryzacji podręczników i materiałów dydaktycznych, zmieniają się funkcje i narzędzia bibliotek, modele kształcenia i metody dydaktyczne. Coraz więcej zastosowań w procesie kształcenia ma Internet, który umożliwia doskonalenie technik kształcenia na odległość. Zmiana sposobu funkcjonowania człowieka w społeczeństwie wymaga przygotowania młodych ludzi do zmagania się z nowymi wyzwaniami.

Radykalna zmiana tego, co dzieje się wokół szkoły i w samej szkole powoduje konieczność nowego spojrzenia na sens pracy nauczyciela, jego funkcje, zadania i kompetencje. Ich postrzeganie zmienia się odpowiednio do przemian aksjologii i teleologii społecznej i edukacyjnej, które muszą być zharmonizowane z wizją, koncepcjami i założeniami edukacji.

Rola nauczyciela ulega redefinicji w kierunku relacji bardziej partnerskich z uczniami i ich rodzicami, wykorzystania wielu narzędzi komunikacyjnych, za pomocą których można organizować edukację w klasie. Nauczyciel staje się ekspertem do spraw uczenia się, który powinien wzbudzać talent uczniów, ich zapał i entuzjazm, przygotowywać ich do życia, rozumienia świata i kierowania sobą. Ważne są jego umiejętności komunikacyjne, organizacyjne i projektowe, niezbędne w pracy pedagogicznej i wyzwaniu kreatywności uczniów.

Bogusława Dorota Gołębiak*

Katarzyna Ostoja-Solecka**

KOMPETENCJE NAUCZYCIELI W ZAKRESIE KORZYSTANIA Z TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNEJ W NAUCZANIU. Z BADAŃ ETNO-PEDAGOGICZNYCH

Wprowadzenie

Temat kulturowego kontekstu kompetencji nauczycieli w obszarze technologii informacyjno-komunikacyjnej został podjęty niejako z powodu zdziwienia, jak to się staje, że nagłaśniane od z górą 20 lat w przestrzeni publicznej potrzeby (i możliwości) wprowadzenia konstruktywistycznej zmiany w procesie nauczania dzięki narzędziom technologii informacyjno-komunikacyjnej (zob. np.: Siemieniecki 2005; Lewowicki 2002; Sysło 2002; Morbitzer 2008; Strykowski 2002), zderzają się z naszym osobistym doświadczeniem marginalnej roli tzw. nowych mediów w codziennej pracy nauczycielskiej. Zgadzając się w pełni z diagnozą badaczy i pedagogów akademickich co do braku przemyślanej i skutecznej strategii wprowadzenia edukacji w wiek technologii cyfrowych¹, postanowiliśmy przyjrzeć się problemowi z perspektywy

***Bogusława Dorota Gołębiak** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor nadzwyczajny, Collegium Da Vinci w Poznaniu; zainteresowania naukowe: szeroko rozumiana edukacja nauczycieli, badania w działaniu; e-mail: dorota.golebniak@wp.pl

****Katarzyna Ostoja-Solecka** – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, Dolnośląska Szkoła Wyższa, nauczycielka języka angielskiego; zainteresowania naukowe: zmiana modelu nauczania w szkole (od przekazu do komunikowania się); e-mail: kos4you@wp.pl

¹Raporty z badań międzynarodowych realizowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych pod egidą UE (zob. np.: *Międzynarodowe Badania Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych „International Computer and Information Literacy Study”* (2013); *Innowacyjne zastosowanie rozwiązań i narzędzi cyfrowych w kształceniu* (2013), jak i w ramach akademickich badań statutowych (zob. np.: red. B. Siemieniecki 2003) zwracają uwagę na konieczność skupienia się w edukacji technologiczno-informatycznej nauczycieli, wspomaganej „nowymi” projektami w ramach programów Europejskiego Funduszu Społecznego na lata 2015-2020, na uczeniu się w codzienności szkolnej, we współpracy z innymi uczestnikami uczenia się, korzystających z jednej strony z dobrej atmosfery społecznej, z drugiej zaś wykorzystujących możliwości pracy w chmurze.

emicznej i dokonać rekonstrukcji świata nauczania z punktu widzenia podmiotu, a więc samych nauczycieli w kontekście sięgania (lub nie) po nowe technologie cyfrowe, traktowania ich (lub nie) jako instrumentów dostosowywania czy też zmieniania stylu pracy. Jeśli przyjąć, że poziom cyfryzacji szkół zależy bowiem nie tyle od ich nowoczesnej komputerowej infrastruktury, co od postaw i przekonań samych nauczycieli (Grynienko, Hofman-Kozłowska, Kuczyńska, Srokowski 2013), to zgodzić się należy, że badania jakościowe dają większą szansę dotarcia do tkwiącej w szkolnym kontekście bariery zmiany aniżeli klasyczne badania sondażowe. Oparcie postępowania (gromadzenia i analiz materiału empirycznego) na schemacie badań etnograficznych, realizowanych za pomocą obserwacji uczestniczącej, wywiadu i performansu, umożliwiając odczytanie wzorów kultury nauczania w aspekcie stosowania na lekcjach TIK, pogłębić może rozumienie wewnętrznych mechanizmów (w tym barier) interesującej nas tu zmiany.

Cel i konceptualizacja badań

Celem badań, z których pochodzą wyniki prezentowane i dyskutowane w niniejszym tekście była rekonstrukcja zjawiska kulturowego formowania się kompetencji w obszarze technologii informacyjno-komunikacyjnej wśród nauczycieli². Sytuując w centrum poszukiwań kategorię kompetencji nauczycieli przyjęto za Marią Czerepaniak-Walczak jej definiowanie jako harmonijnej kompozycji zarówno wiedzy, jak i sprawności, rozumienia oraz pragnienia (Czerepaniak-Walczak 1997). Poszerzając zatem rozważania w zakresie metodyki nauczania z użyciem TIK o osobiste teorie edukacyjne czy postawy nauczycieli związane z edukacją, nie zapominamy, że jest to praktyka czerpiąca wzory zachowań z zasobów kultury. Kompetencje formowane są w określonej kulturze, ale i same mogą tę kulturę zmieniać. Zatem można sądzić, że spontaniczne poszukiwania dydaktyczne i metodyczne nauczycieli, ograniczone bądź swobodne, zależą od „lokalności” każdej ze szkół i jej usytuowania w szerszych światach uczenia się (Gołębniak 2007).

Znaczącą dla konceptualizacji badań własnych była też teoria *developmentalizmu* Lindy Evans, która wyróżniając trzy stany „urzeczwienia” profesjonalizmu: profesjonalizm żądany (*demanded*), rekomendowany (*recommended*) oraz odgrywany (*enacted*) podkreśla, że dopiero trzeci z wymienionych jest tym, z czym spotykamy się w praktyce (Evans 2003). To na poziomie sceny edukacyjnej, odgórne zalecenia i rekomendacje, skonstrasto-

²Praca doktorska, z której pochodzą badania prezentowane i dyskutowane w niniejszym tekście, zatytułowana *Kulturowe konteksty formowanie się kompetencji nauczycieli w obszarze technologii informacyjno-komunikacyjnej. Studium etno-pedagogiczne*, obroniona została na Wydziale Nauk Pedagogicznych DSW we Wrocławiu w lipcu 2016 roku.

wane z indywidualnymi doświadczeniami i „przepracowywane” w kulturze pokoju nauczycielskiego, współdecydują o kształcie realnego profesjonalizmu nauczycieli (Gołębniak, Zamorska 2014).

Kierując się tymi przesłankami (kulturowy wymiar i trzy stany urzeczowienia profesjonalizmu nauczycieli) podjęto decyzję o poprzedzeniu „właściwych” poszukiwań (badań terenowych) ramową rekonstrukcją dwóch dyskursów w interesującym nas tu przedmiocie: formalnego oraz pedagogicznego.

Analiza zapisów dokumentów wypracowanych wpierw w ramach polityki edukacyjnej, a następnie krajowej (Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu; Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa strategia rozwoju kraju; Rządowy program „Cyfrowa szkoła”, Pracownia internetowa w każdej gminie, Pracownia internetowa w każdym gimnazjum) oraz standardów kompetencji zawodowych nauczycieli przedstawione w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., wśród których znalazły się także kompetencje informacyjne obejmujące korzystanie z metod i narzędzi TIK, prowadzi – w warstwie interpretacyjnej – do antycypacji zagrożenia, że „w praktyce” możemy tu mieć do czynienia z „formalnym wywiązaniem się” z obowiązku tworzenia ram nowoczesnej edukacji z udziałem nowych technologii poprzez nasycenie szkół w sprzęt niż z tworzeniem wspólnie ze wszystkimi podmiotami edukacji (a więc ekspertami, naukowcami, nauczycielami) platformy zmiany paradygmatu uczenia (się) w szkole. Ciągłe mamy bardziej do czynienia z „przekazem kultury” (dotychczasowej), a nie z kreowaniem nowej „kultury przekazu” (Klus-Stańska 2012).

Na to, co dzieje się w klasie, mógłby wpłynąć akademicki dyskurs pedagogiczny. Rekomendacje formułowane z pozycji konstruktywizmu (Dylak 2000, 2013; Klus-Stańska 2010; Gołębniak 2005), neurodydaktyki (Żylińska 2007, 2010) oraz pedagogiki mediów (Siemieniowski 1997) są na pewno godne, z interesującego nas punktu widzenia, rozważenia. Ukazują jednak jednoznacznie rolę, jaką w redefiniowaniu procesu dydaktycznego w szkole, polegającego, w skrótowym ujęciu, na przesunięciu „od nauczania do uczenia się” (Gołębniak 2011) narzuca wprost „rewolucja cyfrowa”.

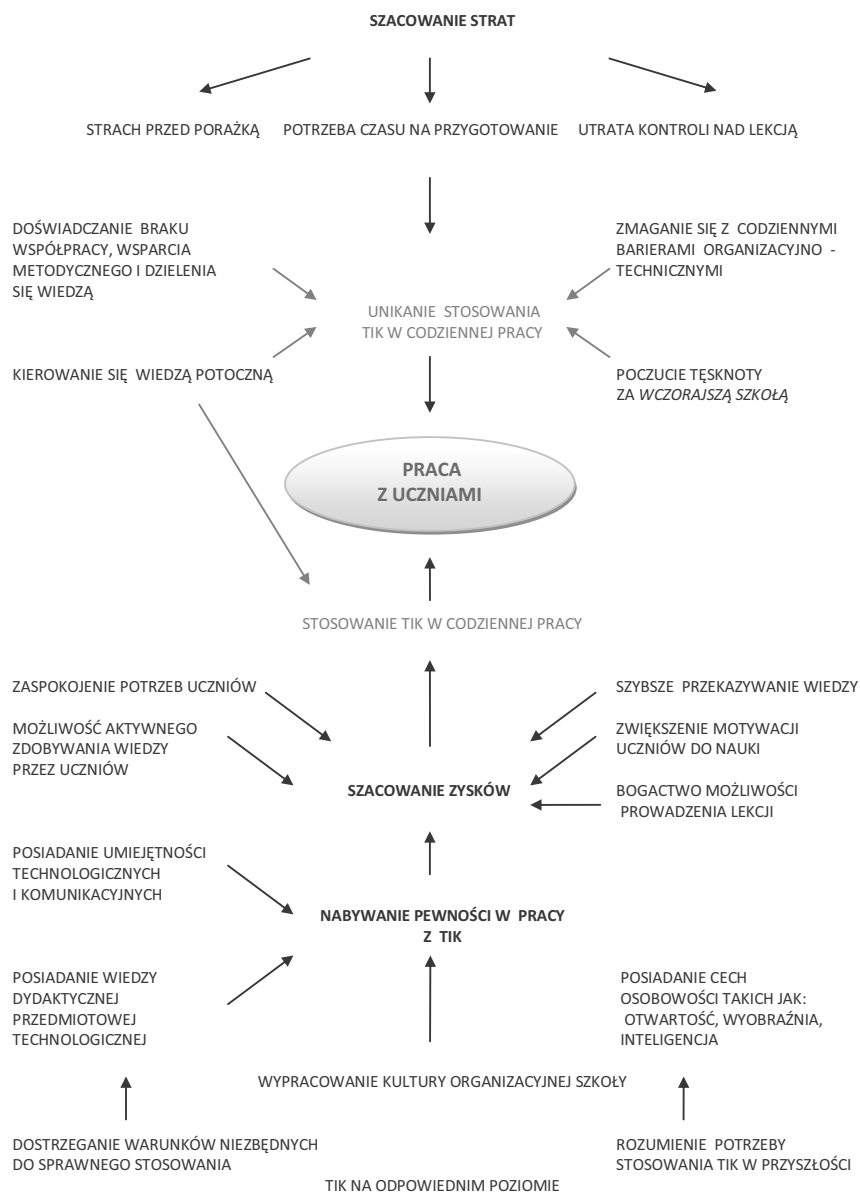
TIK w szkole czyli nauczycielskie praktyki, taktyki i ich uzasadnienia

Pytanie, które zainicjowało poszukiwania badawcze podjęte pod szyldem etnografii edukacyjnej, sformułowane zostało następująco: Jakie miejsce – w dosłownym i metaforycznym znaczeniu – wyznacza się w szkole nowym

technologiom? Jakie znaczenia przypisują im nauczyciele w codziennym nauczaniu? Jaki sens dostrzegają w oferowanych im praktykach nabywania kompetencji w tym zakresie?

Badania rozpoczęto od obserwacji prowadzonych przez nauczycieli lekcji z wykorzystaniem TIK oraz zgromadzenia dokumentacji fotograficznej, dotyczącej miejsc nauczania/uczenia się. Następnie przeprowadzono siedem wywiadów ze współpracującymi w projekcie nauczycielami, a całość zwieńczono performansem. W doborze próby zastosowano tzw. próbkowanie teoretyczne, które umożliwia dobieranie przypadków także w trakcie badania (warto dodać, że próbka taka nie reprezentuje żadnej populacji i może być stosowana jedynie w badaniach indywidualizujących).

Analizy materiału badawczego przeprowadzone zostały zgodnie z zasadami ujętymi w konstruktywistycznej teorii ugruntowanej. Siła tej metody tkwi w ciągłym poruszaniu się między danymi a analizą powodując, że badacz wciąż na nowo patrzy na badane zjawisko. Podstawą prowadzącą do analizy było kodowanie, czyli kategoryzowanie segmentów danych za pomocą krótkich tytułów. W procesie kodowania zastosowano rzeczowniki odczasownikowe, ponieważ zabieg ten zachęca do myślenia o działaniach. Takie przykładowe sformułowania jak *rozumienie*, *postrzeganie*, *unikanie* pozwalają badaczowi wyjść poza obręb statycznych tematów i nadać własnym badaniom nie tylko opisowy charakter, ale i analityczny rozmach (Charmaz 2009, s. 176). Zastosowanie zabiegu kodowania nadało kształt ramie analitycznej. Wyłonione w ten sposób główne wątki tematyczne przybrały postać diagramu – wizualnej reprezentacji kategorii i zachodzących między nimi związków. Stworzenie diagramu pozwoliło też tym samym „uchwycić” ramę analityczną dla poszerzania i udoskonalania funkcjonujących już w nauce pojęć.



Rysunek 1. Rama analityczna.

Formowanie się kompetencji nauczycieli w obszarze TIK

Wprowadzenie technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennej pracy z uczniami zaburza równowagę, do której nasi rozmówcy byli przyzwyczajeni. Analizy wywiadów oraz performansu pozwoliły ujawnić znaczące bariery utrudniające, a niekiedy uniemożliwiające stosowanie przez nauczycieli nowych technologii. Do nich zalicza się: (a) zmaganie się z codziennymi problemami organizacyjno-technicznymi (takimi jak: brak gabinetów przedmiotowych, konieczność przenoszenia sprzętu komputerowego z sali do sali czy usprawnienia sprzętu komputerowego w tych salach, w których on się znajduje, ale „nie działa”), (b) brak współpracy, wsparcia metodycznego i dzielenia się wiedzą (bez których trudno mówić o modelu szkoły jako organizacji uczącej się), (c) *tęsknotę za wczorajszą szkołą* przejawiającą się w uciekaniu/odwoływaniu się do przeszłości i postrzeganiu jej jako jedynej interesującej rzeczywistości (Kwieciński 2012) oraz (d) wiedzę potoczną wyznaczającą sięganie (lub nie) po nowe technologie cyfrowe.

Uczestniczący w badaniach nauczyciele utożsamiali nowe technologie z zabawą, która nie prowadzi do zdobycia wiedzy, a jedynie dostarcza pustej rozrywki. Obawiali się przesycenia pracy dydaktycznej sprzętem komputerowym w myśl przysłowia *co za dużo, to niezdrowo*. Analiza wywiadów ujawniła także, że unikanie stosowania TIK w codziennym nauczaniu związane jest ze sposobem postrzegania współczesnej młodzieży. Wiedza potoczna nauczycieli o uczniach jest zróżnicowana. Dla nauczycieli unikających stosowania TIK w pracy z uczniami młodzież jawi się jako pokolenie specyficzne, trudne, oporne na zdobywanie wiedzy, czasem bierne. Z kolei dla nauczycieli sięgających w swojej pracy po technologie komputerowe współczesna młodzież to *pokolenie urodzone z myszką w dłoni*, a wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom i potrzebom uczniów to jedyna szansa na kształtowanie postaw i rozwijanie zainteresowań.

Analiza jakościowa prowadzonych obserwacji oraz rozmów z nauczycielami ujawniła także mechanizmy, które współdecydują o próbowaniu TIK w codziennej pracy. Zalicza się tu: (1) wypracowywanie kultury organizacyjnej szkoły, rozumianej jako zespół reguł odkrytych i ustanowionych przez grupę (Schein 1985), dzięki czemu możliwe staje się dostrzeganie warunków niezbędnych do sprawnego stosowania TIK na odpowiednim poziomie, jak również rozumienie potrzeby stosowania jej w przyszłości, (2) nabywanie pewności w pracy z TIK dzięki zdolności do wewnętrznego mariażu wiedzy dydaktycznej, przedmiotowej i technologicznej, a także dzięki takim cechom osobowości, jak: otwartość, wyobraźnia, inteligencja, (3) szacowanie zysków, wśród których znajdują się m.in.: szybsze przekazywanie wiedzy, zwiększenie motywacji uczniów do nauki, wzbogacenie sposobów prowadzenia lekcji.

Interpretacja zebranego materiału badawczego miała charakter wielowymiarowego procesu, bo obejmowała nakładające się znaczenia przypisywane przez partnerów badań TIK w szkole, które ujawnione zostały w drodze analiz danych pochodzących z różnych etapów badania realizowanego za pomocą różnych metod. Analizy wywiadów wyznaczyły ramę teoretyczną, która rozszerzona o wyniki analiz materiału fotograficznego i obserwacyjnego przyczyniła się do stworzenia klucza interpretacyjnego. I tak, wśród kulturowych hamulców zmiany, ujawnionych dzięki analizie znaczeń, jakie nadają nauczyciele korzystaniu w swej codziennej pracy z technologii cyfrowych, dominujące okazują się: (a) brak wspólnoty, (b) „nowe stare” miejsca szkolnego uczenia się, (c) konflikt powinności, (d) smutek i tęsknota za wczorajszą szkołą.

Brak wspólnoty

Brak wspólnoty nauczycieli rozumiany jest tu jako bycie jeden obok drugiego, a nie z drugim (Turner 2010). Ujawniony w analizach narracji zgromadzonych w drodze wywiadów indywidualnych brak współpracy, wsparcia, dzielenia się wiedzą, przewaga Ja nad Ty, ukazał się szerzej (niejako naocznie) w przeprowadzonym performansie.

Odwwołanie się do etnografii performatywnej rozumianej jako „scenicznie zaaranżowane odgrywanie sytuacji zapisanych w notatkach z badań etnograficznych” (Alexander 2010, s. 581), dzięki czemu kultura przenosi się w opowieściach, praktykach i pragnieniach tych, którzy są w nią zaangażowani, miało na celu stworzenie przestrzeni do przepracowania własnego doświadczenia nauczycieli w obszarze stosowania przez nich TIK, a także sprowokowania do refleksji nad codzienną pracą z uczniami. Osobisty performans, napisany w pierwszej osobie to, zdaniem Normana Denzina (1997), opowieść, która ma *dotrzeć do ludzkich serc, a nie tylko umysłów*, wyzwolić w widzach silne emocje i skłonić do krytycznej refleksji. Uczestniczące w performansie nauczycielki dzięki zaangażowaniu w to, co działo się na scenie, ujawniły chęć zmian, w których upatrywały szansę na sprostanie wyzwaniom, jakie reprezentowanej przez nie profesji, niesie współczesność naznaczona nowymi mediami. Intrygowało pytanie, jaki los spotka wypracowane przez publiczność postulaty. Czy to chwilowy zryw, czy też mocny impuls do rzeczywistej zmiany? Na ile przedstawiona opowieść, wzbogacona komentarzami zgromadzonych osób jest w stanie zmobilizować do działania? Wypowiadano zdania: *[...] bardzo dobry wniosek (2) że albo przejdziemy na system sal przedmiotowych i naprawdę się tego trzymając gabinetów gdzie nie trzeba biegać z tym laptopem i jest to przygotowane [...] po drugie jest oprogramowanie [...], [...] gdy proszę kogoś o pomoc to nie mam kogo [...],*

[...] odejźmy od zasady zamykania wszystkiego w biurku na klucz [...], [...] a powinniśmy się spotykać powiedzieć słuchajcie jak to się naprawdę robi [...], [...] brakuje pomocy ogromnej radźcie sobie sami [...].

Dominujące było poczucie, że „coś się wydarzyło” i nie może pozostać obojętne dla uczestniczących w spektaklu osób. Jednak z upływem kolejnych dni wiara, że udało się dotrzeć do ludzkich serc, a nie tylko umysłów (por.: Denzin 1997) była coraz słabsza. W szkole, w jej codziennej przestrzeni, po emocjach ze spotkania nie zostało ani śladu. Nikt nie wracał w rozmowach do oddolnie wypracowanego „programu” zmiany. Ludzie, jeszcze niedawno pełni energii i odwagi w zgłaszaniu pomysłów poprawy status quo, wrócili do utrwalonych sposobów pełnienia ról. Rozczarowanie związane było nie tyle albo nie tylko z brakiem kontynuacji w postaci natychmiastowego podjęcia konkretnego działania, ile z zanikiem tej szczególnej emocji towarzyszącej nazywaniu problemów, zgłaszaniu i dyskusji pomysłów, które mogłyby zainicjować początek zmiany.

Podpowiedź interpretacyjną tego rozczarowania związanego z niemożnością wyjścia poza rutynę codzienności przyniosła lektura książki brytyjskiego antropologa Victora Turnera (2010), który, posługując się ramą analizy postępu rytualnego, wyróżnia trzy jego fazy: fazę separacji, fazę liminalną (od słowa *limen* oznaczającego po łacinie „próg”) i fazę włączenia. Wszystkie wymienione fazy związane są z *obrzędem przejścia*, które towarzyszy każdej zmianie. Faza pierwsza obejmuje zachowania symboliczne oznaczające odłączenie jednostki czy grupy od zespołu warunków kulturowych („stanu”), od codziennego toku działań. W fazie drugiej, liminalnej, cechy podmiotu rytualnego przechodzą przez obszar kulturowy, gdzie następuje odegranie pewnego wymiaru kryzysu będącego powodem separacji, podczas którego kwestionuje się struktury codziennego życia. W tej fazie poprzez działania wywrotowe społecznie zachodzi najważniejsza konfrontacja codziennych norm. Z kolei w trzeciej fazie ponownego przyłączenia do społeczności przejście zostało już dokonane. Podmiot rytualny ponownie znajduje się w stanie stabilnym. Jego prawa i obowiązki wobec innych mają jasno zdefiniowaną „strukturę”.

Wydawać by się mogło, że uczestnicząca w performansie publiczność przeszła przez przynajmniej dwie wspomniane fazy, a jednak trudno mówić o włączeniu, dokonaniu się obrzędu przejścia. Czego zatem zabrakło? Odpowiedź kryje pojęcie *wspólnoty* rozumianej nie tyle jako bycie jeden obok drugiego, *ale jeden z drugim w mnogości osób I ta mnogość, choć zmierza do jednego celu, to doświadcza wszędzie zwrotu ku innym lub dynamicznego spojrzenia im w twarz, przepływu od Ja do Ty* (Turner 2010, s. 51). Zdaniem Victora Turnera, wspólnota pojawia się tam, gdzie struktura

społeczna (rozumiana jako układ pozycji i statusów) zanika. Naturą wspólnoty jest przeciwieństwo rządzonej normami struktury społecznej. Badacz zwraca uwagę, że dla osób, którym zależy na utrzymaniu „struktury” każda manifestacja musi jawić się jako niebezpieczna i dlatego wymaga otoczenia przepisami i zakazami.

Miejsce uczenia się

Do kulturowych hamulców zmiany zalicza się też miejsce realizacji procesu dydaktycznego. Upoważniają do tego analizy materiału empirycznego zgromadzonego w trakcie obserwacji lekcji. Kategorią analityczną, którą tu zastosowano, był koncept miejsca rozumianego podmiotowo. Inspirująca okazała się transpozycja stanowiska pochodzącego z historyczno-kulturowej teorii aktywności (ChAT) dokonana przez Marię Mendel, że miejsce może, po pierwsze, pobudzać pasję pedagogicznego działania, oddziaływać wychowawczo i motywująco, bądź przeciwnie, odpychać, blokować, zniechęcać, i po drugie, miejsce codziennego przebywania uczniów i nauczycieli, możemy zmieniać tak, jak chcemy, ale i ono może to samo czynić z nami (por.: Mendel 2006).

Aranżacje przestrzeni fizycznej klas, w których prowadzono obserwacje „ułożyły się” w ich następującą typologię: sale lekcyjne typu „zakurzony patchwork”, sale typu „laboratorium”, sale typu „zapraszamy” oraz sale „nie”.

Sale lekcyjne typu „zakurzony patchwork” to sale, w których wyposażenie wydaje się być zbierane na przestrzeni wielu lat, nieco odświeżone i odmalowane po to, by przygotować się na przyjście uczniów. W salach takich zastosowanie nowych technologii to improwizacja, w której tradycyjną tablicę przykrywa się wypożyczonym na lekcję ekranem, a rzutnik włącza się, gdy pod ręką jest odpowiednio długi przedłużacz. Miejsca takie wydają się symbolizować nieadekwatność kulturową szkoły, zatrzymywać uczniów w przeszłości, blokując ich rozwój poprzez usypianie, zniechęcanie i przemycanie jedynie utartych, starych, sprawdzonych wzorów działania.

Sale lekcyjne typu „laboratorium” to z kolei miejsca, w których przejrzystość, ład i porządek od progu dyscyplinują wszystkich wchodzących. Tu sprzęt i nowe technologie, jeżeli są obecne, to wyjątkowa troska o ich stan techniczny powoduje, że to głównie nauczyciel z nich korzysta i to przeważnie w celu prowadzenia dokumentacji szkolnej, wyświetlania listy obecności czy przedstawiania prezentacji.

Sale lekcyjne typu „zapraszamy” to pomieszczenia zadbane, ale nie sterylne. Czyste, przewietrzone, kolorowe. Schludne wyposażenie, odpowiednio dobrane ławki i krzesła do wieku uczniów pozwalają czuć się w nich dobrze. Salom tym nieobce są nowe sprzęty technologiczne, takie jak: tablica inte-

raktywna, na stałe umocowany rzutnik, głośniki, komputer. Całe bogactwo pomocy dydaktycznych wraz z wyeksponowanymi nagrodami uczniów wydają się komunikować odwiedzającym takie pomieszczenia, że *chcemy wam pokazać naszą twórczą pracę i dowody sukcesów*. Można sądzić, że uczniowie w takich salach czują się dobrze, gdyż swym wyposażeniem zbliżone są do zainteresowań młodych ludzi. To miejsca, które nie udają, nie są atrapą lecz prawdziwie chcą dać swym wychowankom poczucie wartości poprzez uwzględnienie ich zainteresowań i potrzeb.

Salę lekcyjną typu „nie” to miejsca niewielkie, nieprzyjemne i niezachęcające do spędzenia w nich nawet krótkiej chwili. Szare firanki w oknach, zakurzone papierowe dekoracje, widoczne na ławkach i krzesłach akty wandalizmu oraz zupełny brak nie tylko nowych technologii, ale jakichkolwiek ciekawych pomocy dydaktycznych. Tu nie da się pracować. Są to pomieszczenia, w których zarówno nauczyciel, jak i uczeń toczą codzienną walkę o przetrwanie. To sale, które zapowiadają stracony czas, do których z pewnością nie chce się wracać.

Konflikt powinności

Trzecim z hamulców zmiany ujawnionym dzięki analizom wywiadów i performansu jest konflikt powinności, wzmocniony dodatkowo wiedzą potoczną nauczycieli utożsamiających TIK z zabawą, a przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego z wysiłkiem (przysłowiowymi łzami i potem). Jak stwierdza jedna z Narratorek [...] *yyy nie zakupujemy żadnych takich gier yy typowo komputerowych, ponieważ no prawdę mówiąc szkoda na to czasu bo dzieciaki yyy uważam że „bawić” się mogą takimi grami w domu [...]* (wywiad 4, wersy: 606-610). Jak zatem pogodzić stosowanie TIK na lekcjach z odpowiedzialnością nauczycieli za wynik egzaminu gimnazjalnego?

Smutek i tęsknota za wczorajszą szkołą

Do kulturowych hamulców zmiany ujawnionych w prowadzonych analizach wywiadów, performansu oraz miejsca nauczania/uczenia się należy także smutek i tęsknota za *wczorajszą* szkołą, utrwalający codzienny rytuał lekcyjny, uniemożliwiający prowadzenie otwartych dyskusji czy podejmowanie ryzyka próbowania nowych sposobów poszukiwania rozwiązań. Na codzienny rytuał składa się: przewidywalny tok lekcji, siedzenie tyłem do kolegów, prowadzenie lekcji przez nauczyciela/ „kierownika”, „oczekiwana” cisza, „nieproszone” ożywienie, ciągła kontrola. Obserwowani nauczyciele nie dążyli do skłonienia uczniów, aby samodzielnie poszukiwali sposobów rozwiązania problemu omawianego na lekcji. Nie przyjmowali roli przewodnika, tłumacza czy mentora. Rola zawodowa nauczycieli, których lekcje obserwowałam, wciąż związana była z przekazywaniem wiedzy i sposobu myślenia. Swobo-

da i spontaniczność, tak potrzebna w twórczym podejściu do codzienności szkolnej, rzadko „gościła” na zajęciach lekcyjnych (por.: Gołębiak, Zamorska, 2014).

Eugenia Potulicka (2001) w swoich rozważaniach nad wprowadzeniem zmiany oświatowej zwraca uwagę, że jedynie szkoła jako organizacja nie tylko ucząca, ale „ucząca się” jest warunkiem czy sposobem, który pozwoli przetrwać szkołom w przyszłości. Wyzwania stojące przed dzisiejszymi szkołami to przede wszystkim zmiany w kulturze szkoły. „Nowy paradygmat” zmiany to możliwość uczenia się, podejmowania współpracy i wspólnego rozwiązywania problemów w trakcie wprowadzania zmian (Ekiert-Oldroyd 2006, s. 5-6). Kluczową rolę w przygotowaniu do pracy z nowymi technologiami wydaje się pełnić także/przede wszystkim dyrektor szkoły. To jego rolą jest nie tylko zadbać o właściwą infrastrukturę szkoły, ale również promować wartość pracy zespołowej, dokonywać wspólnej analizy warunków koniecznych do wprowadzania zmian i podejmować inne wobec rutyny działania na rzecz angażowania nauczycieli w transformację ich pracy. Wielu pedeutologów, nie tylko o aktywistycznej proweniencji, wskazuje na konieczność porzucenia dotychczasowego modelu doskonalenia, skupionego na wyposażaniu nauczycieli przez tzw. ekspertów zewnętrznych w narzędzia i materiały metodyczne, na rzecz koncepcji umożliwiających po/myślenie „na nowo” rozwoju profesjonalnego nauczycieli (Gołębiak, Zamorska 2014). To bowiem, jak myślimy, i to, że nie potrafimy myśleć inaczej powoduje, że żadna krytyczna diagnoza nie może powiedzieć nam nic innego (albo wydaje się, że mówi przeciw nam), a każdy projekt zmiany wydaje się nierealny do spełnienia (Zamojski 2010). Rodzaj badań interwencyjnych podejmowanych w miejscach profesjonalnego działania, odpowiadające wprost na odczuwaną trudność, a nie – jak to mówią nauczyciele „dla idei”, wydaje się realną propozycją (zob.: Engestrom i Sannino 2012; Cervinkova, Gołębiak 2013).

Konkluzja

Wracając do postawionego we wstępie pytania, jakie miejsce – w dosłownym i metaforycznym znaczeniu – wyznacza się w szkole nowym technologiom, warto wrócić nieco przewrotnie do zrekonstruowanych miejsc, w których odbywa się edukacja i potraktować ich obraz oraz znaczenie przestrzeni jako swoistą metaforę. Układ sal lekcyjnych na przestrzeni stuleci nie ulegał zmianie, a podejmowane próby jego przekształcenia nie są łatwe. Eksperymentowanie w tym zakresie podsuwa niecodzienne rozwiązanie, traktujące salę lekcyjną jako pustą przestrzeń do indywidualnego zagospodarowania przez uczniów. Takie nietypowe podejście zakłada możliwość wybrania przez podopiecznych miejsca, z którego chcą skorzystać, możliwość siadania na

podłodze, skorzystanie z ławki, jeżeli będą mieli taką potrzebę. Pomysł na potraktowanie sali lekcyjnej jako pustej przestrzeni ukazuje niemal natychmiast pojawiające się bariery. Technologie cyfrowe jako swoista przestrzeń niemal nieograniczonych możliwości jawią się w postaci zagrożenia pozbawiającego nauczycieli władzy, straszą utratą kontroli nad lekcją, uderzają w autorytet, oddalają od przyzwyczajęń wpisanych w kulturowo ukształtowane wzory działania.

Jeżeli proponowane w danej szkole zmiany staną się ramą otwierającą możliwość wspólnego wypracowania i doświadczania nowych ról, wówczas możemy się spodziewać zainicjowania zmiany otwartej (Krzychała, Zamorska 2012). Badacze społeczni, pedagodzy zwracają uwagę, że wsparcie, którego dziś potrzebuje nauczyciel w obliczu dokonujących się zmian w codziennej praktyce szkolnej, to przede wszystkim współdziałanie wszystkich osób w te zmiany zaangażowanych. Przymus, wytyczne, nadzór nie przyczynią się do redefinicji nauczania i nie wyposażą nauczyciela w niezbędne kompetencje jeżeli zabraknie zaufania i przestrzeni tak potrzebnej do podejmowania samodzielnego działania (por.: Gołębniak, Zamorska 2014).

Literatura

- ALEXANDER B. K. (2010), *Etnografia performatywna. Ogrywanie i pobudzanie kultury*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1., red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, PWN, Warszawa.
- CERVINKOVA H., GOŁĘBNIAK B. D., (RED.) (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa.
- CHARMAZ K. (2013), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń.
- DYLAŁ S. (2016), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> [dostęp: 06.01.2016].
- DYLAŁ S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Delfin, Warszawa.
- DENZIN N. K. (1997), *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21 century*, Thousand Oaks, CA: Sage.

- EKIERT-OLDROYD (2006), Zmiany edukacyjne w oświacie. Od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu, „Chowanna”, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, XLIX (LXII) 1(26), Katowice.
- ENGESTROM Y., SANNINO A. (2012), Badania nad ekspansywnym uczeniem się. Założenia, wnioski i przyszłe wyzwania, „Forum Oświatowe”, (1)46.
- EVANS L., Professionalism, professionalism and development of education professionals, „British Journal of Educational Studies”, 56(1).
- GOŁĘBNIAK B. D. (2005), Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna, [w:] „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(1).
- GOŁĘBNIAK B. D. (2007), Poza nabywanie i uczestnictwo. Ku społeczno-kulturowej teorii edukacji nauczycieli, [w:] Nauczyciel – tożsamość – rozwój, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Kraków.
- GOŁĘBNIAK B. D. (2011), Nauczyciele o społecznym wymiarze uczenia się, [w:] Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością, red. H. Sikorska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- GOŁĘBNIAK B. D. (2014), O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny, „Forum Oświatowe”, 2(52), Wrocław.
- GOŁĘBNIAK B. D., ZAMORSKA B. (2014), Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyki – przestrzeń rozwoju, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- GRYNIENKO K., HOFMAN-KOZŁOWSKA D., KUCZYŃSKA A., SROKOWSKI Ł., Innowacyjne zastosowania rozwiązań i narzędzi cyfrowych w kształceniu na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym w województwie małopolskim. Raport z badań. File:///C:/Users/Grzegorz/Downloads/raport_cyfrowa%20szkoa.pdf [dostęp: 04.09.2015].
- KLUS-STAŃSKA D. (2012), Wiedza, która zniewala – transmisyjna tradycja w polskiej szkole, „Forum Oświatowe”, 1(46).
- KOMARNICKA E., POŁAŃSKI T. (2009), Szkolenie dla dyrektorów szkół województwa podkarpackiego. Materiały dla uczestnika. Przewodnik do zajęć, Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli, Rzeszów.
- KOMPETENCJE komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013, <http://www.ibe.edu.pl/pl/component/itpgooglesearch/search?q=kompetyncje+komputerowe> [dostęp: 12.10.2015].

- KORDZIŃSKI J. (2012), Zarządzanie rozwojem szkoły, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa.
- KRZYCHAŁA S., ZAMORSKA B. (2012), Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły, [w:] Nauczyciele: programowe nie/przygotowanie, red. B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- KWIECIŃSKI Z. (2012), Pedagogie postu, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- LEWOWICKI T., SIEMIENIECKI B., (RED.) (2005), Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- LEWOWICKI T., SIEMIENIECKI B., (RED.) (2002), Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- MENDEL M. (2006), Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa, [w:] Pedagogika miejsca, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- MORBITZER J. (2008), Komputer i Internet jako współczesne technologie definiujące – implikacje pedagogiczne, [w:] Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela, red. J. Migdałek, M. Zając, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- NALASKOWSKI A. (2002), Przestrzenie i miejsca szkoły, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- PEPPER K., THOMAS L. H. (2003), Making a change: the effects of the leadership role on school climate, Learning Environments Research, 2002, vol. 5, Number 2, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- POTULICKA E. (2001), Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej, Wydawnictwo Eruditus, Poznań.
- PROGRAM „Cyfrowa szkoła”, www.cyfrowaszkoła.men.gov.pl [dostęp 22.06.2015].
- RAPORT o stanie edukacji w Polsce 2013. Liczą się nauczyciele (2013), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- SCHEIN E. (1985), Organizational Culture and Leadership, Jossey-Bass, San Francisco.
- SIEMIENIECKI B. (1997), Komputer w edukacji: podstawowe problemy technologii informacyjnej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- SIEMIENIECKI B., (RED.) (2007) Pedagogika medialna Podręcznik akademicki, cz. I. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- SIEMIENIECKI B. (2003), *Technologia informacyjna w polskiej edukacji. Stan i zadania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- STANDARDY kształcenia nauczycieli w zakresie TIK, http://www.ecdl.pl/images/Standardy_A11_2010_MMSyslo_v3.0.pdf [dostęp: 02.07.2015].
- STRYKOWSKI W. (2002), *Pedagogika i edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, red. S. Juszczak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- SYSŁO M. (2002), *Technologia informacyjna zmieniająca edukację*, [w:] *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń.
- TURNER V. (2010), *Proces rytualny*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- ZALECENIE parlamentu Europejskiego I Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. L 394 z 30.12.2006), http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm [dostęp 18.11.2015].
- ZAMOJSKI P. (2010), *Pomyśleć szkołę inaczej. Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Bogusława Dorota Gołębnik
Katarzyna Ostoja-Solecka

**THE TEACHERS' COMPETENCES IN USING INFORMATION
AND COMMUNICATION TECHNOLOGY. FROM
ETHNO-PEDAGOGICAL RESEARCH.**

Keywords: teachers' competences, information and communication technologies, learning place, rituals, change.

The article discusses cultural contexts of forming teachers' competences in information and communication technology. Based on the results of the studies carried out with the use of educational ethnography (participant observation, interviews, performance), which studies identify barriers in reaching in everyday school reality for new technologies allowing changes (following the schema of 'from passing knowledge to constructing knowledge') in the teaching model, the authors of this article suggest solutions in the form of interventional participant study.

Bogusława Dorota Gołębnik
Katarzyna Ostoja-Solecka

**KOMPETENCJE NAUCZYCIELI W ZAKRESIE KORZYSTANIA
Z TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNEJ
W NAUCZANIU. Z BADAŃ ETNO-PEDAGOGICZNYCH**

Słowa kluczowe: kompetencje nauczycieli, technologie informacyjno-komunikacyjne, miejsce uczenia (się), wspólnoty uczących (się), rytuały, zmiana.

W tekście podejmujemy dyskusję kulturowych kontekstów formowania się kompetencji nauczycieli w obszarze technologii informacyjno-komunikacyjnej. Sięgając do wyników badań realizowanych z zastosowaniem etnografii edukacyjnej (obserwacji uczestniczącej, wywiadów, performansu), identyfikujących bariery sięgania w szkolnej codzienności po nowe technologie dla zmiany modelu nauczania, przebiegającej według schematu „od przekazywania wiadomości do konstruowania wiedzy”, podpowiadamy rozwiązania w postaci uczestniczących badań interwencyjnych.

Anna Sajdak*

AKTYWIZOWANIE UCZNIÓW W POSZERZONYM ŚRODOWISKU UCZENIA SIĘ – MOŻLIWOŚCI WYKORZYSTANIA FORUM DYSKUSYJNEGO

Wprowadzenie

Nie ma już chyba takiego obszaru działalności edukacyjnej, który nie korzystałby z narzędzi kreowanych przez nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne. Cieszące się coraz większą popularnością, zarówno w edukacji szkolnej, jak i akademickiej, platformy zdalnego nauczania stwarzają możliwości znacznego poszerzania środowiska uczenia się. Coraz więcej szkół korzysta lub zamierza korzystać np. z dziennika elektronicznego, coraz więcej uczelni wyższych nie tylko rozlicza swoich studentów w środowisku elektronicznym, ale i też umożliwia prowadzenie w nim procesu kształcenia. Najczęściej jednak nauczyciele wykorzystują tylko te funkcjonalności, które służą do wpisywania ocen, obliczania średniej, prowadzenia korespondencji, zamieszczania materiałów dla swoich uczniów lub studentów w postaci lekcji multimedialnych, zestawów ćwiczeń, zadań, sprawdzianów czy też testów służących do samokontroli i samooceny. Platformy zdalnego nauczania wykorzystywane w dydaktyce akademickiej pozwoliły wprowadzić w obszar procesu kształcenia studentów wiele innych funkcjonalności, takich jak np. forum dyskusyjne czy też wideoczaty. Nie trzeba jednak specjalnych platform czy też dzienników elektronicznych, by móc spotkać się w wirtualnej przestrzeni. Popularne komunikatory bądź portale społecznościowe umożliwiają przysyłanie sobie wiadomości, materiałów, wspólną pracę czy rozmowę w czasie synchronicznym. W świecie szkolnym bez wątpienia dokonał się pewien podział na cyfrowych tubylców, cyfrowych imigrantów i tych innych nieklasyfikowanych, którzy zdają się nie zauważać zmian lub je ignorować.

Jestem zdania, że zamiast „obrażać się” na rzeczywistość, zabraniać uczniom i studentom korzystania na zajęciach z laptopów oraz narzędzi komunikacyjnych i informacyjnych, lepiej „zanurzyć się” w tę rzeczywistość

* **Anna Sajdak** – doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński; zainteresowania naukowe: dydaktyka akademicka, pedagogika szkolna, alternatywy pedagogiczne i pedagogika twórczości; e-mail: a.sajdak@uj.edu.pl

i spróbować – choćby na małym obszarze – uczynić z niej swego edukacyjnego sprzymierzeńca. Aktywizowanie, motywowanie uczniów i studentów do uczenia się w warunkach edukacji zdalnej jest zadaniem wyjątkowo trudnym i wymaga od nauczyciela wielkiej uważności. Z założenia bowiem kontakt osobisty prowadzącego z osobami uczącymi się jest ograniczony do asynchronicznej i ograniczonej synchronicznej aktywności na platformie. To duże utrudnienie dla prowadzenia działań motywacyjnych i aktywizujących.

W artykule podzielę się refleksją nad wycinkiem własnej w tym względzie praktyki, stąd też wszelkie wskazówki metodyczne, jakie pojawiają się w tekście mają swoje uprawnienie w refleksji nad praktyką. Świadomie wybieram tylko jeden rodzaj aktywności na platformie – prowadzenie forum dyskusyjnego – gdyż doświadczenie zdobyte podczas prowadzenia seminariów zdalnego nauczania¹ i wielu spotkań z nauczycielami akademickimi oraz nauczycielami szkół podstawowych i średnich podpowiada mi, iż to mocno niedoceniana i niewykorzystywana funkcjonalność.

„The shift from teaching to learning... and e-learning”

Samo poszerzenie środowiska edukacyjnego o możliwości wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych nie przesądza o odejściu od modelu pasywnego nauczania na rzecz aktywnego, samodzielnego uczenia się ucznia. Nie przesądza, ale na pewno stanowi taką szansę. Paradigmatyczna zmiana w akademickim kształceniu, która została opisana metaforycznym zwrotem *the shift from teaching to learning* (Barr, Tagg 2000, s. 198-199) nie obejmowała problematyki edukacji zdalnej ani nie ukazywała możliwości wykorzystywania nowoczesnych technologii w procesie kształcenia. Być może dlatego, iż koniec lat 90. XX wieku dopiero zapowiadał rozwój technologii, dopiero składał obietnice, że w naszym życiu dokona się swoista rewolucja, jaką bez wątpienia było pojawienie się internetu i jego upowszechnienie. Zmiana ta jednak tworzy żyzną glebę dla przebudowy świadomości w namyśle nad edukacją w kierunku zainicjowania zmiany wyrażającej się formułą „od nauczania do uczenia się, a także do e-uczenia się” (Sajdak 2013, s. 282-302). Tu trzeba wyraźnie zaznaczyć, iż w Polsce e-learning nierzadko bywa tłumaczony jako e-nauczanie (czyli e-teaching), a nie e-uczenie się (e-learning). Myślę, iż problem ten jest związany z mocno zakorzenionym myśleniem o procesie kształcenia jako procesie nauczania, a nie jako procesie nauczania – uczenia się. Wróćmy jednak do

¹ Autorka współpracując z Centrum Zdalnego Nauczania UJ współprowadziła cykliczne spotkania z nauczycielami w formule Krakowskie Seminaria „Dydaktyka Zdalnego Nauczania”, poświęcone różnym problemom związanym z e-learningiem i możliwościami wykorzystywania nowoczesnych technologii w dydaktyce.

paradygmatycznej zmiany i konsekwencji, jakie z niej wynikają dla procesów aktywizowania uczniów czy studentów. Badacze, porównując strukturę procesu nauczania-uczenia się paradygmacie nauczania kierowanego oraz paradygmacie uczenia się, wiele uwagi poświęcili problematyce tworzenia środowiska edukacyjnego. W tradycyjnym ujęciu proces kształcenia przebiega w określonym miejscu, zajęcia trwają określoną ilość minut, zaczynają się i kończą dla wszystkich w jednakowym czasie. Zasadą zajęć jest stałość miejsca, czasu oraz fizyczna obecność nauczyciela – wykładowcy i fizyczna obecność uczniów-studentów. W nowym paradygmacie, skoncentrowanym na osobie uczącej się, zasady te nie są wymagane. Wręcz przeciwnie. To proces uczenia ma być wartością stałą, zmienne natomiast może być miejsce, czas, a także osoba wspierająca ów proces. Autorzy podkreślają wagę aktywnego, stymulującego, bogatego w impulsy, materiały i zadania środowiska edukacyjnego, kreowanego przez nauczyciela. W nowy paradygmat doskonale zatem wpisuje się propozycja wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Platformy zdalnego nauczania stanowią jedynie „technologiczne oprzyrządowanie” do tworzenia i poszerzania środowiska edukacyjnego. To nauczyciel, który zamieszcza na platformie materiały do nauki własnej, konstruuje zadania, prowadzi fora dyskusyjne i wideocząty, może być kreatorem owego elektronicznego środowiska uczenia się, z którego uczeń lub student może korzystać w dowolnym czasie i miejscu, a przede wszystkim wtedy, kiedy jest na to gotowy. E-learning stwarza możliwości znacznego poszerzania środowiska edukacyjnego oraz wzmacniania go o zasoby elektronicznych treści dostępnych w różnorodnych mediach. Spełnia tym samym cechy konstytutywne opisywanego „paradygmatu uczenia się”. Głównym zamierzeniem paradygmatycznej zmiany jest umożliwienie uczniowi czy też studentowi samodzielnego podejmowania aktywności uczenia się oraz uczenia się we współpracy z innymi. Procesy te mogą być inicjowane przez nauczyciela, który jednak, pozostając w kontakcie z osobą uczącą się, służy mu tylko pomocą i ułatwia osiągnięcie zamierzonych rezultatów. Budowanie aktywnego środowiska edukacyjnego w wirtualnej przestrzeni polega zatem na respektowaniu przez nauczyciela przykładowych wskazówek:

- wspieranie poczucia celowości wszelkich działań podejmowanych w środowisku elektronicznym, wspieranie poczucia sprawstwa. Nic tak bardzo nie zniechęca, jak energia wydatkowana bez celu i sensu;
- stawianie zadań trudnych, ale realistycznych, możliwych do wykonania, będących w zasięgu możliwości uczniów i reorganizacji ich struktur poznawczych;

- stosowanie różnorodnych form i metod nauczania, wykorzystywanie przede wszystkim metod problemowych i samodzielnego dochodzenia do wiedzy – wspieranie samodzielnego poszukiwania strategii rozwiązywania;
- wykorzystywanie metod i technik nauczania-uczenia się, sprzyjających zawiązywaniu się wspólnoty osób uczących się, umożliwiającej społeczne negocjowanie znaczeń;
- przywiązywanie wagi do procesu aktywnego konstruowania wiedzy, nie zaś do jej odtwarzania;
- stosowanie materiałów edukacyjnych prowokujących do samodzielnego stawiania pytań, poszukiwania odpowiedzi i w konsekwencji prowadzących do konstruowania nowej wiedzy;
- prezentowanie przez nauczyciela postawy wspierającego trenera.

Niezależnie od tego, czy proces kształcenia przebiega w szkole czy w poszerzonym o przestrzeń wirtualną środowisku, punkt ciężkości winien być położony na proces uczenia się ucznia lub studenta, nie zaś na proces nauczania prowadzony przez nauczyciela lub wykładowcę. Dlatego też wydaje mi się, iż uzasadnionym uzupełnieniem paradygmatycznej zmiany jest formuła „*from teaching to learning... and e-learning*”.

Jak zatem aktywizować uczniów, studentów w poszerzonym środowisku uczenia się, jak wykorzystać różnorodne funkcjonalności platformy, by sprokować do aktywnego uczenia się, studiowania? Te pytania domagają się odpowiedzi, które ułożyłyby się w obszerny katalog różnorodnych strategii postępowania dydaktycznego, daleko przekraczający ramy artykułu. Zasadne zatem wydaje się przyjrzenie – jak w soczewce – drobnemu wycinkowi, wybranej problematyce. W tym przypadku niech będzie to niedoceniane forum dyskusyjne.

Prowadzenie forum dyskusyjnego²

Tylko pozornie prowadzenie forum dyskusyjnego wydaje się sprawą banalną, podobną do prowadzenia dyskusji na tradycyjnych zajęciach. Łatwo tu wpaść w pułapkę intuicyjnego działania prowadzącego do... porażki. Jak wszelkie czynności dydaktyczne, tak i prowadzenie forum wymaga świadomego, zaplanowanego i przemyślanego działania. Pamiętać musimy, że jest

²O prowadzeniu forum dyskusyjnego w wersji upowszechniającej wiedzę pedagogiczną, poradnikową, pisałam w dziale „Nasz ekspert radzi” w „Forum Akademickim” 3/2016, s. 43-45.

to aktywność asynchroniczna – niejednoczesna w czasie – zatem problem zaangażowania uczniów lub studentów do pracy wymaga uważności ze strony prowadzącego w trzech obszarach: po pierwsze – samego rozpoczęcia forum, które związane jest z wyborem tematu oraz sposobem sformułowania pytania; po drugie – w sposobie moderowania samej dyskusji, w trakcie której możemy napotkać szereg utrudnień, poczynając od podryfowania dyskusji w stronę wymiany zdań typu „ping-pong”, zmierzania się z próbami olinkowania wypowiedzi, na pozorowaniu aktywności kończąc; po trzecie – w ustaleniu czasu zakończenia forum i wygaszenia aktywności uczestników. Przyjrzyjmy się zatem poszczególnym kwestiom.

Rozpoczęcie forum dyskusyjnego wymaga od nauczyciela podjęcia decyzji co do wyboru tematu: które tematy nadają się do dyskutowania, a które nie? Zanim przejdziemy do wyboru tematu warto uświadomić sobie, do czego forum dyskusyjne w ogóle może służyć i do czego możemy je wykorzystać, innymi słowy: jaki cel (efekt kształcenia) możemy uzyskać przy pomocy forum dyskusyjnego? Moim zdaniem, forum może być przydatne do:

- zebrania doświadczeń osób uczących się i ich wymiany i upowszechniania;
- poznania stanu dotychczasowej wiedzy i opinii osób uczących się na dany temat;
- omawiania tematów związanych z postawami, wartościami, angażujących sferę emocjonalną i poznawczą;
- omawiania tematów kontrowersyjnych i spornych w nauce, pokazujących wiedzę np. jako obszar społecznie kształtowanych i uzgadnianych znaczeń, a dotychczasową wiedzę jako nieomkniętą i niedogmatyczną;
- dokonywania oceny pracy własnej i innych.

A zatem, po pierwsze, forum może służyć do zebrania, wymiany, upowszechniania i dyskutowania opinii uczniów lub studentów na interesujący z punktu widzenia problematyki zajęć temat. Dzięki forum możemy dokonać ewaluacji wstępnej, czyli poznać i zebrać tzw. przedwiedzę osób uczących się na dany temat, która pozwoli nam sięgnąć do tego, co już wiedzą i rozpoznać ich dotychczasowe doświadczenia. Te informacje mogą być bezcenne dla naszych zajęć, może bowiem okazać się, że rzeczywiste kompetencje naszych uczniów odbiegają od zakładanego programem standardu. Może się

oczywiście zdarzyć, że rozpoznanie pozwoli nam poprowadzić kurs na wyższym niż zakładaliśmy pierwotnie poziomie albo pójść w głąb określonej tematyki. Może też zdarzyć się sytuacja, że nabierzemy orientacji co do braków w uczniowskiej, studenckiej wiedzy, a zatem dostaniemy informacje na temat tego, co musimy uzupełnić, by zrealizować cele naszego kursu.

Czemu jeszcze może służyć forum? Z doświadczeń osobistych autorki rodzi się przekonanie, że forum dyskusyjne najlepiej służy omawianiu kwestii spornych, kontrowersyjnych, wymagających zderzenia różnych perspektyw poznawczych czy aksjologicznych. Czas spotkania na lekcjach czy zajęciach jest mocno ograniczony, nauczyciel najczęściej poświęca go na omawianie danych tematów i wyjaśnianie ewentualnych trudności. Najczęściej brakuje czasu na dyskusje i ukazanie różnych stanowisk wobec zastanej wiedzy. Poszerzenie środowiska uczenia się i wykorzystanie aktywności zdalnej może być szansą na ukazanie niedokończoności i niedogmatyczności naszej wiedzy o świecie. Tu jednak uwaga praktyka – forum dyskusyjne bardziej nadaje się do tematów poruszających sferę emocjonalną (świat naszych wartości, postaw, uczuć) niż do poddawania intelektualnej obróbce tematów wymagających przede wszystkim operowania wiedzą. Jeśli wybierzemy temat sporny, niejednoznaczny, domagający się zajęcia stanowiska, przedstawienia własnego osądu, to mamy szansę uruchomić jedną z ważniejszych strategii uczenia się – uczenie się przez przeżywanie. Wprowadzie Wioletta Kwiatkowska twierdzi, że „[...] pośrednictwo platformy e-learning pozbawia nauczyciela pozawerbalnych narzędzi stymulowania psychoemocjonalnego” (Kwiatkowska 2011, s. 31), to jednak bez wątpienia pozostawia mu werbalne, a te mogą mieć ogromną siłę sprawczą. Forum dyskusyjne na platformie może być właśnie doskonałym narzędziem do angażowania aktywności poznawczej na bazie poruszenia emocjonalnego. Jeśli będziemy próbowali omawiać zamieszczone na platformie teksty, zadane do przeczytania materiały, które w żaden sposób nie poruszają emocjonalnie, to mamy dużą szansę na doświadczenie tego, co można nazwać „martwą ciszą”, przerywaną wrzucanymi gdzieś od niechcenia wpisami. Martwe fora to najczęstsze doświadczenie osób rozpoczynających przygodę ze zdalnym nauczaniem. Warto zatem dokładnie przemyśleć temat i poszukać w nim coś kontrowersyjnego, warto znaleźć spreczne opinie autorytetów w nauce, śmiałe (utopijne?) pomysły badań czy jakikolwiek „haczyk”, który może poruszyć i skłonić do zastanowienia. Forum żyje wtedy, gdy uczniowie czy też studenci zostaną poruszeni emocjonalnie i zachęceni do samodzielnego poszukiwania w nauce argumentów uzasadniających ich opinie.

Forum dyskusyjne na platformie może także służyć do oceniania, wartościowania wyników własnej lub cudzej pracy, a zatem może być ważnym

elementem procesu dydaktycznego, angażującym zaawansowane umiejętności kognitywne naszych uczniów i studentów. Nauczyciel zatem może tę funkcjonalność platformy wykorzystać do osiągania celów/efektów kształcenia z wyższych kategorii taksonomicznych. Wszak cele, efekty kształcenia można ułożyć hierarchicznie od najprostszych, wymagających jedynie przyswojenia i odtworzenia podanej wiedzy, do najwyższych umiejętności mentalnych, jakimi są synteza, czyli tworzenie wiedzy oraz ewaluacja, czyli poddawanie wiedzy procesom wartościowania – patrz: taksonomia Benjamina Blooma (Bloom 1956) czy też Bolesława Niemierko (Niemierko 1990).

Jeśli już nauczyciel zdecyduje, jaki temat będzie przedmiotem dyskusji na forum, musi jeszcze odpowiednio sformułować pytanie. Niby proste, a jednak może nie tak oczywiste. Zasadniczo mamy do wyboru dwie ścieżki: pytania dopełnienia – rozpoczynające się od partykuły pytajnej „jaki, jaka, jakie?”, „kto?”, „co?”, „kiedy?”, „w jakich warunkach?” itd. oraz pytania rozstrzygnięcia – rozpoczynające się od partykuły pytajnej „czy?”. Uwaga! Jeśli pytamy o opinię, wiedzę, doświadczenia naszych uczniów lub studentów i chcemy sprowokować dłuższe wypowiedzi, poparte samodzielnymi konstruowanymi argumentacjami, to używajmy pytań dopełnienia. Jeśli chcemy przeprowadzić krótką, szybką sondę lub uzyskać prostą odpowiedź typu: „tak”, „nie”, „nie wiem”, wtedy używajmy pytań rozstrzygnięcia. Nie spodziewajmy się jednak w takim wypadku, że nasi uczniowie będą się rozwódzić nad problemem. Warto także pamiętać, że lepiej unikać kumulowania pytań w jednej wypowiedzi na forum. Nauczyciel nie powinien zatem zadawać kilku pytań pod rząd, bo uczniowie lub studenci stracą orientację, w którym kierunku ma pójść dyskusja. Należy zadbać o jednoznaczność pytania, a o kolejne kwestie zapytać w trakcie moderowania forum.

Dużym wyzwaniem dla nauczyciela jest samo moderowanie forum dyskusyjnego. Na spotkaniach z nauczycielami szkół średnich, z nauczycielami akademickimi często stawiane jest pytanie „kiedy i ile razy się odzywać?”, „jak często odpowiadać na posty?”. Odpowiedź nie może być jednoznaczna i zależy od dynamiki dyskusji. Pamiętajmy, że forum służy nie tylko do komunikacji nauczyciela z osobami uczącymi się, ale także do wymiany poglądów/postów między uczniami czy studentami i prowadzeniu dyskusji wewnątrz grupy. Moderowanie forum wymaga uważności i roztropności prowadzącego. Wchodząc zbyt często w dyskusje czy wręcz polemiki z poszczególnymi osobami, łatwo wpaść w pułapkę, którą z przymrużeniem oka nazywam „dyskusją typu ping-pong”. Wygląda ona mniej więcej tak: „Pani Profesor, nie zgadzam się. . .” – „(Panie) Mateuszu, proszę zwrócić uwagę na fakt. . .” – „Ależ Pani Profesor. . .”. W ten sposób piłeczka jest raz po jednej, raz po drugiej stronie, posty rozsyłają się do całej grupy i uczniowie lub stu-

denci mogą odnieść wrażenie, że uczestniczą w czyjejs prywatnej rozmowie. To ewidentny błąd. Co z tym zrobić? Próbować nie wikłać się w indywidualne polemiki, a moderując forum używać parafrazy i zwracać się do całej grupy, czyli np. „(Pan) Mateusz podniósł argument X... a co Wy o tym sądzicie?”. Warto też czynić pewne podsumowania i omówienia dotychczasowej dyskusji, które będą tematycznie porządkować pojawiające się wątki. Wszak dyskusja, jeśli będzie żywa, może rozgałęzić się w komentarze do komentarzy, posty do postów itd. Rolą moderatora jest pokazywanie, podkreślanie, uwidacznianie uczestnikom ważnych tematycznie odniesień i związków. Wartością dodaną dyskusji prowadzonej na forum jest umożliwienie osobom uczącym się poznanie siebie i innych w takich obszarach, które do tej pory były poza zainteresowaniem. Dyskusja na forum może być końcowym elementem modelu uczenia się badania wartości (Joyce, Calhoun, Hopkins 1999, s. 115) poprzez poszerzenie środowiska edukacyjnego. Wiele jednak zależy od samego nauczyciela i jego postawy. We wspomnianym modelu nauczyciel winien być czujnym doradcą oraz aktywnie stymulującym trenerem. To oczywiście wymaga osadzenia procesu nauczania – uczenia w paradygmacie konstruktywistycznym, w odmianie konstruktywizmu psychologicznego lub społecznego (Klus-Stańska 2009, s. 70-71; Sajdak 2013, s. 398). Moderowanie forum z pewnością wymaga od nauczyciela uważnego czytania każdego postu pod kątem szukania w nim tropów możliwych do edukacyjnego wykorzystania, dających pretekst do dalszych wyjaśnień, drażnienia tematu lub też znalezienia ścieżki wpisującej się w indywidualne potrzeby i zainteresowania uczących się. Jednym z narzędzi wzbogacania dyskusji jest tzw. olinkowywanie wypowiedzi. Tu jednak może pojawić się problem. Młodzi ludzie często na poparcie swej ascetycznej w formie wypowiedzi wklejają link do jakiegoś materiału zamieszczonego w zasobach internetu. Jeśli nauczyciel nie sprawdzi linku, to może przegapić okazję do dotarcia do nowych argumentacji, które następnie może wykorzystać z pożytkiem w pracy dydaktycznej. Czasem jednak można się spotkać z powierzchowną, a nawet błędną percepcją ucznia jakiegoś materiału i tylko dotarcie do źródeł daje szansę na przepracowanie z uczącymi się zaistniałego „błędu”. Tak więc linki w moderowaniu dyskusji na pewno ją wzbogacają, choć dodają pracy.

Moderowanie forum dyskusyjnego wiąże się jednak przede wszystkim z trudnością podtrzymywania zaangażowania uczniów lub studentów. Jeśli nauczyciel dobrze wybierze temat, dyskusja winna się szybko rozpocząć. By dalej wartko się toczyła i energia wciąż płynęła, warto od czasu do czasu swoim postem włożyć przysłowiowy „kij w mrowisko” lub wejść w rolę „adwokata diabła”. W ten sposób nauczyciel może wspierać u osób uczących

się rozwój ważnych kompetencji społecznych – umiejętność przedstawiania grupie własnego stanowiska, bronięcia go, konfrontowania ze stanowiskami odmiennymi, umiejętność zmiany perspektywy poznawczej czy aksjologicznej oraz otwartość na różnorodność interpretacji świata.

Tak, jak ważna jest umiejętność rozpoczęcia forum dyskusyjnego i jego moderowanie, tak samo ważna jest kwestia wygaszenia, zakończenia forum. Być może niektórym nauczycielom nasuną się pytania: „ile średnio żyje forum dyskusyjne?”, „ile postów przypada na dobre forum?”, „czy forum należy wygaszić radykalnie, czy poczekać aż samo umrze śmiercią naturalną?”. Nie mam dostępu do reprezentatywnych statystyk, ale mogę przeanalizować swoje doświadczenia w tym względzie. W okresie 10 miesięcy prowadziłam ok. 20 różnych forów dyskusyjnych dla grup studenckich liczących ok. 20 osób. Wszystkie fora były dobrowolne, a zatem nie rozliczałam studentów z aktywności na nich, traktując forum dyskusyjne prowadzone na platformie zdalnego nauczania jako dodatkowy element kursu.

Tabela 1

Liczba postów i czas trwania forum – badania A.Sajdak

Nr forum	F1 1	F1 2	F1 3	FII 1	FII 2	FII 3	FIII 1	FIII 2	FIII 3	FIII 4
Liczba postów	13	7	10	10	43	14	44	38	18	19
Czas trwania forum	32 dni	16 dni	30 dni	5 dni	64 dni	34 dni	29 dni	65 dni	36 dni	40 dni
Nr forum	FIV 1	FIV 2	FIV 3	FV 1	FV 2	FV 3	FV 4	FVI 1	FVI 2	FVI 3
Liczba postów	8	7	16	23	23	25	18	29	10	14
Czas trwania forum	17 dni	5 dni	24 dni	28 dni	25 dni	45 dni	37 dni	33v dni	26 dni	30 dni

Źródło: opracowanie własne.

Średnia arytmetyczna wpisów na forum w moich kursach wynosiła 19 wpisów, przy czym zdarzyły się fora o 7 i o 43 studenckich postach. Każde z prowadzonego przeze mnie forum żyło mniej więcej około 31 dni, przy czym były i takie, które trwały 64 dni. Natomiast gdy chodzi o wygaszenie forum, moim zdaniem, bezwzględnie powinien zakończyć je nauczyciel swoim wpisem, który podsumowuje poruszane treści czy wypowiedane stanowiska, w którym będzie miał okazję podziękować wszystkim forumowiczom za

aktywność i być może zaprosić do kolejnego projektu, kolejnego zadania, kolejnego spotkania w przestrzeni wirtualnej. Przed odcięciem zasilania, czyli wygaszeniem forum na platformie, należy dać uczniom i studentom czas na ostatnie refleksje lub ewentualne pytania. Niegasnące zainteresowanie tematem cieszy, ale każdy kurs ma swój czas i miejsce. Odrębną kwestią są kursy, zajęcia, przedmioty, w których prowadzący świadomie wykorzystują czas wakacji lub przerwy w zajęciach na niezobowiązujące spotkania w przestrzeni wirtualnej.

* * *

W artykule starałam się, korzystając z refleksji nad własną praktyką, pokazać, jak można aktywizować proces uczenia się uczniów lub studentów przy wykorzystaniu funkcjonalności forum dyskusyjnego, możliwości, jaką zapewniają platformy zdalnego nauczania. Jestem przekonana, że można z powodzeniem poszerzyć środowisko edukacyjne o przestrzeń wirtualną. Konstruowanie zadań, ich sprawdzanie, praca zespołowa w chmurze, moderowanie dyskusji czy też prowadzenie wideoczatów wymaga jednak specjalnego przygotowania. Kompetencje nauczyciela, związane z wykorzystywaniem nowoczesnych technologii komunikacyjnych i informacyjnych w procesie kształcenia nie powinny sprowadzać się do umiejętności technicznego zarządzania funkcjonalnościami platformy czyli do tego, co popularnie w pewnych kręgach nazywane jest „klikologią”. Umiejętność prowadzenia procesu nauczania-uczenia się w warunkach zdalnych wymaga kompetencji dydaktycznych ukierunkowanych właśnie na nowe funkcjonalności, wymaga także czasem zmiany myślenia o edukacji i jej kształcie. Mam nadzieję, że analizowany przeze mnie przykład moderowania forum dyskusyjnego stanie się dla praktyków zaproszeniem do refleksji nad własnym działaniem, a dla osób związanych z kształceniem nauczycieli propozycją włączenia w treści dydaktyczne i metodyczne zagadnień związanych ze środowiskiem zdalnym i z motywowaniem, aktywizowaniem osób uczących się.

Literatura

- BARR R. B., TAGG J. (2000), *From Teaching to Learning. A new Paradigm for Undergraduate Education*, [w:] *Learning from Change. Landmarks in Teaching and Learning in Higher Education from Change Magazine 1969-1999*, red. D. DeZure, American Association For Higher Education, Kogan Page, London.

- BLOOM B. S. (1956), *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*, David McKay Company, New York.
- JOYCE B., CALHOUN E., HOPKINS D. (1999), *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa.
- KLUS-STAŃSKA D. (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna -paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KWIATKOWSKA W. (2011), *Wykład w kształceniu na odległość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- NIEMIERKO B. (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- SAJDAK A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- SAJDAK A. (2014), *Sztuka motywowania w edukacji zdalnej skoncentrowanej na uczniach*, [w:] *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, tom II, red. J. Kuźma, J. Pułka, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.

Anna Sajdak

ACTIVATING STUDENTS IN EXTENDED LEARNING ENVIRONMENT – POSSIBILITIES OF USING A DISCUSSION FORUM

Keywords: learning, e-learning, discussion forum.

The article presents the possibilities of using information and communication technologies in the teaching process on the example of moderating a discussion forum on an e-learning platform. The author, using her own experience and a phenomenological insight into her own practice, gives practical tips on how to activate persons learning by conducting a discussion in virtual space. The addressed issues comprise tips on the aims and usefulness of a forum; as well as on how to: start a forum, choose the topic, ask questions, deal with the traps of forum moderation, activate its participants, finally, end a discussion. Such a way of active arrangement of learning space and activation of learners fits in with the paradigmatic didactic change described by the formula *the shift from teaching to learning*, which the author of this article expands by adding *and e-learning*.

Anna Sajdak

AKTYWIZOWANIE UCZNIÓW W POSZERZONYM ŚRODOWISKU UCZENIA SIĘ – MOŻLIWOŚCI WYKORZYSTANIA FORUM DYSKUSYJNEGO

Słowa kluczowe: uczenie się, e-learning, forum dyskusyjne.

Artykuł pokazuje możliwości wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych w procesie kształcenia na przykładzie moderowania forum dyskusyjnego na platformie zdalnego nauczania. Autorka, korzystając z własnych doświadczeń oraz dokonując pewnego fenomenologicznego wglądu we własną praktykę, konstruuje pewne wskazówki praktyczne, pozwalające na aktywizowanie osób uczących się za pomocą prowadzenia dyskusji w wirtualnej przestrzeni. Poruszona problematyka dotyczy zatem kwestii samego rozpoczęcia forum, jego celowości i przydatności, doboru tematu, postawienia pytań, radzenia sobie z pułapkami moderowania forum, aktywizowaniem jego uczestników, wreszcie kwestii zakończenia dyskusji. Taki sposób aktywnego aranżowania przestrzeni uczenia się oraz aktywizowania osób uczących się wpisuje się w paradygmatyczną zmianę dydaktyczną, opisaną formułą *the shift from teaching to learning*, którą to autorka rozszerza przez dodanie ... *and e-learning*.

Joanna M. Łukasik*
Roman Solecki**

AKTYWNOŚĆ MŁODZIEŻY W INTERNECIE A RELACJE Z RODZICAMI. WSKAZANIA DLA NAUCZYCIELI DO PEDAGOGIZACJI RODZICÓW

Wprowadzenie

Narastające tendencje indywidualizacji¹ ludzkiego życia, jakie zaszły na skutek licznych zmian politycznych, gospodarczych, społecznych i kulturowych w ostatnich dekadach, doprowadziły do zmian w strukturze rodziny, pozycji małżonków względem siebie oraz w sposobie pełnienia ról rodzicielskich (Rostowska 2009, s. 140). Współczesna rodzina uwikłana w życie w „nieustanie zmiennej rzeczywistości” (Zwoliński 2008, s. 314), poddawana jest ciągłym przeobrażeniom (tamże). Jest to efekt pojawiającego się na skutek zmian „nowego, nieprzejrzystego ładu społecznego, w którym sytuacja społeczno-kulturowa prowadzi do pozbawienia ludzi pewności, braku zakorzenienia w przeszłości, dysonansów moralno-etycznych i wielości wzorów życia” (Piorunek 2006, s. 63). Można zatem powiedzieć, że życie w świecie zmiany odbywa się „kosztem wspólnej relacji i bliskości międzyludzkiej” (tamże). Coraz mniej w rodzinie osoby rozmawiają twarzą w twarz, zaś komunikowanie z udziałem nowoczesnych technologii wypiera komunikację bezpośrednią (Bocheńska-Włostkowska 2009, s. 15). To utrudnia wytwarzanie prawdziwych więzi i relacji osobowych, zaś w przypadku rodziny, komunikacji rodzic-dziecko, również wychowania. Jak podkreślają socjolodzy,

***Joanna M. Łukasik** – doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie; zainteresowania naukowe: pedeutologia, praca zawodowa i życie osobiste nauczycieli; e-mail: joanna.lukasik@com-4t.pl

****Roman Solecki** – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie; zainteresowania naukowe: funkcjonowanie młodzieży w cyberprzestrzeni oraz profilaktyce integralnej; e-mail: roman.solecki@gmail.com

¹Proces indywidualizacji w odniesieniu do rodziny ma dwa wymiary: zewnętrzny i wewnętrzny. Pierwszy oznacza, że proces ten prowadzi do oddalania się, izolacji rodziny od szerszych społeczności, w tym od szerszej grupy pokrewieństwa, która traci swoją poprzednią ważność. Wymiar wewnętrzny łączy się z autonomizacją członków rodziny (spędzanie czasu poza rodziną, udział dzieci w środowisku pozarodzinnym z uwagi na wydłużający się proces kształcenia) (Kwak 2005, s. 24, Szymański 2014, s. 29-50).

rodzina współczesna zmienia się więc zarówno z punktu widzenia zewnętrznej struktury, jak i wewnętrznych układów relacji międzyosobowych (Kwak 2005, s. 68; Jamieson 2008). Współczesnej rodzinie, aby mogła prawidłowo funkcjonować – potrzebna jest wiedza na temat zmian w niej zachodzących szczególnie w odniesieniu do wychowywania dzieci.

Celem niniejszego artykułu jest określenie – w odniesieniu do prowadzonych badań – w jakim zakresie relacje z rodzicami decydują o podejmowaniu aktywności w internecie przez dorastającą młodzież, a następnie w tym kontekście nakreślenie zadań, jakie stoją przed nauczycielem odpowiedzialnym za pedagogizację rodziców oraz potencjalnych obszarów tej formy edukacji rodziców we współczesnej szkole.

Rodzina w cyfrowym świecie

Rodzina najczęściej lokowana jest na pierwszym miejscu w hierarchii grup społecznych, instytucji, środowisk społeczno-wychowawczych. Zajmuje centralne miejsce w życiu człowieka, jest pierwszym i najstarszym jego środowiskiem, powszechnym wymiarem ludzkiego życia i najbardziej trwałym, jest celem (wartością) samym w sobie i nie jest do zastąpienia jakąś inną formą życia (Majkowski 1997, s. 23-25). Jednakże na skutek zmian, jakie zachodzą we współczesnym świecie badacze mówią o trendach przemiany rodziny (Kwak 2005), inni również o jej kryzysie (zob.: Kocik 2006; Kwak 2005; Kawula 2003; Piłkuła 2014; Zwoliński 2014). Anthony Giddens zalicza do nich: zmniejszanie się wpływu grup krewnych, wolny wybór współmałżonka, wzrost uprawnień kobiet dla podejmowania decyzji w rodzinie, wzrastający poziom zatrudnienia kobiet poza domem, poszerzanie zakresu swobody seksualnej w społeczeństwach, które były restrykcyjne, trend w kierunku rozwoju praw dzieci (Giddens 2008).

Mimo iż rodzina zmienia się, nadal ma znaczący wpływ na losy ludzkie i funkcjonowanie człowieka. Niestety, zachodzące w niej od lat procesy przemian odebrały część funkcji jej przypisanych i „pozostawiły ją jako wysoko wyspecjalizowaną instytucję tylko z dwoma podstawowymi funkcjami – opiekania się i wychowywania dzieci oraz zabezpieczenia swoich członków pod względem emocjonalnym i towarzyskim” (Kwak 2005, s. 38-39). Zatem nie tylko zmniejszył się zakres realizowanych funkcji, ale, jak zauważa Anna Kwak, te podstawowe „nie są pełnione tak dobrze jak w przeszłości” (tamże, s. 39), stąd tak ważna funkcja opiekuńcza i wychowawcza instytucji edukacyjnych.

Szczególnie z perspektywy wychowania należy zwrócić uwagę na zmiany relacji wewnętrznych w rodzinie, głównie zaś stosunków między rodzicami i dziećmi (Kwak 2002, s. 25), będących bezpośrednim efektem procesu

indywidualizacji charakterystycznego dla współczesnego człowieka. Każdy przejaw indywidualizmu i autonomizacji prowadzi do zróżnicowania relacji i form rodziny (tamże, s. 32), co ma konsekwencje przekładające się na jakość relacji rodzic-dziecko. Są opisywane zmiany, jakie zachodzą w tych relacjach: a) Rodzice stali się świadomi wagi osiągnięć w życiu, dlatego wymagają od swych dzieci uczestnictwa w czynnościach dających im podstawy gromadzenia kapitału ekonomicznego (wykształcenie) i kulturalno-edukacyjnego (dodatkowe zajęcia edukacyjne, udział w szerszym życiu kulturalnym); b) Stosunki między rodzicami i dziećmi stały się odformalizowane, gdy chodzi o styl zwracania się do siebie, sposób wyrażania emocji, formy kontaktu fizycznego i psychicznego, zakres poruszanych tematów; c) Wzrosły jednocześnie wymagania dotyczące uczenia się samokontroli, pozwalające na spontaniczne wyrażanie emocji w kontrolowany sposób; d) Kolejna zmiana wynika z uznania wartości i potrzeby niezależności. Pozwalanie dzieciom na autonomię ma je nauczyć podejmowania samodzielnych wyborów, co jest niezwykle ważne w życiu; e) Indywidualizacja spowodowała wzrost zachowań o charakterze negocjacyjnym w stosunkach rodzice-dzieci. Ogromnego znaczenia nabrała umiejętność komunikacji, wykorzystywania dyskusji, kompromisów. Proces ten ma jednocześnie uczyć i przygotowywać dziecko do odpowiednich form zachowań w relacjach z innymi ludźmi w dalszym życiu (Torrance, za: Kwak 2002, s. 26).

Zmiana zatem w stosunkach między rodzicami i dziećmi wiąże się z nowym podejściem do samego rodzicielstwa oraz inną pozycją dziecka w rodzinie. Badacze uważają, że procesy idące w kierunku większego liberalizmu i symetryczności w relacjach rodzice-dzieci są nieodwracalne, nie negują jednak współistnienia różnych typów tego rodzaju relacji we współczesnym społeczeństwie (Kwak 2002, s. 26).

W tym miejscu należy również zauważyć, że we współczesnej rodzinie przebiegają równolegle dwa rodzaje oddziaływań: bezpośrednie relacje między członkami rodziny i pośrednie poprzez media elektroniczne. Niejednokrotnie te drugie mają znaczący wpływ na pierwsze, a więc relacje w rodzinie. Badacze zauważają, że w wielu rodzinach nowoczesna technologia, nieograniczony dostęp i nieograniczona ilość czasu spędzana w internecie doprowadziła do „wykorzenienia” (Giddens 2008, s. 15) z życia społecznego, rodzinnego, „zniszczyła odległość, preferując kontakty szybkie, częste i błyskawiczne, ale tym samym najczęściej płytkie i bez znaczenia dla rozwoju osobowości” (Zwoliński 2014, s. 304). Brak czasu na uczuciowe życie rodzinne powoduje, że stosunki emocjonalne zajmują stosunki rzeczowe (Nowak-Dziemianowicz 2012, s. 17). Człowieka żyjącego wyłącznie w świecie wirtualnym cechuje m.in. brak rozróżnienia między materią martwą a żywą,

niechęć do nawiązywania trwalszych związków z innymi ludźmi, używanie języka bardziej dla manipulacji niż komunikacji (Fromm 1999, s. 384-401). Ponadto, w internecie człowiek poza tym, że jest oderwany od codzienności, zanurzony jest również „w elektronicznej imitacji świata. Rzeczywistość wirtualna może zastąpić prawdziwą, angażując odbiorcę i kreatora bez reszty i dostarczając wszelkich możliwych doznań. Osoba ludzka spotyka się z nie-osobą, wytworzoną przez samą siebie, która w doskonały sposób imituje spotkanie” (Zwoliński 2014, s. 305; zob. też: Jonscher 2001). Niejednokrotnie w wirtualnym świecie człowiek gubi osobiste więzi z innymi. Przekonany o wartościowych relacjach wirtualnych, wpada w pułapkę imitacji. Szczególnie dotyczy to ludzi młodych. Powierzchowne i sporadyczne kontakty mylą z przyjaźnią, „ekshibicjonizm z otwartością, a podglądactwo z zainteresowaniem” (tamże, s. 314; zob. też: Manago, Taylor, Greenfield 2014). Jak zauważa badacz, właściwe korzystanie z internetu, a w nim portali społecznościowych dających złudzenie bliskich więzi i relacji pomiędzy ludźmi, „powinno zaczynać się od rzeczywistych relacji, które ewentualnie mogą być podtrzymywane lub odnawiane przez internet. Utopią jest natomiast zawieranie kontaktom internetowym dla budowania bliskich relacji z innymi. Prawdziwe więzi nie zależą bowiem od obecności w internecie” (Zwoliński 2014, s. 314). Zatem przed współczesnymi rodzicami pojawia się niezwykle ważne zadanie – budowania relacji, więzi i prawidłowej komunikacji w świecie realnym, by nie były one zastępowane wirtualnymi.

Dopóki rodzice nie będą w stanie dostarczyć swoim dzieciom jak najwięcej możliwości realizacji naturalnych potrzeb rozwojowych i społecznych w rodzinie, dopóty inne środowiska wychowawcze, zwłaszcza rówieśnicy i cyberprzestrzeń, będą wypełniały tę lukę, nie zawsze oferując konstruktywną formę zastępczą, a często związaną z podejmowaniem zachowań ryzykownych.

Założenia metodologiczne badań

Zainteresowanie problematyką relacji w rodzinie w kontekście funkcjonowania młodzieży w „cyfrowym” świecie przyczyniło się do przeprowadzenia w 2015 roku badań w tym zakresie. Przedmiotem badań uczyniono zatem relacje młodzieży z rodzicami w odniesieniu do motywów podejmowania przez ludzi młodych aktywności w internecie. Celem przeprowadzonych badań była eksploracja i opis relacji młodzieży z rodzicami. Wobec powyższego główny problem badawczy przyjął postać pytania *Jakie są relacje młodzieży aktywnej w internecie z rodzicami?*

Na podstawie dokonanego przeglądu teorii oraz wyników innych badań dotyczących zjawiska aktywności młodzieży w internecie przyjęto na-

stępującą hipotezę *Relacje z rodzicami oddziałują na motywy podejmowania aktywności w internecie*.

Badania przeprowadzono zgodnie z założeniami paradygmatu ilościowego. Zastosowano w nich metodę ankiety (Rubacha 2008, s. 173). Dobór próby był dogodny – wybrane klasy III gimnazjum i klasy III szkół średnich z obszaru województwa małopolskiego, dogodne ze względu na możliwość przeprowadzenia badań przez ankierów. Badaniami objęto 706 osób, 339 mężczyzn i 367 kobiet, w tym: 480 osób z gimnazjum (23 klasy) oraz 226 ze szkół średnich (10 klas). Osoby badane były w wieku 15-20 lat i zamieszkiwały różne typy miejscowości, w tym: wieś – 52,5%; małe miasto (do 100 tys. mieszkańców) – 28,6%; duże miasto (powyżej 100 tys. mieszkańców) – 18,8%.

Przed badaniami właściwymi przeprowadzono badania pilotażowe w dwóch klasach gimnazjalnych, aby ocenić poziom trudności treści *itemów* kwestionariusza ankiety oraz zmierzyć czas potrzebny na jego wypełnienie. Na podstawie uwag otrzymanych ze strony respondentów dokonano korekty kwestionariusza, po której odbyło się spotkanie z ankierami, w celu omówienia procedury badawczej. Następnie ankierzy udawali się do wybranych szkół, gdzie na godzinach do dyspozycji wychowawcy klasowego przeprowadzali badania. Wyniki zostały zakodowane i wprowadzone do arkusza kalkulacyjnych oraz poddane analizie statystycznej.

Zmienną „motywy podejmowania aktywności w internecie” analizowano za pomocą wskaźnika, jakim były reakcje osób badanych na pozycje kwestionariusza dotyczące deklarowanych motywów korzystania z internetu. Natomiast wskaźnikami dla zmiennej „relacje z rodzicami” były reakcje osób badanych na pozycje kwestionariusza dotyczące relacji z rodzicami.

Motywy podejmowania aktywności w cyberprzestrzeni a relacje z rodzicami – prezentacja wyników badań

Istotne z perspektywy prowadzonych badań było poznanie motywów, które decydują o aktywności internetowej młodzieży w wieku gimnazjalnym oraz ponadgimnazjalnym. Udzielając odpowiedzi na pytanie o motywy, badani mieli do wyboru kafenię motywów wraz z pięciostopniową skalą ważności gdzie: 1 – oznaczało nigdy, a 5 – zawsze. Wyniki zamieszczono w Tabelach 1 i 2.

Tabela 1

Motywy podejmowania aktywności w cyberprzestrzeni przez młodzież gimnazjum

Motywy aktywności	N		Średnia	Odchylenie standardowe
	Ważne	Braki danych		
Nuda	475	5	3,49	1,113
Chęć rozwijania zainteresowań	475	5	3,20	1,049
Smutek	475	5	2,05	1,082
Wewnętrzny przymus	474	6	1,80	1,011
Chęć ucieczki od problemów	474	6	2,16	1,198
Chęć utrzymania kontaktu ze znajomymi	474	6	3,72	1,139
Osamotnienie	474	6	2,01	1,167
Ciekawość aktywności innych osób	473	7	2,96	1,242
Poszukiwanie nowych wrażeń	474	6	2,81	1,249
Chęć bycia „na bieżąco”	474	6	3,42	1,214
Chęć poprawienia sobie nastroju	472	8	3,27	1,184
Poszukiwanie nowych znajomości	475	5	2,69	1,294
Poczucie kontroli nad światem wirtualnym	473	7	2,07	1,253

Źródło: badania własne.

Tabela 2

Motywy podejmowania aktywności w cyberprzestrzeni przez młodzież szkół ponadgimnazjalnych

Motywy aktywności	N		Średnia	Odchylenie standardowe
	Ważne	Braki danych		
Nuda	224	2	3,50	1,042
Chęć rozwijania zainteresowań	224	2	3,37	,943
Smutek	224	2	2,20	1,070
Wewnętrzny przymus	224	2	2,00	1,183
Chęć ucieczki od problemów	224	2	2,20	1,166
Chęć utrzymania kontaktu ze znajomymi	223	3	3,69	1,103
Osamotnienie	223	3	2,09	1,164
Ciekawość aktywności innych osób	223	3	3,03	1,221
Poszukiwanie nowych wrażeń	224	2	2,81	1,246
Chęć bycia „na bieżąco”	224	2	3,47	1,212
Chęć poprawienia sobie nastroju	224	2	3,29	1,176
Poszukiwanie nowych znajomości	224	2	2,27	1,149
Poczucie kontroli nad światem wirtualnym	223	3	1,91	1,244

Źródło: badania własne.

Relacje z rodzicami były kolejnym obszarem istotnym z perspektywy prowadzonych badań. Były one analizowane za pomocą opisu statystycznego częstości. Do kafeterii odpowiedzi została dołączona skala częstości, gdzie: 1 – oznacza nigdy, a 5 – zawsze. Wyniki zaprezentowano w Tabelach 3 i 4.

Tabela 3

Relacje badanej młodzieży z matką

Relacje	N		Średnia	Odchylenie standardowe
	Ważne	Braki danych		
Jest dla mnie przyjacielem	692	14	3,86	1,165
Wspiera mnie w rozwijaniu moich talentów	692	14	3,80	1,222
Kontroluje moje życie i chce dominować	691	15	2,77	1,284
Obwinia mnie i ocenia	687	19	2,36	1,240
Wspólnie uzgadniamy moje plany na przyszłość	693	13	3,11	1,222
Pomaga mi w relacjach z rówieśnikami	689	17	2,30	1,234
Docenia moje osiągnięcia i cieszy się z nich	693	13	4,02	1,131
Tęsknię podczas długiej nieobecności w domu	691	15	3,44	1,398
Reaguje złością i rozczarowaniem na porażki	692	14	2,27	1,229
Podjmując decyzję stosuję się do jej rad	690	16	3,08	1,101
Akceptuje, że nie we wszystkim jestem najlepszy/a	688	18	3,71	1,273

Źródło: badania własne.

Tabela 4

Relacje badanej młodzieży z ojcem

Relacje	N		Średnia	Odchylenie standardowe
	Ważne	Braki danych		
Jest dla mnie przyjacielem	674	32	3,40	1,368
Wspiera mnie w rozwijaniu moich talentów	676	30	3,50	1,385
Kontroluje moje życie i chce dominować	676	30	2,59	1,315
Obwinia mnie i ocenia	675	31	2,30	1,256
Wspólnie uzgadniamy moje plany na przyszłość	675	31	2,82	1,245
Pomaga mi w relacjach z rówieśnikami	676	30	2,02	1,157
Docenia moje osiągnięcia i cieszy się z nich	674	32	3,76	1,334
Tęsknię podczas długiej nieobecności w domu	678	28	3,24	1,462
Reaguje złością i rozczarowaniem na porażki	674	32	2,18	1,229
Podejmując decyzję stosuję się do jej rad	677	29	2,90	1,189
Akceptuje, że nie we wszystkim jestem najlepszy/a	673	33	3,63	1,348

Źródło: badania własne.

Analiza wyników zaprezentowanych w tabeli 3 i 4 wykazała podobieństwo w przypadku relacji młodzieży z matką i z ojcem, które można określić jako konstruktywne i wspierające.

Relacje z rodzicami zostały poddane korelacji z motywami podejmowania aktywności cyberprzestrzeni. Dane zebrane za pomocą 13 punktów autorskiego narzędzia służącego do pomiaru motywów podejmowania aktywności w internecie poddano EFA (eksploracyjna analiza czynnikowa, metoda składowych głównych, rotacja Varimax, $KMO = 0,846$, test Bartletta $\chi^2(78) = 2759,836$). Udało się wyodrębnić 3 interpretowalne czynniki, które określono jako: (1) „ucieczka od nieprzyjemnych emocji”; (2) „społeczne zaangażowanie”; (3) „nuda”. Pierwszy czynnik wyjaśniał 24,135% wariancji i był skorelowany z następującymi punktami kwestionariusza: *chęć ucieczki*

od problemów, smutek, osamotnienie, wewnętrzny przymus (ładunki czynnikowe wszystkie powyżej 0,60). Drugi czynnik wyjaśniał 22,825% wariancji i był skorelowany z następującymi punktami kwestionariusza: *chęć bycia „na bieżąco”*; *ciekawość aktywności innych osób*; *chęć utrzymania kontaktu ze znajomymi*; *poszukiwanie nowych wrażeń*. Trzeci czynnik wyjaśniał 9,420% wariancji i był skorelowany z punktem kwestionariusza: *nuda*. Poniżej zaprezentowano korelacje istotne statystycznie.

Relacje z matką. Motyw „ucieczki od nieprzyjemnych emocji” (na który składają się takie motywy aktywności w internecie, jak: *chęć ucieczki od problemów, smutek, osamotnienie, wewnętrzny przymus*) koreluje ujemnie z takimi relacjami z Mamą, jak: *jest dla mnie przyjacielem* ($r = -0,124$; $p < 0,01$), *wspiera mnie w rozwijaniu moich talentów* ($r = -0,176$; $p < 0,01$), *docenia moje osiągnięcia i cieszy się z nich* ($r = -0,197$; $p < 0,01$), *tęsknię za nią podczas długiej nieobecności w domu* ($r = -0,125$; $p < 0,01$), *podejmuję decyzję stosując się do jej rad* ($r = -0,121$; $p < 0,01$), *akceptuje to, że nie we wszystkim muszę być najlepszy/najlepsza* ($r = -0,190$; $p < 0,01$) oraz dodatkowo z *obwinia mnie i ocenia* ($r = 0,163$; $p < 0,01$) oraz *reaguje złością i rozczarowaniem na moje porażki* ($r = 0,199$; $p < 0,01$).

Motyw „społeczne zaangażowanie” (na który składają się takie motywy aktywności, jak: *chęć bycia „na bieżąco”*; *ciekawość aktywności innych osób*; *chęć utrzymania kontaktu ze znajomymi*; *poszukiwanie nowych wrażeń*) koreluje dodatnio z *pomaga mi w relacjach z rówieśnikami* ($r = 0,124$; $p < 0,01$) oraz *docenia moje osiągnięcia i cieszy się z nich* ($r = 0,153$; $p < 0,01$) oraz *tęsknię za nią podczas długiej nieobecności w domu* ($r = 0,194$; $p < 0,01$).

Motyw „nuda” koreluje ujemnie z *docenia moje osiągnięcia i cieszy się z nich* ($r = -0,110$; $p < 0,01$), *podejmuję decyzję stosując się do jej rad* ($r = -0,102$; $p < 0,01$) oraz *akceptuje to, że nie we wszystkim muszę być najlepszy/najlepsza* ($r = -0,147$; $p < 0,01$).

Relacje z ojcem. Motyw „ucieczki od nieprzyjemnych emocji” (na który składają się takie motywy aktywności w internecie jak: *chęć ucieczki od problemów, smutek, osamotnienie, wewnętrzny przymus*) koreluje ujemnie z takimi relacjami z Tatą, jak: *jest dla mnie przyjacielem* ($r = -0,177$; $p < 0,01$), *wspiera mnie w rozwijaniu moich talentów* ($r = -0,198$; $p < 0,01$), *docenia moje osiągnięcia i cieszy się z nich* ($r = -0,219$; $p < 0,01$), *tęsknię za nim podczas długiej nieobecności w domu* ($r = -0,154$; $p < 0,01$), *podejmuję decyzję stosując się do jego rad* ($r = -0,159$; $p < 0,01$), *akceptuje to, że nie we wszystkim muszę być najlepszy/najlepsza* ($r = -0,161$; $p < 0,01$) oraz dodatkowo z *reaguje złością i rozczarowaniem na moje porażki*

($r = 0,161$; $p < 0,01$).

Motyw „społeczne zaangażowanie” (na który składają się takie motywy aktywności, jak: *chęć bycia „na bieżąco”; ciekawość aktywności innych osób; chęć utrzymania kontaktu ze znajomymi; poszukiwanie nowych wrażeń*) koreluje dodatnio z *tęsknię za nim podczas długiej nieobecności w domu* ($r = 0,179$; $p < 0,01$), *docenia moje osiągnięcia i cieszy się z nich* ($r = 0,114$; $p < 0,01$) oraz *podejmuję decyzję stosując się do jego rad* ($r = 0,104$; $p < 0,01$).

Motyw „nuda” – brak korelacji istotnych statystycznie.

Dyskusja wyników i wnioski dla praktyki edukacyjnej

Z przeprowadzonych badań wynika, że mimo iż relacje z ojcem i z matką określić należy jako konstruktywne, to relacje z matką osiągnęły większe średnie niż relacje z ojcem. Koresponduje to z wynikami badań CBOS, według których zdecydowanie najważniejszą osobą w domu dla młodzieży jest matka. To na jej wsparcie przede wszystkim mogą liczyć w trudnych chwilach (60%), ona jest także autorytetem, na uznaniu którego najbardziej im zależy (47%). Co więcej, dla badanej młodzieży jest ona częściej partnerem do rozmowy niż chłopak/dziewczyna czy koledzy. Stosunkowo najwięcej osób wskazywało również na matkę jako osobę, która ma największy wpływ na ich styl ubierania się (20%). Rola ojca, w porównaniu z rolą matki (która jest nierzadko jednocześnie autorytetem, pocieszycielem, przyjacielem i doradcą) w tym zakresie jest marginalna. Mimo to, duża grupa uczniów (33%) zalicza ojca (oprócz matki) do osób, na uznaniu których najbardziej im zależy (Roguska 2013, s. 97).

Na podstawie analizy zależności pomiędzy relacjami z rodzicami a motywami podejmowania aktywności w cyberprzestrzeni można powiedzieć, że im bardziej wspierające relacje ze strony matki, tym mniej aktywności w internecie, która ma charakter „ucieczki” od problemów i nieprzyjemnych stanów emocjonalnych. Dodatkowo, jeżeli matka pełni w życiu młodego człowieka rolę przyjaciela (znając jego znajomych) i daje mu pozytywne informacje zwrotne (również w postaci wyrażanych emocji), aktywność jej dziecka w cyberprzestrzeni przyjmuje głównie charakter „społeczny”, czyli służy głównie podtrzymaniu kontaktu ze znajomymi. Również „nuda” jako motyw korzystania z internetu występuje znacznie rzadziej w przypadku dobrych relacji z matką (jest to efekt wspólnie spędzanego czasu wolnego). Podobnie motywy aktywności młodzieży w internecie korelują z relacjami z ojcem. Im bardziej relacje ojciec-dziecko są konstruktywne i wspierające, tym bardziej pełnią funkcję ochronną, przed zagrożeniami świata wirtualnego. Również przyjmowanie przez rodziców roli autorytetu, którego

wskaźnikiem jest podejmowanie przez badanych decyzji uwzględniających rady rodziców, koreluje z konstruktywnym użytkowaniem sieci. Natomiast postawy, które najbardziej wyzwalają motyw „ucieczkowego” korzystania z internetu, to obwinianie i ocenianie dziecka oraz reagowanie złością i rozczarowaniem na jego porażki. Takie zachowania rodziców odbierają poczucie bezpieczeństwa, powodują, że dziecko czuje się niekochane i nieakceptowane, pojawia się smutek oraz lęk przed odrzuceniem, a w konsekwencji chęć rekompensowania niezaspokojonych potrzeb w świecie wirtualnym.

Niewielkie różnice w relacjach między młodzieżą a ojcem i matką wynikają z różnych stylów interakcji, poziomów zaangażowania się w sprawowanie opieki nad nimi, jak również ingerowania w różne formy aktywności dziecka. Mogą być również uwarunkowane zakresem odpowiedzialności czy choćby fizycznej obecności i dostępności ojca i matki, zależnie od potrzeb młodzieży oraz preferowanym i stosowanym stylem wychowania oraz postaw rodzicielskich (Rostowska 2008, s. 49; por.: Parker, Buriel 1998, s. 463-552).

Zakończenie

Codziennie korzystanie z elektronicznych mediów, ich stała obecność w domu rodzinnym może być znaczącym źródłem wspomagającym rodziców w procesie wychowania dzieci, ale również poważnym zagrożeniem (Dyczewski 2005). W przypadku wielu dzieci i młodzieży komputer wypełnia pustkę dnia codziennego, lukę, jaka powstaje w relacjach dziecko-rodzice. Osłabienie więzi emocjonalnej pomiędzy nimi oraz wzajemnych kontaktów interpersonalnych może prowadzić do osamotnienia dziecka w domu rodzinnym. Coraz częściej rodzice są obecni fizycznie przy dzieciach (potencjalni bliscy), ale w swoim myśleniu i emocjonalności przebywają gdzieś indziej, nie koncentrując się na nich (Turkle 2013, s. 327).

Przeprowadzone badania potwierdzają ogromną rolę konstruktywnych i wspierających relacji z rodzicami w przeciwdziałaniu takim motywom korzystania z internetu, jak nuda czy uciekanie od bolesnych emocji, prowadzących niejednokrotnie do patologicznego użytkowania sieci. Skuteczna profilaktyka zagrożeń ze strony cyberprzestrzeni musi uwzględniać wzmacnianie środowiska rodzinnego, w celu kształtowania przyjacielskich więzi rodziców z dziećmi, opartych na zaufaniu, poczuciu bezpieczeństwa oraz afirmacji drugiej osoby, z jej zaletami i wadami. Rodzice powinni również tworzyć sytuacje wychowawcze, w których dziecko uczy się prawidłowego korzystania z komputera i internetu (Tadeusiewicz 2002). W tym zakresie szczególne wyzwania stają przed szkołą, nauczycielami i wychowawcami, którzy w procesie edukacji rodziców (ich pedagogizacji) mają niezwykle ważne zadania. Mieczysław Łobocki zwraca uwagę, że szczególnie ważne jest we współpra-

cy nauczyciela z rodzicami „umacnianie pozytywnych więzi emocjonalnych między nauczycielami, rodzicami i uczniami oraz pedagogizacja rodziców za szczególnym uwypięceniem potrzeby poszanowania przez nich godności swego dziecka i w ogóle każdego człowieka, jako osoby ludzkiej” (Łobocki 2007, s. 178). Z przeprowadzonych badań wynika, że w ramach prowadzonej w szkole pedagogizacji rodziców w postaci prelekcji, wykładów czy też warsztatów, szczególnie w zakresie podejmowanej problematyki w dziedzinie wychowania należy:

- wyposażyć rodziców w wiedzę z zakresu zagrożeń funkcjonowania młodzieży w „cyfrowym” świecie oraz sposobów nawiązywania, budowania relacji w rodzinie, rozpoznawania potencjału młodzieży, motywowania do rozwoju pasji i zainteresowań oraz aktywnego spędzania czasu wolnego;
- kształtować umiejętności aktywnego słuchania, empatii, rozpoznawania potrzeb i możliwości młodzieży, porozumienia bez przemocy w sytuacjach buntu i konfliktów, budowania więzi w rodzinie, poszukiwania wspólnych zainteresowań oraz konstruktywnego spędzania czasu wolnego wspólnie oraz indywidualnie.

Edukacja rodziców w zakresie potrzeb, możliwości i specyfiki rozwojowej młodzieży, a także przemian społeczno-technologicznych jest niezwykle ważna, bowiem młodzież funkcjonująca coraz częściej w przestrzeni medialnej potrzebuje przewodników i nauczycieli, którzy pomogą „wypłynąć” na „bezpieczne wody” cyfrowego świata. Zatem niezwykle ważna jest edukacja rodziców, która przyczyni się do wzmacniania czynników chroniących w rodzinie.

Literatura

- BOCHEŃSKA-WŁOSTOWSKA K. (2009), Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją, esPe, Kraków.
- DYCZEWSKI L., (RED.) (2005), Rodzina, dziecko, media, KUL, Lublin.
- FROMM E. (1999), Anatomia ludzkiej destrukcji, Rebis, Poznań.
- GIDDENS A. (2008), Konsekwencje nowoczesności, Eidos, Kraków.
- JAMIESON L., Od rodziny do intymności, [w:] Socjologia codzienności, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków.

- JONSCHER CH. (2001), *Życie okablowane. Kim jesteśmy w epoce przekazu cyfrowego?*, MUZA, Warszawa.
- KAWULA S. (2003), *Mozaikowość rodziny. Szkic do portretu współczesnych form rodzinno-mażeńskich*, Wydawnictwo „Adiaphora”, Olsztyn.
- KOCIK L. (2006), *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.
- KWAK A. (2005), *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- ŁOBOCKI M. (2007), *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- MAJKOWSKI W. (1997), *Czynniki dezintegracji współczesnej rodziny polskiej*, UJ, Kraków.
- MANAGO A. T., TAYLOR T., GREENFIELD P. (2012), *Me and my 400 Friends: The Anatomy of College Students' Facebook Networks. Thier Communication Patterns and Well-Being*, „Developmental Psychology”, nr 48.
- NOWAK-DZIEMIANOWICZ M. (2012), *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- PIKUŁA N. G. (2014), *Rola rodziny w przeciwdziałaniu marginalizacji młodzieży*, [w:] *Polityka społeczna gwarancją ludzi młodych*, red. N. G. Piкуła, OHP, Warszawa.
- PIORUNEK M. (2006), *Transformacje modelu biografii – edukacja i praca w linii życia*, [w:] *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie*, red. A. Cybał-Michalska, WSH, Poznań-Leszno.
- ROGUSKA B. (2013), *Dom rodzinny, rodzice i rówieśnicy w opiniach młodego pokolenia Polaków*, [w:] *Badanie CBOS, Konsumpcja substancji psychoaktywnych przez młodzież szkolną – Młodzież*, www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=673746 [dostęp: 24.07.2015].
- ROSTOWSKA T. (2009), *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- RUBACHA K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, PWN, Warszawa.
- PARKE R., BURIEL R. (1998), *Socialization in the Family*, [w:] *Handbook of Child Psychology*, red. W. Damon, John Wiley and Sons, New York.
- TADEUSIEWICZ R. (2002), *Społeczność Internetu*, PWN, Warszawa.

TURKLE S. (2013), *Samotni razem*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

ZWOLIŃSKI A. (2014), *Między marzeniem a planem. Nowoczesna technika a człowiek*, „*Studia nad Rodziną*”, nr 2(35).

Joanna M. Łukasik
Roman Solecki

**ADOLESCENTS' ACTIVITY ON THE INTERNET AND THEIR
RELATIONS WITH PARENTS. GUIDELINES FOR TEACHERS
RESPONSIBLE FOR PEDAGOGIZATION OF PARENTS**

Keywords: parent-adolescent relations, motives of Internet activity, prevention.

This article addresses the issue of relations between contemporary adolescents (deeply rooted in the cyber world) and their parents. The aim of the study was to explore and describe relations between adolescents and their parents viewed through the prism of the motives of undertaking online activity. The main research question was: What are the relations between adolescents active on the Internet and their parents? In the study, the authors used the questionnaire method. The research encompassed 706 persons, 339 men and 367 women, including: 480 pupils from lower secondary schools (23 classes) and 226 from secondary schools (10 classes).

The research showed that even though the relations with mothers and fathers should be described as constructive, mother-child relations turned out to be better than father-child relations. It is the mother who most frequently supports a child in difficult moments. She is chosen as a conversation partner more frequently than a girlfriend/boyfriend or friends. The mother has the biggest influence on the child's style of dress. The role of the father is marginal in this area. On the basis of the research, it is possible to state that the more supportive the relations with the mother are, the lesser the child's online activity is. Such activity serves as an 'escape' from problems and from unpleasant emotional conditions. Additionally, if the mother plays the role of a friend in a young man's life (knowing their friends), provides positive feedback (also in the form of expressed emotions), the child's activity in cyberspace is of a 'social' nature (mostly staying in touch with friends). Finally, guidelines for teachers' pedagogical work with parents at school were formulated, with the aim of preparing parents for building and maintaining relations with children as an effective tool of preventing Internet addiction.

Joanna M. Łukasik

Roman Solecki

AKTYWNOŚĆ MŁODZIEŻY W INTERNECIE A RELACJE Z RODZICAMI. WSKAZANIA DLA NAUCZYCIELI DO PEDAGOGIZACJI RODZICÓW

Słowa kluczowe: relacje rodzic-młodzież, motywy aktywności internetowej, profilaktyka.

W prezentowanym artykule przedmiotem zainteresowań badawczych uczyniono relacje pomiędzy współczesną młodzieżą – mocno zakorzenioną w „cyfrowym” świecie – a rodzicami. Celem przeprowadzonych badań była eksploracja i opis relacji młodzieży z rodzicami przez pryzmat motywów podejmowania przez nich aktywności w Internecie. Główny problem badawczy przyjął postać pytania: Jakie są relacje młodzieży aktywnej w Internecie z rodzicami? W badaniach posłużono się metodą ankiety. Badaniami objęto 706 osób, 339 mężczyzn i 367 kobiet w tym: 480 uczniów z gimnazjum (23 klasy) oraz 226 ze szkół średnich (10 klas).

Z przeprowadzonych badań wynika, że mimo, iż relacje z ojcem i z matką określić należy jako konstruktywne, jednakże relacje z matką okazały się lepsze. Matka jest osobą, od której młodzież najczęściej otrzymuje wsparcie w trudnych chwilach. Ponadto jest ona częściej partnerem do rozmowy niż chłopak/dziewczyna czy kolezdy, a także ma największy wpływ na styl ubierania się. Rola ojca w tym zakresie jest marginalna. Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że im bardziej wspierające relacje ze strony matki, tym mniej aktywności w Internecie, która ma charakter „ucieczki” od problemów i nieprzyjemnych stanów emocjonalnych. Dodatkowo jeżeli matka pełni w życiu młodego człowieka rolę przyjaciela (znając jego znajomych) i daje mu pozytywne informacje zwrotne (również w postaci wyrażanych emocji), aktywność jej dziecka w cyberprzestrzeni przyjmuje charakter „społeczny” (głównie podtrzymanie kontaktów ze znajomymi). W części końcowej sformułowano wskazania do pedagogicznej pracy nauczycieli z rodzicami w szkole, w celu przygotowania ich do budowania i podtrzymywania relacji z dziećmi, jako najskuteczniejszemu narzędziu zapobiegania uzależnienia od Internetu.

Lidia Kataryńczuk-Mania*

MEDIALNY WARSZTAT NAUCZYCIELA MUZYKI

Muzyka a media

Internet to nieograniczone źródło wiedzy, informacji, materiałów edukacyjnych i zasobów źródłowych. Jego multimedialność, pozwalająca na łączenie wielu rodzajów środków przekazu (graficznych, tekstowych, dźwiękowych) w jednym miejscu sprawiła, że edukacja stanęła przed nieznanymi dotąd możliwościami. Technologia spowodowała, iż użytkownik (uczeń) nie jest jedynie biernym odbiorcą prezentowanych mu treści, ale może aktywnie wpływać na to, co i w jakim czasie jest proponowane.

Jaką rolę odgrywają media w kształtowaniu zainteresowań i zamiłowań muzycznych? W jakim zakresie wybrane elementy muzycznych programów edukacyjnych mogą być wykorzystane w procesie nauczania i uczenia się? Jak zachęcić ucznia, by z bogatej oferty internetu wybrał nie tylko to, co atrakcyjne, ale przede wszystkim to, co wartościowe? To kilka znaczących pytań z zakresu medialnego warsztatu pracy nauczyciela muzyki.

Na temat roli multimedialnego warsztatu nauczyciela muzyki można odnaleźć niewiele publikacji. Obejmują one zazwyczaj wybiórczo problematykę zastosowania narzędzi informatycznych w dydaktyce muzyki. Bardzo rzadko spotkać można artykuły podnoszące temat treści kształcenia medialno-muzycznego. Wśród autorów, zajmujących się tym zagadnieniem można wyróżnić: Mirosława Grusiewicza (2006), Mirosława Kisiela (2003), Piotra Soszyńskiego (2014) czy Ewę Parkitę (1998, 1999). Na rynku wydawniczym brakuje opracowań zawierających propozycje rozwiązań metodycznych w zakresie zastosowania technologii informatyczno-komunikacyjnych w dydaktyce muzyki (jednym z nich jest publikacja *Kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki* Piotra Soszyńskiego (2014), zawierająca podsumowanie badań naukowych przeprowadzonych wśród nauczycieli muzyki

***Lidia Kataryńczuk-Mania** – doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki i teorii muzyki, profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: edukacja artystyczna, muzykoterapia; e-mail: l.katarynczuk-mania@wp.pl

dotyczących ich kompetencji informatycznych). Faktem jest, że technologie te zmieniają się w błyskawicznym tempie, jednak, tym bardziej, warto zwrócić na nie uwagę nauczycieli muzyki. Korzyści bowiem płynące z zastosowania najnowszych rozwiązań są niebagatelne – zarówno dla uczącego, jak i nauczanego.

Sama muzyka, w szerokiej mierze, przenosi się w sferę wirtualną i trudno dziś zainteresować nią młodego człowieka, jeśli nie łączy się tej dziedziny sztuki z, tak wydawałoby się dalekim od niej, komputerem. „Osobliwość współczesnych mediów polega na tym, że posiadają one niejako dwie strony: humanistyczną i techniczną. Pełne korzystanie z nich wymaga paralelnie dwóch umiejętności: właściwego odczytywania znaczeń i przekazów medialnych oraz umiejętności obsługi technicznej” (Strykowski 2003, s. 111).

Komputer jako element procesu edukacyjnego

Powstanie komputerów, a właściwie „uwolnienie ich” dla powszechnego użytkowania, stanowiło przełomowy moment w historii ludzkości, bez którego trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie współczesnej cywilizacji. Te, niedawno jeszcze zamknięte w ośrodkach wojskowych czy naukowych, narzędzia zrewolucjonizowały praktycznie każdą dziedzinę życia. Ich użyteczność została potwierdzona w wielu branżach: przemyśle, medycynie, handlu, komunikacji, edukacji czy sztuce.

W społeczeństwie informacyjnym, w społeczeństwie opartym na wiedzy czy też, inaczej nazwanym, społeczeństwie „sieci”, trudno wyobrazić sobie, aby proces edukacji przebiegał bez wspomagania komputera. To za sprawą multimedialnych programów do nauki różnorodnych przedmiotów, ich interaktywności (możliwości wpływania użytkownika na przebieg programu), baz danych z ogromnymi zasobami wiadomości i informacji i dostępu do internetu nauczanie i uczenie się staje się zupełnie nową jakością.

Komputer może zarówno ułatwiać (gotowe profesjonalne edukacyjne programy, portale czy strony www), jak i organizować (np. elektroniczny dziennik lekcyjny) kształcenie. Zdaniem Bronisława Siemienieckiego, skupia on w sobie możliwości wszystkich dotychczasowych mediów dydaktycznych (Siemieniecki 1997). Jest narzędziem wielofunkcyjnym, oddziałującym na wiele receptorów, pozwalającym dochodzić do wiedzy wieloma zmysłami. Pozwala nauczycielom projektować i przygotowywać pomoce naukowe, materiały dydaktyczne czy konspekty lekcji. Pomaga uzyskać, przetworzyć i przekazać, zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi wymagane programem nauczania treści. Może być wykorzystywany do samodzielnych prac badawczych, opracowań, edycji i prezentacji ich wyników. Dzięki np. programom ćwiczeniowym czy grom dydaktycznym, może służyć do poszerzania i utrwa-

lania wiedzy. Nie bez znaczenia jest ich rola w diagnozowaniu stopnia przyswojenia przez ucznia wiadomości, poziomu rozwoju zdolności, umiejętności, a także w opracowywaniu wyników nauczania i szeroko pojętej sprawozdawczości.

Bardziej szczegółowo, komputery, wraz z całym zainstalowanym na nich oprogramowaniem, mogą być wsparciem np. przy edycji uczniowskiej prasy, rejestracji i przetwarzaniu zapisu dźwiękowego skomponowanej przez uczniów muzyki, przygotowywaniu szkolnych wystaw, nawiązywaniu kontaktów i bezpośredniej komunikacji pomiędzy uczniami znajdującymi się w odległych miejscach. Ich przydatność rośnie wraz z rosnącymi technicznymi możliwościami w zakresie rejestrowania informacji tekstowych, graficznych i dźwiękowych, ich wiernego przechowywania, sposobów prezentowania i powielania oraz komunikowania się ich użytkowników w sieciach lokalnych i globalnych. Nie bez znaczenia jest wyposażanie komputerów w coraz bardziej zaawansowane narzędzia przetwarzania danych czy wprowadzanie zastosowań ułatwiających porozumiewanie się z tradycyjnymi środkami przekazywania informacji, jak telefon czy fax.

Nauczyciel muzyki i jego kompetencje medialne

W dzisiejszych czasach, aby móc właściwie realizować proces kształcenia i samokształcenia, który wspomagany jest coraz powszechniej komputerem multimedialnym i nowoczesną technologią cyfrowych urządzeń audiowizualnych, nauczyciel, w tym nauczyciel muzyki, musi zostać wyposażony w odpowiednie kompetencje informatyczno-medialne.

Czym owe kompetencje są? W *Słowniku języka polskiego* ogólnie kompetencje określane są jako „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności” (*Słownik Języka Polskiego* 1994, s. 977). Kompetencje medialne, czy medialno-informatyczne to te, które dotyczą dziedziny mediów i informatyki. Wacław Strykowski zaproponował ich podział na kilka grup:

1. kompetencje z zakresu teorii mediów (znajomość definicji, umiejętność dostrzegania i analizowania kierunków ich rozwoju, wpływu na różne etapy życia współczesnego człowieka itp.);
2. kompetencje z zakresu języka i komunikowania medialnego (umiejętność nazwania i charakterystyki różnych form przekazów słownych, obrazowych, dźwiękowych, audiowizualnych i multimedialnych, znajomość podstaw teoretycznych techniki komunikowania bezpośredniego i medialnego, umiejętność analizowania tekstów kultury czy zastosowania w praktyce wybranych technik komunikowania medialnego);

3. kompetencje dotyczące odbioru komunikatów medialnych (znajomość mechanizmów psychologicznego oddziaływania mediów na odbiorcę, umiejętność odróżniania i objaśniania metod oddziaływania stosowanych w mediach, zwłaszcza perswazji i manipulacji, umiejętność wskazania zagrożeń płynących z mediów, świadomość roli, jaką media odgrywają w kształtowaniu postaw i osobowości współczesnego człowieka itp.);
4. kompetencje dotyczące korzystania z mediów (umiejętność dostrzegania roli mediów jako źródła wiedzy i umiejętności, znajomość metod i narzędzi wyszukiwania informacji, umiejętność wartościowania otrzymanych informacji i radzenia sobie z ich nadmiarem, formułowania własnych opinii w oparciu o przekazy medialne);
5. kompetencje dotyczące tworzenia komunikatów medialnych (umiejętność poprawnego wypowiedzania się w języku literackim podczas wystąpień przed kamerą bądź mikrofonem, umiejętność samodzielnego opracowywania różnych form prezentacji medialnych, komunikatów medialnych, stron WWW) (Strykowski 2004, s. 33).

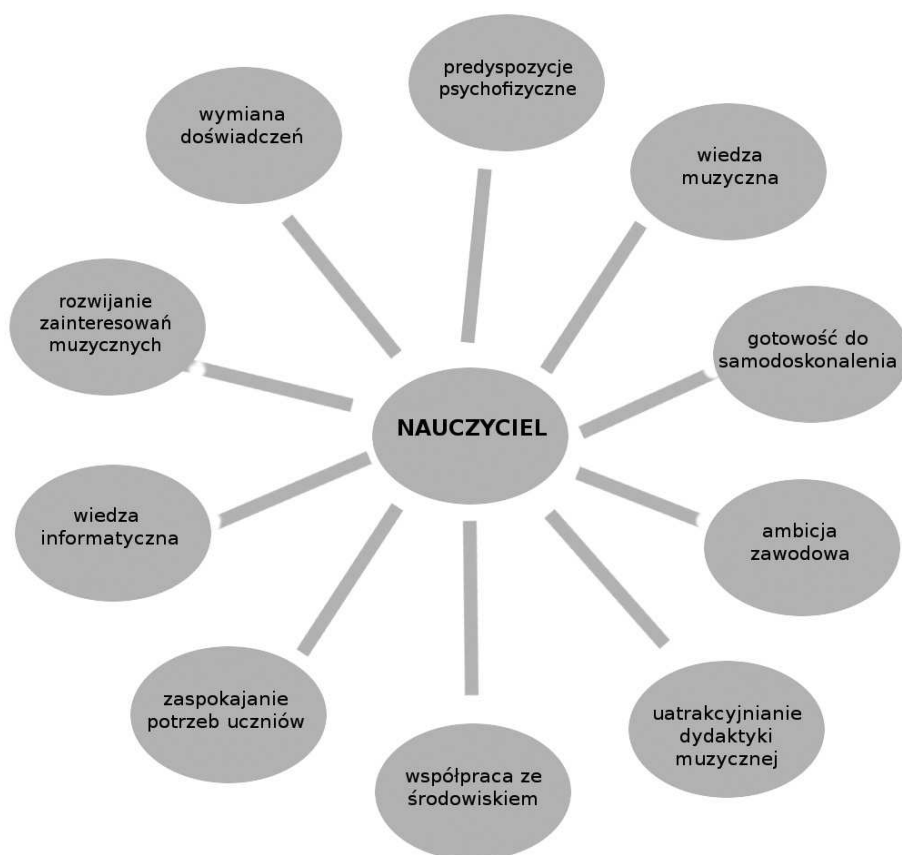
Zasób kompetencji medialnych, jakimi powinien dysponować nauczyciel, także muzyki, został ujęty w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W opisie efektów kształcenia mowa jest, iż po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent:

5) w zakresie technologii informacyjnej – posiada:

- a) podstawową wiedzę i umiejętności w zakresie technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych, korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwania i przetwarzania informacji;
- b) umiejętność zróżnicowanego wykorzystywania technologii informacyjnej w pracy pedagogicznej (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2012).

Coraz szybciej pojawiające się nowe media edukacyjne wymuszają na nauczycielu stałe doksztalcenie się w tej dziedzinie. Podstawowa wiedza i umiejętności wyniesione z uczelni nie wystarczą, by nadążyć za zmianami. W sferze mediów i technologii informacyjnych wiedza dotycząca terminologii, oprogramowania czy sprzętu dezaktualizuje się szybko. Umiejętności posługiwania się zestawem komputerowym, korzystania z usług internetowych,

posługiwania się użytkowym oprogramowaniem właściwym dla konkretnego przedmiotu (w tym przypadku muzyki), przygotowywania materiałów multimedialnych, wyszukiwania, przechowywania i przetwarzania informacji, komunikowania się z innymi użytkownikami muszą być stale rozwijane i poszerzane.



Rysunek 1. Komponenty aktywności nauczyciela.

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciel, z bagażem własnych doświadczeń i kompetencji – jest tą osobą, która uczy krytycznego odbioru, kształtuje postawę świadomej percepcji uczniów. Możliwość słuchania muzyki na różnorodnych nośnikach, na przykład na komputerze, odtwarzaczu mp3 czy iPodzie ułatwiła współcześnie przekazywanie wiedzy o muzyce, wpłynęła znacząco

na jej rozpowszechnienie, kształtowanie różnorodnych gustów muzycznych (Kataryńczuk-Mania 2010, s. 358-364).

Media edukacyjne umożliwiają nauczycielom muzyki przekazywanie treści programowych, ułatwiają wizualizację materiału metodycznego (Brown 2007, s. 163), monitorują proces kształcenia, oceniania, wspierają uczniów w samodzielnej pracy, wykonywaniu zadań muzycznych, stymulują działania twórcze i odtwórcze. Doskonale wspierają rozwój nauczyciela i uczniów a także wzbogacają ich wiedzę (szerzej: Grusiewicz 2006; Ławrowska, Muchacka 2009).

Przykładowe programy muzyczne – krótki przegląd

Dzisiejsza dydaktyka, w tym dydaktyka muzyki, nie może obejść się bez komputera, programów multimedialnych czy internetu. Stanowi to oczywiście wyzwanie, ale daje także olbrzymie możliwości atrakcyjnego, twórczego, kompetentnego dostarczania wiedzy. Ciekawie skonstruowany program muzyczny może stać się nieocenioną pomocą w ukazywaniu zjawisk i form muzycznych, biografii kompozytorów i muzyków, nauce czytania nut, rozpoznawania wartości rytmicznych czy nawet samego słuchania najróżniejszych wykonań. Program taki może pełnić nie tylko rolę przewodnika po muzyce, ale i spełniać funkcję korygującą, gdy pomaga eliminować błędy i wskazuje na prawidłowe rozwiązania. Poniżej przedstawiam kilka, z naprawdę bogatej oferty, programów, które mogą być pomocne w pracy nauczyciela.

„Klik uczy śpiewać”, wydany przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, to zestaw multimedialnych zabaw muzycznych dla dzieci w wieku 6-10 lat. Chłopiec o imieniu Klik zabiera dziecko w podróż po krainie muzyki. Podstawą proponowanych zabaw muzycznych są piosenki, które charakteryzują się prostą w percepcji i łatwą do zapamiętania linią melodyczną, klarowną budową i nieskomplikowanym rytmem. Materiał muzyczny zawarty w każdej z proponowanych piosenek jest podstawą zagadek słuchowych, zadań melodycznych i rytmicznych. Staje się też przyczynkiem do eksperymentowania z barwą dźwięku i „grania” na wirtualnej klawiaturze. W „kuferku pełnym muzycznych wiadomości” dziecko znajdzie informacje dotyczące tematyki lub materiału muzycznego piosenek. Z materiału zgromadzonego na płycie dziecko może korzystać w domu, początkowo przy pomocy rodziców, a następnie samodzielnie. Fragmenty mogą zostać także wykorzystane w klasie do wprowadzenia, utrwalenia lub sprawdzenia wiadomości ucznia.

Program edukacyjny Muzyka, z serii Smokule, wydany przez Aidem-Media. Dobroduszny i energiczny, ale sędziwy już Czarodzień od zarania dziejów opiekuje się krainą Poblize, której mieszkańcy mieszkają w dziwacznych miastach i zajmują się Niezwykle Ważnymi Zadaniami. Poszukują

symbolu piękna absolutnego, tworzą język, który składałby się ze wszystkich języków świata. Niestety, w nocy Czarodzień zapada w sen, a wówczas budzi się jego wielki przeciwnik Północnik i wraz ze swoimi kompanami próbuje zniszczyć wszystko, czego dokonali mieszkańcy Pobliza. Gdy miasta Pobliza zostają zaatakowane i grozi im Wielki Zamęt, strapionemu Czarodzieniowi przychodzą z pomocą niespodziewani sojusznicy – Smokule – gromada wesołych obieżyświatów. Ruszają one, by pomóc mieszkańcom Pobliza pokonać złego Północnika (Smokule). W części „Muzyka” ofiarą niecznych knowań Północnika pada miasto Muzyków. Ukończenie Wielkiej Symfonii, nad którą Muzycy pracują od pokoleń jest poważnie zagrożone. Zagięły obszerne fragmenty partytury, instrumentom pomieszały się dźwięki, a orkiestra zapomniała jak grać. Jakby tego było mało, Wielki Multiinstrumentalista zupełnie stracił słuch muzyczny! Przed Smokulami dużo interesującej pracy i znakomitej zabawy: trzeba zrobić porządek z instrumentami, popracować z orkiestrą, odtworzyć partyturę. Sześć zupełnie nowych gier oraz warsztat pozwalający komponować własną muzykę gwarantują wiele godzin niezapomnianych emocji.

Wybrane programy do nauki i zabawy muzyką i z muzyką:

EarMaster (<http://www.earmaster.com>) to program do nauki muzyki oraz kształcenia słuchu muzycznego. Pozwala zdobyć umiejętności niezbędne podczas śpiewania czy gry na instrumencie muzycznym. Uczy rozpoznawania rytmów, interwałów, skal, akordów i wielu innych kompetencji.

dur-moll.pl (<http://www.dur-moll.pl/index.htm>) to bardziej projekt niż program. Jak pisze jego autor, Piotr Dylewski, przeznaczony jest dla tych wszystkich, którzy chcieliby sprawdzić oraz doskonalić umiejętności słuchowe i elementy muzycznej wiedzy teoretycznej. Pozwala zapoznać się z instrumentami, nutami, dźwiękami, poćwiczyć rozpoznawanie interwałów czy tonacji.

ksztalceniesluchu.edu.pl (<http://www.ksztalceniesluchu.edu.pl/>) Program umożliwia poznanie i utrwalenie zagadnień z teorii muzyki. W przejrzysty i prosty sposób podane informacje teoretyczne z zakresu gam, interwałów czy trójdźwięków poparte są całą serią odpowiednich ćwiczeń.

gimnastykasluchu.pl (<http://www.gimnastykasluchu.pl/>) Kolejny program uczący w praktyczny sposób zasad rządzących muzyką. Pełen wiadomości i ćwiczeń z zakresu rozpoznawania dźwięków, ich porównywania czy rozwijania muzycznej pamięci.

Warto także wspomnieć o bogatej ofercie darmowych i komercyjnych programów skierowanych do osób, które same pragną nagrywać, edytować czy mixować dźwięki, np.:

FlexiMusic Kids Composer (fleximusic.com/product/fleximusic-kids-composer) Prosta aplikacja, która pozwala najmłodszym użytkownikom tworzyć własną muzykę poprzez układanie kolorowych obrazków i z pewnością zapewni młodym muzykom mnóstwo zabawy.

Audacity (www.audacityteam.org) to darmowa aplikacja do nagrywania, edytowania i obróbki dźwięku. Umożliwia nagrywanie własnych plików dźwiękowych, jak również otwieranie i edytowanie istniejących. Edycja plików obejmuje zarówno podstawowe funkcje, takie jak wycinanie, kopiowanie, łączenie czy mieszanie ze sobą nagrań, jak również bardziej zaawansowane opcje, pozwalające uzyskać satysfakcjonujące efekty.

Mixxx (www.mixxx.org) Narzędzie dla początkujących, jak i zaawansowanych DJ-ów. Program pozwala miksować muzykę poprzez przejrzysty i prosty interfejs. Ponadto Mixxx posiada wiele cech pomocnych każdemu DJ-owi i wsparcie dla wielu sprzętowych kontrolerów.

Magix Music Maker (www.magix.com/pl/music-maker) Multimedialne narzędzie, za pomocą którego stworzymy, wyedytujemy oraz zmiksujemy własne piosenki. Efekty osiągane przez program mają profesjonalny charakter, a to za sprawą wysokiej jakości sampli i próbek, które wykorzystujemy w procesie twórczego tworzenia. Do największych zalet Magix Music Makersa należy bogata gama różnorodnych dźwięków, które możemy wykorzystać w swoich utworach.

MadTracker (www.madtracker.org) Aplikacja służąca do tworzenia własnej muzyki w domowym zaciszu. Za pomocą aplikacji skomponujemy muzykę przy użyciu kombinacji zapisu nut z poleceniami, które skutkują wywołaniem poszczególnych efektów dźwiękowych. Utwory utworzone w ten sposób nazywane są modułami.

Software Midi Keyboard Programowy 25-klawiszowy MIDI keyboard umożliwiający łatwe komponowanie utworów muzycznych i naukę gry na prawdziwym instrumencie. Program posiada wszystkie możliwości sprzętowych keyboardów, umożliwiające użytkownikowi uzyskanie niezwykłego brzmienie.

Podsumowanie

Jak zauważa Piotr Soszyński „młodzież z wielką zachłannością chłonie wszechobecną muzykę, inwestuje w przenośne odtwarzacze, niecierpliwie wyczekuje nowych płyt swoich idoli, jednak nie przekłada się to na uwielbienie Mozarta, Chopina czy Moniuszki” i dalej „Skoro świat kreowany w mediach, a przede wszystkim w internecie, wygrywa swą atrakcyjnością ze szkołą, trzeba próbować dotrzeć do ucznia *poprzez* lub *przy pomocy* nowoczesnych mediów” (Soszyński 2014, s. 280). Nauczyciel muzyki powinien

być świadomy swojej misji edukacyjnej i czuwać nad kulturowym przekazem i „robieniem wartościowej sztuki”.

Literatura

- BROWN A. B. (2007), *Computers In Music Education, Amplifying Musicality*, New York-London.
- FURMANEK M. (RED.) (2008), *Technologie informacyjne w warsztacie pracy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- GRUSIEWICZ M. (2006), *Spotkajmy się w Internecie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 5.
- HUK T. (2011), *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., KARCZ J., (RED.) (2002), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Wydawnictwo UZ. Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych, Zielona Góra.
- KATARYŃCZUK-MANIA L. (2010), *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej edukacji kulturalnej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- KISIEL M. (2003), *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*, „Triada”, Mysłowice.
- ŁAWROWSKA R., MUCHACKA B., (RED.) (2009), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- OSIŃSKI Z. (2006), *Technologia informacyjna w edukacji humanistycznej*, MA-DO, Toruń.
- OSMAŃSKA-FURMANEK, W., FURMANEK M. (2003), *Technologie informacyjne cel czy narzędzie? Kształcenie informacyjne pedagogów i nauczycieli*, „Chowanna”, s. 132-149.
- PANASIUK B. (2000), *Multimedialny komputer w nauczaniu muzyki*, „Edukacja Medialna”, nr 3.
- PARKITA E. (1998), *Miejsce multimediiów w edukacji muzycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 5.

- PARKITA E. (1999), Komputer w kształceniu odbiorcy muzyki, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 2.
- PARKITA E. (2000), Rola muzycznych programów komputerowych w integracji międzyprzedmiotowej, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 4.
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, [on-line]. Dostępny w http://www.kn.uw.edu.pl/images/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf [dostęp: 31.05.2016].
- SIEMIENIECKI B. (1997), Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- SKOCZYLAS C. (1992), Komputer na lekcjach muzyki, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 2.
- SOSZYŃSKI P. (2014), Kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- STASIŃSKA K. (1999), Muzyka z komputera (program multimedialny Romantyzm – muzyczne wędrówki), „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 4.
- STRYKOWSKI W. (2004), Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia, [w:] Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, eMPi, Poznań.
- STRYKOWSKI W. (2003), Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie, „Chowanna”, t. 1 [on-line]. Dostępny w <http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Chowanna/Chowanna-r2003-t1/Chowanna-r2003-t1-s111-122/Chowanna-r2003-t1-s111-122.pdf> [dostęp: 31.05.2016].

Lidia Kataryńczuk-Mania

THE MUSIC TEACHER'S MEDIA TOOLS AND SKILLS

Keywords: the teacher's competences, music media, computer software for creating musical broadcasts.

The article presents the possibilities of using the didactic potential of information technologies by the teacher in music classes. It shows the importance of using a computer in the process of education. Computer suitability for teaching increases together with growing technical capacities to register textual, graphic, and sound information; store information; copy and present it; as well as facilitate communication between information users in local and global networks. The authors of the article present also information and media competences of the teacher, as well as selected music software.

Lidia Kataryńczuk-Mania

MEDIALNY WARSZTAT NAUCZYCIELA MUZYKI

Słowa kluczowe: kompetencje nauczyciela, muzyczne media, oprogramowanie komputerowe do tworzenia audycji muzycznych.

Artykuł dotyczy możliwości wykorzystania przez nauczyciela potencjału dydaktycznego technologii informacyjnych na lekcjach muzyki. Wskazuje na znaczenie zastosowania komputera w procesie edukacji, którego przydatność rośnie wraz z rosnącymi technicznymi możliwościami w zakresie rejestrowania informacji tekstowych, graficznych i dźwiękowych, ich przechowywania, sposobów prezentowania i powielania a także komunikowania się użytkowników komputerów w sieciach lokalnych i globalnych. W artykule przedstawiono także kompetencje informatyczno-medialne nauczyciela oraz wybrane oprogramowanie muzyczne.

Ondřej Šimik*

THE USE OF SOCIAL NETWORKING WEBSITE CONTAINING VISUAL MATERIALS IN EDUCATION

Introduction

The society of the 21st century is called the information society (see, for example, Zlatuška 1998) and, unlike other societies, it is characterized by the rapid development of information and communication technology. This trend is also visible in schools and in education (see: Zounek 2006). Extensive research on teachers' opinions regarding the need for changes in school education also presents a frequent opinion of teachers stating that, "*In the information technology age, it is not possible to educate children without using modern technology*". (Straková, Spilková, Simonová, Friedleandaerová, Hanzák 2013, p. 83). It is necessary to find new teaching methods relying on modern information and communication technology, especially, since tablets have become an inseparable part of classes in recent years (cf. Neumajer, Rohlíková, Zounek 2015). Computers and the Internet are now de facto a part of every school. In the Czech Republic, there are about 15 desktop computers per 100 pupils, i.e., about 7 pupils per computer (Czech Statistics Bureau, 2015). For today's young generation, owning a smart phone with Wi-Fi connection is a matter of course. This fact already applies to children. Cyber culture (Lévy 2000) is now a part of school (cf. Zounek, Šedřová 2008). The teacher's key role and attitude towards ICT technology, ICT competence, and ability to work with this technology is obvious (cf. Neumajer 2007). One of the general objectives of education is to prepare the pupil for life in the best possible way. It is obvious that the knowledge of cyberspace and the ability to use it correctly is one of the key skills of people living in the 21st century. By principle, children learn how to use computers, tablets, and smart phones naturally and very quickly. As presented by Paliskiewicz (2016), the role of the Internet in the lives of young people is growing. The Internet is becoming a source of inter-personal contacts

*Ondřej Šimik – Ph. D. in pedagogy, University of Ostrava, Faculty of Education; research interests: kindergarten and early-school pedagogy, nature and IT education; e-mail: ondrej.simik@osu.cz

and information. Therefore, students request for bigger ICT integration into classes. Various forms of social networks are very popular. Especially the so called Web 2.0 (e.g. O'Reilly, 2007) is getting to the forefront. This web is characterized as a space for joint creation and sharing of content, which has become a rule for all social networks. First and foremost, Web 2.0 does not contain statistic content but dynamic content which is created by individual visitors to the web themselves, not only by the website designers. A teacher (especially an elder one) can have problems in accepting the new technology (including the Web 2.0 platform) in classes (Balanskat 2008). There are numerous reasons for this but the main reason is unfamiliarity with the technology or the unwillingness to change traditional teaching methods. However, if school is not to be perceived as a museum, but as a part of the modern world, it is impossible to avoid new technology. ICT literacy is one of the major objectives of education (Růžicková 2010). It is clear that cyberculture has its pitfalls and hazards (for example: Fantová 2014), but it can also be used meaningfully when the teacher knows how to do this and which applications, programs, and web pages can be used in classes. In the Czech Republic, Google EDU group (www.gegr.cz) deals with the popularization of ICT technology and its integration into classes. Integrating modern information technology into classes can not only develop ICT literate pupils, thereby bringing school learning closer to everyday life, but it can also save a significant amount of time, increase motivation in classes, and stimulate the pupil. Given the space limitations in this article, in its next part, the possibilities of using the social networking website Pinterest (www.pinterest.com) are only briefly introduced. Instructional videos and detailed descriptions on how to work with Pinterest can be found, for example, on the youtube.com server in numerous languages. All one needs to do is enter, for example, "Pinterest, Use, Instructions" in the browser in a chosen language.

Pinterest – Brief Characteristics

Pinterest is an on-line tool which enables the creation of picture files, the so-called boards. It is one of the social networking websites with a rapidly increasing number of visitors (see, for example, Gilbert, Bakhshi, Chang, Terveen 2013 or Duggan, Ellison, Lampe, Lenhart, Madden 2015). It currently has around 100 million registered users (leading social networks worldwide, as of November 2015). Pinterest helps develop information literacy (Dudenhoffer 2012) because it develops the pupil's ability to work with web tools (searching for and sorting information) and supports critical thinking. It works as a website and is free of charge: using it is not limited by fees as is

the case in a number of other applications or services. The only limitation is the necessity of an Internet connection. However, nowadays, the Internet is a common standard in schools. One can use Pinterest both passively and actively. A passive user can only watch the pictures shared by other users, but, in this case, the teaching potential of pinterest is not fully used. Therefore, the possibility of using Pinterest as an active user is preferable. The only condition for an active user is to sign up for free. All one needs to do in order to sign up is enter an email address and password. It is also possible to sign up via accounts on social networks (for example, via Facebook or Google). However, it is better to have an independent account to prevent pupils from being distracted in classes.

Simply said, the main function of Pinterest is to collect pictures on the user's account (the so called bookmarking), sort them out, and create the so called boards, i.e., groups of pictures with a similar/the same topic. It is possible to share or upload pictures (in Pinterest terminology, pins) directly from the Internet (using special keys, which one can easily click and install); upload one's own pictures directly from the computer; or copy another user's picture from their board. Figure 1 illustrates what the main page looks like once the visitor has signed up to Pinterest. The letter p (1 icon) takes the user to the home website. It is next possible to write the name of the picture into the command box (2). On the right side of the bar, there are three icons in a row. The first one (3) refers to various categories of pictures, for example, sport, nature, traveling. The user can hereby simply find what he is looking for, if he does not know the exact name of the sought for picture. One can also click through to the user's personal profile (4) – also see Fig. 2 below. Finally, there is the bubble icon (5), which refers to news or to the user's or his friends' latest activities in the application and displays messages.

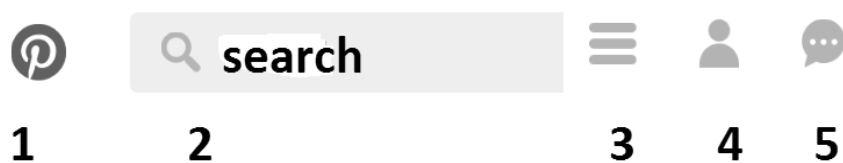


Figure 1. Main menu / bar in Pinterest.

Source: www.pinterest.com and own modification.

After signing up, it is immediately possible to create a board, which is a condition for being able to upload specific pictures. After clicking the related, same-named icon, a dialogue window will open with instructions on how to create boards. First, the user enters the name of the board (for example, Deciduous Trees¹). It is next possible to add a description of the board (using several sentences, the user describes what the collection of pictures will include). It is possible to categorise the board into a more general file of categories, which are offered by the rolling bar (in my case, that would be the nature section). The user can choose whether to make the board public, (thereby, allowing any Internet user (Pinterest user) to see it), or he can choose to make it private (thereby making it visible only to the creator or to a group of selected people via email or via his saved contacts). The last step is to click the “create” icon and the board is created. Next, it is possible to upload the so called “pin” (selected pictures can be uploaded by using the above mentioned methods). When adding a picture, one first has to choose the related board. Then it is possible to add a description to the picture (for example, the name of a deciduous tree). Users do not need to worry about copyrights because once a picture is pinned to a board, its source automatically appears next to the picture. As a result, there is no violation of copyright laws (also see Hansen, Nowlan, Winter, 2012).

For illustration purposes, the picture of the author’s personal profile is presented in Figure 2. In the profile the user can create new boards or look through the pictures in the already existing ones. The profile simultaneously shows the total number of boards, the number of pictures, and the number of “likes”, fans, and users, who observe the profile.

¹Specific link here: <https://cz.pinterest.com/ondejimik/listnat%C3%A9stromy/>

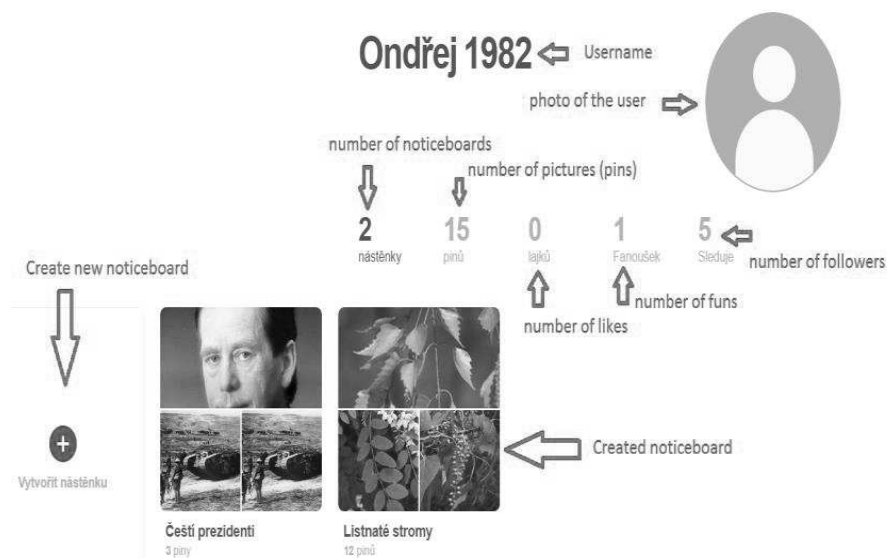


Figure 2. User's Profile in Pinterest.

Source: www.pinterest.com and own modification.

Social dimension is a very important sphere of Pinterest (for example, Blair, Serafini, 2014). Social contacts via cyberspace are increasingly useful and popular among the young generation. This aspect can also be used in schools to support social learning. Users (pupils) can share their boards amongst one another. They can look at, comment, or like boards. It is also possible for users to edit boards of other users. During classes, pupils can check and evaluate, for example, whether a picture is described correctly (for example, whether a picture actually shows a beech tree, etc.) Pinterest can therefore be perceived as a specific social network website based primarily on sharing pictures.

The Contribution of Pinterest to the Education Process

Using Pinterest can help develop the pupil's key competencies and support the pupil in achieving educational objectives. Accordingly, the importance of the Pinterest on-line tool in classes is next presented in relation to the pupil's key competencies, which can also be perceived as general educational objectives. In the Czech educational environment, competencies are one of the key elements of the national curriculum program – the framework of the educational program for elementary education (Tupý, Jeřábek et al. 2016). The following table illustrates how selected key competencies can be developed by means of Pinterest.

Table 1

Possibility of Developing Key Competencies by Means of Pinterest

Key competencies stemming from the national curriculum	Activities performed and key competencies developed by means of Pinterest
For teaching – the pupil searches for and sorts information; the pupil develops a positive relationship to learning; the pupil selects and uses adequate methods for learning effectively	Searching for pictures on the web according to the assigned criteria; creating boards, categorising pictures into groups, using a simple key effectively (not time demanding), creating a collection of pictures. Working with applications is motivational (pupils like working with ICT technologies) and supports creativity in classes.
For solving problems – the pupil thinks critically; the pupil uses his own opinion and experience	Thinking about how to name and sort groups of pictures. Most frequently, the pupil works with the application alone (even at home), he must, therefore, use his own opinion.
Communicative – the pupil formulates and expresses thoughts and opinions in a logical sequence; the pupil understands various types of picture material; the pupil uses information and communication means and technology for high quality and effective communication	Arranging pictures logically and, brief but factual, formulations of important descriptions to individual pictures. Using Pinterest, the pupil is working with photographs as well as drawings, he hereby learns to differentiate between different types of graphics. The web application alone is an ICT means. The pupil uses it to communicate the educational content.
Social and personal – the pupil is able to cooperate within a group; the pupil contributes to discussion and appreciates other spoken activities.	Pinterest enables communication among pupils via commenting, evaluating (likes), editing, correcting descriptions, and sharing boards. This creates room for discussions, sharing opinions, all within a technically simple environment.

Source: own.

Pinterest also supports individual didactic principles (for example, Malach, 2013). Accordingly, a brief description of the importance of Pinterest in the context of didactic principles follows. Pinterest activates the pupil in an understandable way (principles of consciousness and activity); develops various skills (see Table 1) (principle of comprehensiveness). The pupil can form correct scientific projections and understanding based on the analysis

of individual pictures of the world in which he lives (principle of science). Uploading own pictures and then naming them leads to interconnecting theory with practice. In addition, the pupil exercises a number of practical ICT skills, useful in life. Since Pinterest is very simple and intuitive to use, it is suitable for elementary school children, who can already read and write. It also supports the child's (pupil's) individual development (for example, in the number of pictures boards, in the complexity of descriptions of a given picture, etc.). Working with the application is also motivational and "habit-forming", which is congruent with the principle of emotional involvement in educational process. Pinterest allows users to save the work they have been working on for a long time. It also allows a continuous expansion of the content, which also supports the principle of permanency (the pupil can repeat the material at any time). The main advantage of Pinterest consists in enabling the pupil to focus on a picture presentation and single-handedly support his opinion. The pupil can simply broaden his visual imagination, as opposed to pictures available, for example, only in a textbook. The pupil creates his board gradually and logically, which supports the principle of consistency and system. The pupil's digital portfolio or individual pictures are arranged systematically. The child learns to understand system. Finally, when using Pinterest, there is also room for feedback: either by means of direct communication via the Internet, when the teacher or other pupils comment on pictures, or directly in the classroom, when the webpage can be projected, for example, by means of a data projector.

Ideas for Using Pinterest in Classes

In this part, an outline of the practical possibilities of using Pinterest in teaching an integrated subject about nature and society is presented. (in the context of the Czech educational system, the subject Human and his World (Tupý, Jeřábek et al. 2016), which is intended for the first level of elementary school). The subject includes eight topic units, which are also preparatory for follow-up teaching subjects at the second level of elementary school. It deals with the preparatory teaching of geography (place, where we live), science, physics, chemistry (diversity of science), history (people and time), basics of social sciences (people around us), and the topic unit concerning humans and health (which is a combination of several subjects). Individual ideas indicate, which behavioral – educational content pupils could put together in the Pinterest application. For better understanding, individual ideas have been ascribed to one of five educational areas, based on their characteristics. The list is not final because the final version of the list depends on the teacher, pupils' needs, and conditions of in a given

school.

Table 2

Ideas for creating boards in the Pinterest Application

Topic Unit	Topic Ideas for the Picture Gallery
Place, where we live (geographical part)	Pictures of cities (national and European); pictures of points of interest (for example, geographical records, like the highest mountain); cultural monuments (buildings), natural monuments (rocks, etc.); pictures of the pupil's own travels; pictures mapping the pupil's residence (city, town).
People around us (social part)	Pictures from social life; pictures of people (different races, nationalities); pictures of currencies; pictures of professions; pictures of industrial companies, businesses, companies; pictures of diverse cultures and sub-cultures documenting human impact on nature, global issues, and social characteristics (famine, war, terrorism, poverty, etc.)
People and time (historical part)	Pictures of historical figures, historical monuments, architectural styles and their typical features; pictures of historical subjects and important historical events; pictures from the lives of people throughout centuries; pictures of historic and modern means of transportation.
Diversity of nature (scientific part)	Pictures of the local countryside taken by pupils throughout the year; pictures of different areas on Earth (the topic of climatic zones); electronic journal of plants (trees, bushes); pictures of animal species; pictures of mushrooms (edible, non-edible and poisonous); pictures of collections of rocks and minerals or of different kinds of soil types; pictures of natural phenomena and unusual events (for example, storms, earthquakes, etc.); pictures of planets and the Solar System; picture documentation of nature-friendly human conduct (for example, building bird feeders).
Human and health	Creation of boards related to different kinds of diseases, parts of the human body; pictures of healthy / unhealthy food; pictures of traffic signs (traffic safety).

Source: own.

When creating individual boards, the teacher together with pupils uses the educational content of a given educational program (be it framework or classroom curriculum). Using pictures, the pupil can create a more accurate understanding of the discussed phenomenon, thereby, creating his own world in pictures. In the past, this approach to learning was emphasized by Jan Amos Komenský (Komenský 1956). The principle of creating a picture is especially important at the first level of elementary school and the web site, Pinterest, supports this.

Conclusion

One of the most important tasks at school is to prepare the pupil for life, provide him with key competencies and skills for life. The 21st century is defined as the age of information and the digital society. Pupils growing up in this society learn how to work with modern equipment (such as, computers, tablets, or smart phones) very quickly and, frequently, intuitively. They spend a relatively large amount of their day in cyberspace, on the Internet, and on social networks. Although people are aware of the dangers of using the Internet, one cannot help noticing the educational potential that lies in using information and communication technology in education. This technology helps “bring life” to schools, making school a place where time does not stand still. However, this also requires training teachers and expanding their knowledge of using ICT in classes. Lately, social networks, which do not only have to be a source of entertainment but also a source of education, are especially popular. Pinterest is one such example. It enables pupils to search for pictures on the Internet, sort them out according to their significance; and, thereby, helps them arrive at a proper understanding of the world, develop competencies in working with information. Learning by means of Pinterest also has a social dimension because it enables pupils to communicate, evaluate their creations, and transfer learning outside school as well. The technical equipment of schools is continuously improving (Wi-Fi coverage, tablets), allowing Pinterest to be used in classes to a wider extent. Pinterest activates pupils thanks to the fact that it is based on working with pictures, it is also suitable for younger pupils, and it, for example, helps to elaborate on the graphical of a textbook. The dynamic character of Pinterest, which helps bring school closer to dynamic, ever-changing and developing life, is also important. Using Pinterest in teaching subjects about nature and society will make learning more interesting, dynamic, and effective. It will help the pupil achieve the competencies required in today’s information and social society.

Bibliography

- BALANSKAT A. (2008), ICT na školách: trendy, inovace a problémy ve školním roce 2006-2007. Metodický portál RVP, Praha.
- BLAIR R., SERAFINI T. M. (2014), Integration of Education: Using Social Media Networks to Engage Students. *Systemics, Cybernetics, and Informatics*, 6(12).
- ČESKÝ statistický úřad (2015), Informační technologie ve školách v České republice.
- DUGGAN M., ELLISON N. B., LAMPE C., LENHART A., MADDEN M. (2015), Social media update 2014. Pew Research Center, 9.
- DUDENHOFFER C. (2012), Pin it! Pinterest as a library marketing and information literacy tool, *College & Research Libraries News*, 73(6), pp. 328-332.
- FANTOVÁ D. (2014), Význam kyberbezpečnosti v éře nových médií. Diplomová práce, Masaryková univerzita, Brno.
- GILBERT E., BAKHSHI S., CHANG S., TERVEEN L. (2013), I need to try this?: a statistical overview of pinterest, [in:] *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (pp. 2427-2436). ACM.
- HANSEN K., NOWLAN G., WINTER C. (2012), Pinterest as a tool: Applications in academic libraries and higher education. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 7(2).
- KOMENSKÝ J. A. (1956), *Orbis sensualium pictus*, Státní pedagogické nakladatelství, Začátek formuláře, Praha.
- LÉVY P. (2000), *Kyberkultura*, Karolinum, Praha.
- MALACH J. (2013), *Základy didaktiky*. Ostravská univerzita v Ostravě. Kapitola *Zásady procesu vyučování – učení se*, Ostravská univerzita, Ostrava.
- NEUMAJER O. (2007), *ICT kompetence učitelů*. Disertační práce, UK, Praha.
- NEUMAJER O., ROHLÍKOVÁ L., ZOUNEK J. (2015), *Učíme se s tabletem: využití mobilních technologií ve vzdělávání*, Wolters Kluwer, Praha.
- PALISZKIEWICZ J. (2016), *Rola mediów społecznościowych w innowacyjnym kształceniu*, [in:] *Innowacje w zarządzaniu i inżynierii produkcji – cześć XIII*, ed. R. Knosali, Polskie Towarzystwo Zarządzania Produkcją, Opole.
- RŮŽIČKOVÁ D. (2010), *ICT gramotnost*, Metodický portál RVP, Praha.

STRAKOVÁ J., SPILKOVÁ V., SIMONOVÁ J., FRIEDLEANDAEROVÁ H., HANZÁK T. (2013), Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), pp. 79-100.

THE STATISTICS Portal, Leading social networks worldwide as of November 2015, ranked by number of active users.

TUPÝ J., JEŘÁBEK, J. ET AL. (2016), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický, Praha.

ZLATUŠKA J. (1998), Informační společnost, [in:] Zpravodaj ÚVT MU, vol.VIII, 4, pp. 1-6. Brno 1998.

ZOUNEK J. (2006), ICT v životě základních škol, Triton, Praha.

ZOUNEK J., ŠEĐOVÁ K. (2008), Jak zkoumat ICT v každodenní práci učitele aneb videostudie jako kvalitativní metoda. *Orbis scholae*, vol. 2(1), pp. 137-148.

Ondřej Šimik

THE USE OF SOCIAL NETWORKING WEBSITE CONTAINING VISUAL MATERIALS IN EDUCATION

Keywords: Pinterest, education, information and communication technologies, integrated education, primary school.

The article describes possibilities of using the networking website Pinterest (designed for collecting visual content) in education. Pinterest is a collection of virtual boards with photos shared by its users. The shared pictures ("pins") can be grouped and categorized along different criteria. The collected resources can be catalogues of inspiration and ideas also in education. The article presents the possible ways of using the website in teaching integrated subjects in primary schools. It also shows pupils' competences which can be developed with the use of the website and the educational aims which are realised in this process.

Ondřej Šimik

WYKORZYSTANIE SPOŁECZNOŚCIOWEGO SERWISU MATERIAŁÓW WIZUALNYCH W EDUKACJI

Słowa kluczowe: Pinterest, edukacja, technologie informacyjne i komunikacyjne, kształcenie zintegrowane, szkoła podstawowa.

W artykule opisane zostały możliwości wykorzystania w edukacji internetowego serwisu społecznościowego Pinterest, przeznaczonego do kolekcjonowania treści wizualnych. Pinterest jest zbiorem wirtualnych tablic ze zdjęciami udostępnianymi przez użytkowników serwisu. Publikowane obrazy („piny”) można grupować i kategoryzować według różnych kryteriów. Zgromadzone w ten sposób zasoby stanowić mogą katalog inspiracji i pomysłów również dla edukacji. W artykule pokazane zostały sposoby wykorzystania serwisu w nauczaniu przedmiotów kształcenia zintegrowanego w szkole podstawowej. Wskazane zostały kompetencje uczniów, które można rozwijać za pomocą tego narzędzia i cele kształcenia, które w tym procesie są realizowane.

IV

NAUCZYCIEL CYBERPARTNEREM W SYSTEMIE OŚWIATOWYM

Joanna Madalińska-Michalak*

PRZYWÓDZTWO DYREKTORA SZKOŁY A ZMIANA I UCZENIE SIĘ NAUCZYCIELI WE WSPÓLNOTACH PRAKTYKÓW

Wprowadzenie

Prowadzone tutaj rozważania skupiają się na udzieleniu odpowiedzi na pytanie o to, z jakimi zasadniczymi wyzwaniami zmierzają się dyrektorzy szkół w procesie inicjowania i wdrażania przez nich zmian w szkole w kontekście ich przywództwa edukacyjnego.

W niniejszym artykule zakładam, że przywództwo dyrektora szkoły jest ważne dla uczenia się w szkole, dla rozwoju kadry pedagogicznej szkoły, dla rozwoju uczniów i ich osiągnięć, dla zmian w środowisku pozaszkolnym oraz, że życie zawodowe jest dominującą aktywnością człowieka dorosłego, wymagającą uczenia się. Jednocześnie praca zawodowa jest najczęstszym motywem uczenia się człowieka dorosłego. Nowoczesna szkoła, która wręcz w sposób ciągły ma stawiać czoła zmianom potrzebuje nauczycieli i dyrektorów, którzy potrafią podjąć odpowiedzialność za własne uczenie się i stwarzać uczniom jak najlepsze warunki rozwojowe.

W obliczu tak sformułowanych założeń pojawiają się pytania o to, jaką rolę odgrywa dyrektor szkoły w uczeniu się nauczycieli; dyrektor, który – niejako z założenia – powinien być *primus inter pares* w szkole oraz jak powinno się przejawiać przywództwo dyrektora w procesie dziejącej się w szkole zmiany. Odpowiedź na tak określone pytania warto poprzedzić namysłem nad tym, czym charakteryzuje się uczenie się nauczycieli oraz z czym związana jest zmiana w szkole. Podstawą prowadzonych tutaj rozważań jest model społecznego uczenia się we wspólnotach praktyków (*communities of practice*) Etiennego Wengera (1998) oraz zaproponowany przez Michaela Schratza (2014) model zmiany i uczenia się.

* **Joanna Madalińska-Michalak** – profesor, doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Warszawski; zainteresowania naukowe: pedeutologia, dydaktyka, pedagogika porównawcza, pedagogika szkolna, przywództwo i zarządzanie, teoria organizacji i zarządzania szkołą; e-mail: j.madalinska@uw.edu.pl

Przywództwo dyrektora szkoły a uczenie się nauczycieli we wspólnotach praktyków

Nie można nie dostrzegać tego, że ostatnie kilkadziesiąt lat to czas, w którym znacząco zmieniło spojrzenie na rolę dyrektora szkoły, co widać zarówno na poziomie koncepcyjnym, jak i w codziennej praktyce czy w rozwiązaniach systemowych poszczególnych państw. Zachodząca na naszych oczach ewolucja roli dyrektora szkoły pokazuje, że z coraz większą siłą dochodzi do głosu rola dyrektora jako *przywódcy*, co ewidentnie zostało opisane w pracy Andreasa Schleichera (2015) poświęconej wyzwaniom, jakie stoją przed szkołami w XXI wieku.

Dyrektor szkoły jest osobą, która z racji zajmowanego stanowiska posiada autorytet formalny w szkole. Następstwem tego stanu rzeczy jest występowanie u podwładnych przekonania o prawomocności działania przełożonego. W szkole obok osób, które posiadają ów autorytet formalny na uwagę zasługują ci, którzy są obdarzani autorytetem osobistym z racji cech, umiejętności, postaw, jakimi się wyróżniają. Autorytet osobisty w odróżnieniu od autorytetu formalnego nie tyle jest przypisany do stanowiska kierowniczego, co do danego przywódcy, w tym do dyrektora-przywódcy. Wyniki badań nad wyłanianiem się przywódcy w grupie (zob.: Wojciszke 2011, s. 428-430) pozwalają stwierdzić, że „sprawowanie władzy przez dyrektora szkoły może, choć nie musi być drogą do rzeczywistego przywództwa” (Madalińska-Michalak, 2015, s. 207). Stąd też warto przyjąć, że nie każdy dyrektor szkoły jest przywódcą, gdyż przywództwo stanowi jeden z kilku aspektów pracy dyrektora szkoły, zaś o tym, czy dyrektor szkoły jest przywódcą, czy też nim nie jest, nie tyle decyduje siła jego wpływu jako kierownika, która wywodzi się ze sprawowanej przez niego władzy formalnej, co raczej te jego przymioty, które znajdują uznanie wśród jego zwolenników.

Na podstawie rozwoju nauki i jej osiągnięć z pewnością możemy dziś powiedzieć, że przywództwo edukacyjne dyrektora szkoły, charakteryzuje się tym, że ludzie są „prowadzeni” w stronę współpracy tak, aby mogli wspólnie działać w celu osiągnięcia pożądanego celu i realizacji określonych zadań. Przywództwo edukacyjne odnosi się do relacji, w której jej uczestnicy zarówno są tymi, którzy ją „kształtują”, „kształtują się”, jak i są „kształtowani” przez siebie nawzajem (Madalińska-Michalak 2015).

Warto zauważyć, że współcześnie na gruncie pedagogiki i psychologii pokazuje się, że uczenie się nie może być wyłącznie odnoszone do czynności ucznia i że efekty uczenia się nie sprowadzają się głównie do nabycia określonej wiedzy. Obecnie silną rolę przypisuje się temu, jak przebiega proces uczenia się, jakie są jego właściwości, jak uczą się ludzie w miejscu pracy, w organizacjach, jak uczy się zespół czy wręcz jak uczy się system. Dziś

coraz silniej wybrzmiewają – jak podkreśliła Teresa Bauman – „sygnały o zmierzchu prymatu nauczania nad uczeniem się (przynajmniej poza szkołą) ze względu na małą efektywność nauczania w porównaniu z ogromnym potencjałem uczenia się” (Bauman 2005, s. 9-10). Uczenie się jest procesem, który prowadzi do nabycia nowej wiedzy, umiejętności i rozwijania kompetencji jednostki. Może ono zachodzić na podstawie korzystania z własnych doświadczeń życiowych i przejawiać się w postaci naturalnego uczenia się. Może także – i to jest szczególnie pożądane zwłaszcza w przypadku nauczycieli jako osób dorosłych uczących się – przejawiać się w postaci uczenia się, które jest świadomie kierowane i sprzyja ich rozwojowi. W przypadku nauczycieli możemy mówić o ich uczeniu się i rozwoju zawodowym, który ma to do siebie, że – jak podkreśla Christopher Day – „składa się ze wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się oraz tych świadomych i planowych działań, których zamierzeniem było bezpośrednie lub pośrednie przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a poprzez nie podniesienie jakości nauczania w klasie. Jest to proces, w trakcie którego nauczyciele sami lub z innymi dokonują oceny, uaktualniania i poszerzania swojego zaangażowania, który prowadzi do zmian moralnych celów nauczania. Dzięki niemu też nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę, umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędne dla prawidłowych profesjonalnych przemyśleń, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego życia” (Day 2004, s. 21).

Z punktu widzenia ucznia ważne jest – jak pokazują wyniki badań porównawczych w ramach programu TALIS – aby miał on do czynienia ze współpracującym ze sobą zespołem pedagogów, którzy wspólnie tworzą programy, systemy oceniania oraz reguły postępowania, którzy potrafią współpracować przy wprowadzaniu zmian w szkole i podejmować role przywódcze (Hernik i in. 2014). Ten sposób podejścia do uczenia się nauczycieli kieruje naszą uwagę w stronę opracowanego przez Etienne Wengera (1998) modelu uczenia się we wspólnotach praktyków. Należy podkreślić, że E. Wenger jako autor rozlicznych książek i artykułów poświęconych problematyce uczenia się, swoją pierwszą pracę pod tytułem *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* opracował wraz z antropolog Jean Lave, z którą rozpoczął współpracę w roku 1987, kiedy dołączył do Instytutu Badań nad Uczeniem się (Institute for Research on Learning, IRL) w Palo Alto w Kalifornii. Badania Lave i Wengera nad uczeniem się są obecnie silnie rozwijane w tym Instytucie przez Johna Seely’ego Browna i Paula Duguida (2017), którzy prowadzą niezmiernie ciekawe prace poświęcone organizacyjnemu uczeniu się i zarządzaniu wiedzą w organizacji.

E. Wenger (1998) pokazuje, że wspólnoty praktyków to „grupy prakty-

ków”, którzy: 1) stoją w obliczu wspólnych wyzwań, 2) współdziałają i uczą się od siebie nawzajem, 3) mają wspólny repertuar społecznych źródeł uczenia się, który ukonstytuował się na przestrzeni czasu oraz 4) doskonalią swoje zdolności do stawiania czoła wyzwaniom (tamże, s. 72-85). Przynależność do wspólnot praktyków mówi zatem o identyfikowaniu się jej członków z wyzwaniami, jakie stają przed grupą (tamże, s. 77). Członkowie wspólnoty doceniają swoje kompetencje i potrafią uczyć się od siebie nawzajem. W realizacji własnych działań angażują się we wspólne przedsięwzięcia, podejmują dyskusje, pomagają sobie nawzajem, wymieniają się informacjami, integrują się wokół wspólnych dla siebie wartości, budują relacje, które umożliwiają im uczyć się wzajemnie od siebie. Członkowie wspólnot praktyków/uczących się wspólnot tworzą schematy zachowań (na przykład sposoby prowadzenia zebrań, spotkań z klientami) i wytwarzają pewne zwyczaje. Członków tych wspólnot łączą doświadczenia i sposoby rozwiązywania problemów. Wszystko to podtrzymuje interakcje między nimi i przyczynia się do wzmacniania łączących ich więzi. Przypisanie uprawnień wynikających z przynależności do wspólnoty pociąga za sobą uznanie zobowiązania przynależności.

E. Wenger, wyjaśniając zjawisko uczenia się zaproponował model, w którym uczenie się we wspólnotach praktyków jest postrzegane w czterech zasadniczych wymiarach: uczenie się jako przynależenie, uczenie się jako doświadczenie, uczenie się jako działanie i uczenie się jako stawianie się.

Wspólnota: uczenie się jako przynależenie

Wenger podkreśla, że wszyscy przynależymy do wielu grup, społeczności, wspólnot. Niektóre z nich mają charakter formalny (posiadają na przykład swoje nazwy, mają wypracowane kodeksy postępowania itp.), niektóre zaś nie są w żaden sposób rozpoznawane od strony formalnej. Niektóre są harmonijne, inne zaś są pełne różnego rodzaju napięć i wyłaniających się konfliktów. W niektórych odgrywamy bardzo ważne role, w innych występujemy raczej w rolach drugo-, trzeciorzędnych. Jednak, jak dowodzi E. Wenger, bez względu na to, czy jesteśmy członkiem zespołu chirurgów, członkiem zespołu muzycznego, członkiem rady nadzorczej czy też przynależymy do jakiejś subkultury, to posiadamy zdolność uczestniczenia i wnoszenia czegoś od siebie do grupy, co z kolei oddziałuje na kształtowanie się naszej tożsamości (tamże, s. 125-126). Bycie aktywnym w świecie, tak aby rozpoznawać siebie samego jako członka pewnych wspólnot jest związane z byciem zdolnym do uczestniczenia w ich życiu i do zaoferowania im czegoś od siebie, jest równoznaczne z zaangażowaniem się w praktykę, w działanie społeczne.

Tutaj, jak widać, uczenie się jest związane z zaangażowaniem się w spo-

łecznie określone i podzielane praktyki, jest zintegrowane z doświadczaniem uczestnictwa, z jednoczeniem się wokół wspólnych wartości.

Znaczenie: uczenie się jako doświadczanie

Uczenie się jako doświadczanie, mimo że przebiega w oparciu o codzienne doświadczenia otaczającego jednostkę świata i o jej uczestnictwo w tym świecie, nie może być redukowane jedynie do przejmowania od innych członków danej grupy społecznej pewnych norm i zwyczajów, czyli nie może być redukowane do uczenia się w sensie przystosowania się, socjalizacji, gdyż związane jest jednak z ciągłą negocjacją znaczeń, z szukaniem i tworzeniem rozwiązań danego problemu.

Składnikami konstytutywnymi tej negocjacji są: partycypacja i reifikacja (tamże, s. 52). Partycypacja zawiera artefakty, słowa i pojęcia, które pozwalają na „materializację” uczestnictwa, na nadanie uczestnictwu pewnej postaci. Jednak partycypacji nie można zawężyć do umiejętności odpowiedniego zastosowania przepisów działania w konkretnej sytuacji. Partycypacja mówi nie tylko o umiejętnościach działania w sytuacjach znanych, o umiejętnościach wykorzystywania pewnych przepisów działania, ale o umiejętności odnalezienia się w nowych, nieokreślonych z góry sytuacjach, o umiejętnościach działania w nowym kontekście (tamże, s. 68). Z kolei reifikacja nie jest wyłącznie artikulacją czegoś, co już istnieje. Namalowanie obrazu, napisanie wiersza, stworzenie jakiegoś narzędzia nie jest jedynie wyrażaniem emocji, ekspresją istniejących znaczeń, ale faktem tworzenia warunków dla nowych znaczeń. Negocjacja znaczeń ma – jak dowodzi autor – charakter dynamiczny i wymaga wysiłku rozpoznania napięcia wyrażającego relację, w jakiej pozostają w stosunku do siebie partycypacja i reifikacja (tamże). Wenger postrzegając negocjację znaczeń jako proces, w który wpisana jest dwoistość podkreśla, że ważne jest w nim przywiązanie odpowiedniej wagi do relacji, jaka istnieje między opozycjami, biegunami działania (tamże, s. 66-67).

Praktyka: uczenie się jako działanie

Uczenie się jako działanie powiązane jest z postrzeganiem jednostki jako członka różnych społeczności. Uczenie się dzieje się w danej wspólnocie i poza nią. Uczenie się jednostki zależy od zasięgu jej działania/praktyki, od tego, do jakich wspólnot ona przynależy. Działanie/praktyka nie istnieje w oderwaniu od społeczności. Jest rezultatem wspólnych historii uczenia się i wyłaniania się jednostkowych trajektorii uczenia się. Bycie aktywnym członkiem wspólnoty praktyków wymaga zarówno umiejętności adaptacji do panujących w danej wspólnocie wzorców działania, jak i zobowiązuje do twórczej aktywności, do zmagania się z sytuacjami nowymi i podejmowania

działań, dla których brakuje gotowych rozwiązań.

Osoba działająca musi dokonywać rozstrzygnięć, czy ma żyć na przykład w oparciu o przeszłość, o gotowe przepisy działania (co niesie ze sobą poczucie bezpieczeństwa i swojskości), czy też ma żyć ze świadomością ryzyka związanego z tworzeniem nowych rzeczy, podejmowania nowych wyzwań (co często prowadzi do poczucia niepewności).

Tożsamość: uczenie się jako stawanie się

Tożsamość jednostki nie formuje się w izolacji, ale poprzez uczestnictwo w różnych społecznościach. Przynależenie do wspólnot praktyki decyduje o granicach poznania jednostki, a w efekcie oddziałuje na kształtowanie się jej tożsamości. Uczenie się oznacza umiejętność dostrzegania granic, działania na ich obrzeżach, radzenia sobie często ze sprzecznymi oczekiwaniami, w obliczu których stoi jednostka ze względu na swoje zaangażowanie w życie różnych wspólnot. Procesowi formowania się wspólnot praktyków towarzyszy wytwarzanie się granic pomiędzy tymi, którzy są włączeni w praktykę i tymi, którzy nie mają do niej dostępu. Granice tworzą się poprzez różnice, jakie istnieją w sposobach decydujących o funkcjonowaniu wspólnot, w stylach działania wspólnot: niektóre są bardzo widoczne i wyraziste, inne są mniej jawne i bardziej rozmyte. Granice pomiędzy wspólnotami praktyków są „żywym” podłożem dla różnego rodzaju innowacji.

Przywództwo – zmiana – uczenie się

Zmiana w szkole wymaga liderów dla podjęcia odpowiednich ról przywódczych. Badania dowodzą, że jeśli przywództwo edukacyjne i uczenie się są ze sobą bezpośrednio powiązane, to osiągnięcia edukacyjne uczniów są wyższe (Madalińska-Michalak 2015; Schratz 2014), przy czym obrazując relację między przywództwem edukacyjnym a osiągnięciami uczniów, warto wziąć pod uwagę zwłaszcza model współzależności, w którym dowodzi się, że „przywództwo jest procesem dziejącym się w czasie, w którym udział biorą zarówno nauczyciele, uczniowie, rodzice, jak i osoby przewodzące szkole. Na proces przywództwa w szkole mają wpływ nie tylko wzajemne oddziaływania, interakcje podmiotów edukacji na siebie, ale kontekst, w którym ten proces się wydarza (zob.: Madalińska-Michalak 2012, s. 140). Od liderów w szkole oczekuje się zdolności do rozpoznawania pojawiających się w styku teorii i praktyki możliwości uczenia się i ich wykorzystywania.

Większość modeli uczenia się w organizacjach jest budowana na podstawie tego, co się wydarzyło w przeszłości i uczenia się z przeszłości. Jednak w kontekście przywództwa szkolnego – jak dowodzi Michael Schratz (2014, s. 11) – „mamy do czynienia z nowymi wyzwaniami, które nie pytają o poprawę *status quo*, ale wymagają innowacyjnego działania oraz antycypowa-

nia zdarzeń i zmierzania się z myśleniem kreatywnym”. To przed liderami w szkole stoi zadanie, jakim jest wyzwolenie przestrzeni do rzeczywistej zmiany.

Cztery pokoje zmiany

Claes Janssen (2006) odkrył, że wprowadzanie zmian w organizacjach związane jest z pewnymi powtarzającym się wzorami zachowań pracowników organizacji, które układają się w swoisty czteroetapowy cykl zmiany. Autor nazwał ten cykl: „Cztery pokoje zmiany” i opisał każdą z faz tego cyklu.

Pokój pierwszy, zwany „Zadowoleniem” ma to do siebie, że przebywanie w nim przenika poczucie satysfakcji i dobrego nastroju, czujemy się tutaj swobodnie ze sobą i światem, w którym jesteśmy zanurzeni. Jest to strefa naszego komfortu. W przypadku nauczycieli przebywanie w tym pokoju może być równoznaczne z tym etapem w karierze nauczyciela, w którym jesteśmy zadowoleni z siebie jako nauczyciele, a uczniowie są tacy, jak byśmy sobie tego życzyli.

W pokoju drugim, zwanym „Zanegowanie”, mamy do czynienia z próbą wprowadzania zmiany z zewnątrz, narzucania osobom tam przebywającym owej zmiany. Stąd, najczęściej natychmiastową reakcją jest wymazanie wszystkiego, co może być traktowane jako zakłócające, przeszkadzające lub zagrażające naszej „strefie komfortu”. W związku z czym pojawia się najczęściej zaprzeczanie problemom (i ich przyczynom), następuje odrzucenie potrzeby wprowadzenia zmiany. Często pojawia się tutaj niejako automatycznie odmowa konieczności nauczania się czegoś nowego.

Pokój trzeci, zwany „Dezorientacja/Zakłopotanie”, to miejsce, do którego wkraczamy, gdy nie ma nowych modeli zachowań, gdy nie wiemy, jak konstruktywnie radzić sobie z wyzwaniami. Wraz z tym, jak pojawia się zamieszanie, dezorientacja, to zaczynamy zdawać sobie sprawę, że „podtrzymywanie zachowań prowadzących do *więcej tego samego, a nie czegoś nowego* może tylko przyczyniać się do wzmagania napięć. Jeśli pomysły rozwiązania teraźniejszych problemów są brane z rozwiązań stosowanych w przeszłości, to może okazać się, że nie jesteśmy w stanie rozwiązać tych problemów” (Schratz 2014, s. 12).

Jest to miejsce szczególnie niebezpieczne, gdyż w sytuacji nasilonego wysiłku w celu działania na rzecz zmiany i braku rozwiązań problemy narzmiwiają coraz bardziej. Nauczyciele mogą znaleźć się w błędnym kole i będą starali się z niego „wyjść” w ten sposób, że zaczną unikać stawiania czoła nowym wyzwaniom, być może „wycofają się” z powrotem do klasy i zaczną odgrywać rolę „samotnego bojownika”.

Przejdzie do „czwartego pokoju”, zwanego „Odnowienie” ma największe

sze znaczenie w procesach rozwojowych organizacji, w procesach uczenia się pracowników organizacji i ich rozwoju. Przejście to jest o tyle trudne, iż w szkole zachodzi zmiana kultury, co powoduje, że nauczyciele muszą zmienić swój sposób myślenia z „Ja i Moja klasa” do „My i Nasza szkoła” (tamże, s. 14). Od nauczycieli wymaga się, by postrzegali siebie jako część większej całości.

Przewodzenie nauczycielom w procesie zmian i uczenia się

Przewodzenie nauczycielom w szkole w procesie inicjowania i wdrażania zmian (we wszystkich fazach zmiany: zaprzeczenie, zakłopotanie, odnowienie) to niezwykle wyzwanie, jakie stoi przed dyrektorem szkoły. Zmiana w szkole jest z reguły związana z pojawiającą się u nauczycieli niepewnością, gdyż zmiana oznacza coś nowego i wymusza na nauczycielach wyjście poza bezpieczną strefę komfortu, związaną z ich silnym poczuciem własnych kompetencji. Rolą dyrektora w procesie wprowadzania zmian w szkole jest przyczynienie się do tego, by przydzielane nauczycielom zadania pozwoliły im na przejście od świadomej niekompetencji do świadomej kompetencji, co wymaga w szkole zaufania – zaufania pozwalającego także uczyć się na błędach i dającego podwaliny do budowania nowych wzorców zachowań.

Inicjowanie i wdrażanie zmian w szkole wymaga szczególnych kompetencji przywódczych ze strony dyrektora szkoły. U podstaw tego rodzaju kompetencji leży między innymi specjalistyczna wiedza oraz umiejętności i kompetencje społeczne w zakresie chociażby:

- planowania i wprowadzania zmian,
- rozumienia uwarunkowań środowiskowych, ekonomicznych i prawnych funkcjonowania oświaty i przywództwa edukacyjnego,
- prowadzenia badań edukacyjnych i implementacji ich wyników w kreatywnych działaniach przywódcy,
- dostrzegania i formułowania dylematów etycznych pojawiających się w polu działania lidera oraz poszukiwania optymalnych rozwiązań,
- budowania zespołu i kierowania zespołem,
- kształtowania atmosfery współpracy i kultury organizacyjnej,
- wywierania wpływu i budowania relacji,
- motywowania innych do współpracy w dążeniu do osiągnięcia ważnych celów edukacyjnych,

- porozumiewania się w różnych środowiskach społecznych i zawodowych oraz współpracy ze środowiskiem lokalnym oraz ponadlokalnym (zob.: Madalińska-Michalak 2016).

Kiedy analizujemy uczenie się nauczycieli w szkole, to nasza uwaga powinna być skierowana zarówno na uczenie się nauczycieli w klasie, podczas realizowanych przez nich lekcji, jak i na uczenie się nauczycieli w szkole we wspólnotach praktyków. Zjawisko uczenia się nauczycieli w szkole mówi o związkach pomiędzy poszczególnymi wymiarami uczenia się we wspólnotach praktyków. Złożoność uczenia się przejawiająca się w uczeniu się jako: przynależenie, doświadczanie, działanie i stawanie się inspiruje do postawienia intrygującego pytania o proces transformacji, który może połączyć odrębne – wskazane przez Wengera wymiary uczenia się.

Schratz i Weiser (2002) opracowali model, który może być pomocny w zrozumieniu, jak powiązać przywództwo i uczenie się. U podstaw tego modelu leżą trzy wartości – wiedza, rozumienie/znaczenie i zastosowanie oraz relacje międzyludzkie i relacje grupowe. Należy zauważyć, jak słusznie pisze Schratz, że zarówno przywództwo, jak i uczenie się „nie tylko tworzą nową wiedzę, ale również są wzmacniane dzięki niej i są osadzone w konkretnym kontekście. Ta nowa wiedza powstaje z konstruktywnej współpracy, w którą są zaangażowane wszystkie podmioty. Nie uzyskamy pożądaných efektów, jeśli brakuje zaangażowania jednostek i grup w przywództwo i uczenie się” (2014, s. 23). W szkole jako instytucji edukacyjnej, w której należy dążyć do osiągnięcia celów sprzyjających rozwojowi uczniów, nauczycieli, rodziców czy otoczenia szkoły, skuteczne działanie wymaga silnego powiązania przywództwa z uczeniem się i postrzegania uczenia się w kontekście profesjonalnych uczących się wspólnot praktyki. Zasada „każdy *dla* każdego” na rzecz wspólnego dobra powinna być bliska sercu każdego nauczyciela.

Zasady przywództwa edukacyjnego dla uczenia się w szkole

W ramach międzynarodowego projektu badawczo-rozwojowego Carpe Vitam, kierowanego przeze Johna MacBeath’ea, Davida Frosta i Sue Swaffield z Uniwersytetu w Cambridge w latach 2002-2005 (MacBeath i in. 2006) badano, jak koncepcja przywództwa dla uczenia się sprawdza się w praktyce szkolnej. Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzono, że rzeczywisty związek przywództwa i uczenia się występuje wówczas, gdy dochodzi do interakcji między i) uczeniem się uczniów, ii) uczeniem się nauczycieli (i w miarę możliwości innych profesjonalistów), oraz iii) uczeniem się systemu. Każdy z tych rodzajów uczenia się wymaga odpowiednich warunków, dla jego rozwoju, zaś samo uczenie się zawsze należy rozpatrywać w spocie różnych uwarunkowań, które na nie rzutują.

W projekcie tym rozpoznano i sformułowano pięć kluczowych zasad przywództwa, które sprzyja uczeniu się. Zasady te zostały szczególnie zaadresowane do dyrektora szkoły, który pełni rolę przywódczą w szkole. W sposób bardzo skrótowy można je przedstawić następująco:

Zasada pierwsza: Lider powinien pamiętać, że w szkole każdy jest osobą uczącą się, a uczenie się jest procesem społeczno-emocjonalno-poznawczym. Potencjał przywódczy w szkole wzmacnia się wraz z dobrymi doświadczeniami w zakresie uczenia się, zaś tworzenie możliwości doświadczania przywództwa wzmacniają uczenie się.

Zasada druga: Przywódca w szkole powinien zadbać o wspierające warunki dla uczenia się.

Zasada trzecia: W szkole należy zadbać o tworzenie warunków dla dialogu, który ma sprzyjać dyskusjom na temat przywództwa i uczenia się.

Zasada czwarta: Należy koniecznie tworzyć warunki dla dzielenia się przywództwem, co ma szczególne znaczenie w doświadczaniu przywództwa przez uczniów.

Zasada piąta: Każdy przywódca powinien poczuwać się do odpowiedzialności za efekty swoich działań.

Konkluzje

W proponowanym przez E. Wengera modelu uczenia się wyeksponowane są cztery jego wymiary: uczenie się jako doświadczanie, uczenie się jako przynależenie, uczenie się jako działanie i uczenie się jako stawianie się. W tym holistycznym spojrzeniu na uczenie się, po pierwsze, postrzega się człowieka jako osobę twórczą, nastawioną na działanie, na wnoszenie czegoś od siebie do wspólnoty, której jest częścią. Po drugie, podkreśla się, że ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruują własną wiedzę. Po trzecie, zaznacza się, iż uczenie się powinno być rozumiane jako poszukiwanie znaczeń, dlatego też musi rozpocząć się od problemów, wokół których uczący się będą aktywnie próbować konstruować znaczenia. I wreszcie, pokazane jest, że proces uczenia się prowadzi od doświadczenia, które jest coraz bardziej przeniknięte przez naukę, do wiedzy naukowej i z powrotem: od wiedzy naukowej do doświadczenia. Do głównych celów przyświecających funkcjonowaniu społeczności praktyków należy zatem zaliczyć: współpracę, wymianę informacji i doświadczeń, wspólne rozwiązywanie problemów, wypracowywanie nowych rozwiązań.

By zmierzyć się z wyzwaniami, jakie stawia przed szkołą rzeczywistość edukacyjna od nauczycieli i osób zajmujących stanowiska kierownicze w szkole wymaga się nie tylko krytycznego myślenia, czy rewizji przyjętych sposobów pracy, ale szczególnie kompetencji w zakresie uczenia się oraz

uczenia się w pracy (w środowisku szkolnym), jak i *dla pracy* (dla środowiska szkolnego). Uczenie się nauczyciela nie jest stanowi izolowanej od innych aktywności, nie jest czymś, w co nauczyciel angażuje się, kiedy nie robi nic innego, albo czymś, co pojawia się, gdy przestaje się angażować w wykonywanie innych czynności. Uczenie się nauczyciela ma charakter społeczny i dobrze, by w szkole przebiegało w uczących się wspólnotach praktyki.

Sztuka pracy dyrektora szkoły polega na tym, aby kierując szkołą, potrafił korzystać z kompetencji przywódczych i sprzyjać uczeniu się w szkole zarówno uczniów, jak i nauczycieli oraz wprowadzać zmiany, które dobrze służą rozwojowi szkoły. Warunkiem wprowadzania jakichkolwiek zmian w szkole jest to, jak dyrektor szkoły i nauczyciel postrzegają siebie i swoje role w szkole i w jej otoczeniu (bliższym i dalszym), jakie miejsce przypisują sobie i na ile pragną zmian w swojej codziennej pracy, gdyż – jak trafnie zauważa Mirosław J. Szymański (2014) – „najbardziej istotne źródła i impulsy zmiany znajdują się w samym systemie oświaty” (tamże, s. 22). Jakość zainicjowanych i wprowadzanych zmian w szkole, skuteczne działanie dyrektora szkoły w dużej mierze zależą od silnego powiązania przywództwa z uczeniem się i postrzegania uczenia się w kontekście profesjonalnych uczących się wspólnot praktyki oraz od kierowania się w kluczowymi zasadami przywództwa, które sprzyja uczeniu się nauczycieli w szkole.

Literatura

- ADAIR J. (2008), *Od bossa do lidera. Prowadzić innych do sukcesu*, tłum. Magdalena Lany, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- BAUMAN T. (2005), *Wstęp, [w:] Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- BROWN J. S., DUGUID P. (2017), *The Social Life of Information: Updated, with a New Preface*, Harvard Business Review Press, Harvard.
- DAY CH. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak, GWP, Gdańsk.
- HERNIK K. I IN. (2014), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, IBE, Warszawa.
- JANSSEN C. (2006), *The Four Rooms of Change Theory*, Ander and Lindström, Stockholm.
- KOŻUSZNIK B. (2011), *Zachowania człowieka w organizacji, PWE*, Wyd. III zmienione, Warszawa.

- LAVE J., WEGNER E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MACBEATH J., FROST D., SWAFFIELD S., WATERHOUSE J. (2006), *Making the Connections: The story of a seven country odyssey in search of a practical theory*, University of Cambridge, Cambridge.
- MADALIŃSKA-MICHALAK J. (2016), *Wspólnoty praktyków a granice uczenia się nauczycieli w szkole. Rola dyrektora szkoły, [w:] Szkoła. Wspólnota dążeń?*, red. A. Minczanowska, A. Szafrńska-Gajdzica, M. J. Szymański, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- MADALIŃSKA-MICHALAK J. (2015), *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- MADALIŃSKA-MICHALAK J. (2012), *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- MICHALAK J. M. (2009), *Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły*, „Edukacja. Studia – Badania – Rozwój”, nr 4.
- OECD (2001), *New School Management Approaches*, OECD Publishing, Paris.
- SCHLEICHER A. (2015), *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris.
- SCHRATZ M. (2014), *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wyłaniającej się przyszłości*, tłum. J. Madalińska-Michalak, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wolters Kluwer, Warszawa.
- SCHRATZ M., WEISER B. (2002), *Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht*, „Journal für Schulentwicklung”, nr 6(4).
- SIKORSKI Cz. (2006), *Organizacje bez wodzów. Od przywództwa emocjonalnego do koordynacji demokratycznej*, C.H.Beck, Warszawa.
- SPITZER M. (2011), *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, PWN, Warszawa.
- SZYMAŃSKI M. J. (2014), *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków- Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa.
- WENGER E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WOJCISZKE B. (2011), *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Joanna Madalińska-Michalak

THE HEADMASTER'S LEADERSHIP IN VIEW OF CHANGE AND OF TEACHER LEARNING IN COMMUNITIES OF PRACTICE

Keywords: educational leadership, the headmaster, learning, communities of practice, change at school.

The paper focuses on the issue of the headmaster's leadership, change, and learning at school. The main research questions concern the role of headmasters in teacher learning and their leadership in the course of changes taking place at school. Prior to answering these questions, the author reflects upon the essence of social learning and change at school. These considerations are based on Etienne Wenger's model of social learning in communities of practice and Michael Schratz' model of change and learning.

Joanna Madalińska-Michalak

PRZYWÓDZTWO DYREKTORA SZKOŁY A ZMIANA I UCZENIE SIĘ NAUCZYCIELI WE WSPÓLNOTACH PRAKTYKÓW

Słowa kluczowe: przywództwo edukacyjne, dyrektor szkoły, uczenie się, wspólnoty praktyków, zmiana w szkole.

W artykule podjęto problematykę przywództwa dyrektora szkoły oraz zmiany i uczenia się w szkole. Główne pytania badawcze pracy dotyczą roli dyrektora szkoły w uczeniu się nauczycieli i przywództwa dyrektora szkoły w procesie zachodzących różnorodnych zmian w szkole. Odpowiedzi na pytania poprzedzono rozważaniami nad istotą uczenia się nauczycieli i zmiany w szkole. Podstawą przedstawionych rozważań jest model społecznego uczenia się we wspólnotach praktyków Etienne Wengera oraz model zmiany i uczenia się Michaela Schratza.

Krystyna Żuchelkowska*

PRAKTYKI PEDAGOGICZNE I ICH ROLA W ROZWIJANIU UMIEJĘTNOŚCI INTERPERSONALNYCH U KANDYDATÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Wprowadzenie

Już w latach 60. XX wieku Józef Kozłowski (1962) zwracał uwagę na to, że praktyka pedagogiczna zaczyna się wtedy, gdy teoria pedagogiczna staje się podstawą zamierzonych i kontrolowanych czynności. Czynności te mogą przebiegać w układzie następczym – najpierw teoria, a później praktyka lub w układzie równoległym – teoria i praktyka równocześnie. Osobliwością teorii jest to, że przedstawia różne elementy rzeczywistości, ukazuje prawidłowości przebiegu różnych zjawisk i procesów oraz łączy poszczególne elementy w idealne struktury działania. Natomiast osobliwością praktyki jest to, że ma ona charakter konkretny i sytuacyjny.

Ważną rolę w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego odgrywają praktyki pedagogiczne, gdyż umożliwiają związać studentów z ich przyszłym zawodem i realizować zasadę łączenia teorii z praktyką. Dzięki temu praktyki pedagogiczne umożliwiają kandydatom na nauczycieli dokonać konfrontacji „[...] nabytej wiedzy teoretycznej z praktycznym zastosowaniem jej w edukacji, przez co następuje jej usystematyzowanie, pogłębienie i ugruntowanie” (Denek 1999, s.157). Poza tym praktyki pedagogiczne rozwijają refleksyjne myślenie i refleksyjne działanie, które mobilizuje kandydatów na nauczycieli do modyfikacji zamierzonych poczynąń dydaktycznych i wychowawczych. Praktyki pedagogiczne przekształcają też procesy motywacyjne i dzięki temu z większą energią kandydat na nauczyciela podejmuje określone działania związane z polepszaniem jakości procesu edukacyjnego. Na ogół wzrost motywacji prowadzi do polepszania sprawności nauczycielskiego działania. Bywa jednak i tak, że silna motywacja nie

***Krystyna Żuchelkowska** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor nadzwyczajny, Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; zainteresowania naukowe: pedagogika ogólna, pedagogika przedszkolna, dydaktyka; e-mail: krystynazuch@wp.pl

zawsze zapewnia wysoką sprawność nauczycielskiego działania. Jest to związane z tym, że zadania o różnym stopniu trudności wymagają zróżnicowanego natężenia motywacji. Jest to zgodne z tym, o czym mówi pierwsze i drugie prawo opracowane przez Roberta Yerkesa i Johna Dodsona. Pierwsze prawo Yerkesa-Dodsona zwraca uwagę na to, że wraz ze wzrostem natężenia motywacji sprawność działania wzrasta do pewnego poziomu, a później zaczyna spadać. Bardzo duża motywacja sprawia, że sprawność działania jest niska. Drugie prawo Yerkesa-Dodsona mówi o tym, że lepsze rezultaty osiąga się wykonując zadania łatwiejsze przy dużym natężeniu motywacji. Natomiast podczas wykonywania zadań trudniejszych sprawność działania jest większa przy niewielkim natężeniu motywacji (Łukaszewski, Doliński 2000).

Praktyki pedagogiczne są ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli, gdyż pozwalają nie tylko wprowadzić studentów w realia działań zawodowych, ale także rozwijają ich umiejętności interpersonalne. Stąd też poprzez praktyki pedagogiczne studenci uczą się nawiązywać kontakty społeczne z wychowankami, ich rodzicami i z gronem nauczycielskim, którego w przeszłości będą członkami.

Usytuowanie praktyk pedagogicznych w humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli Artura Combsa

Praktyki pedagogiczne mają charakter konkretny oraz sytuacyjny i dzięki temu przyczyniają się do przekształcania rzeczywistości edukacyjnej, a także stwarzają okazje do zaprojektowania, uzasadnienia i sprawdzenia słuszności działań wychowawczo-dydaktycznych. Pozwalają także poznać te fragmenty rzeczywistości edukacyjnej, których nie da się zaznaczyć w toku studiów teoretycznych. Poza tym praktyki pedagogiczne nadają sens edukacji nauczycielskiej, gdyż studenci mają możliwość:

- poznać podstawy funkcjonowania placówek oświatowo-wychowawczych,
- poznać rzeczywistość edukacyjną i obserwować aktywność nauczyciela, wychowanków i ich rodziców,
- analizować rzeczywistość edukacyjną i interpretować zaobserwowane i doświadczane zdarzenia oraz sytuacje dydaktyczno-wychowawcze,
- dostrzegać i analizować własne sukcesy i porażki w pracy dydaktyczno-wychowawczej,
- rozpoznawać i rozwijać inteligencje wielorakie wychowanków,
- rozpoznawać i usuwać zaburzenia rozwojowe u wychowanków,

- diagnozować poziom wiedzy i umiejętności wychowanków,
- określić, jak zdobyte wiadomości i umiejętności wpłynęły na rozwój wychowanków i w jakim zakresie wzbogaciły ich osobowość,
- podejmować działania pedagogiczne związane z pełnieniem roli wychowawcy grupy w przedszkolu i wychowawcy klasy w szkole (Grzesiak 2010, Szempruch 2011).

Ważną rolę w usytuowaniu praktyk pedagogicznych w edukacji nauczycielskiej odgrywają koncepcje kształcenia kandydatów do tego zawodu. Jedną z nich jest humanistyczna koncepcja kształcenia nauczycieli.

Humanistyczna koncepcja kształcenia nauczycieli opracowana została przez amerykańskiego psychologa i pedagoga Artura Combsa. Zgodnie z tą koncepcją, proces kształcenia nauczycieli należy traktować jako proces stawania się nauczycielem, a nie jako proces nabywania kompetencji. Stawanie się nauczycielem to dokonywanie zmian w osobowości kandydata do zawodu nauczycielskiego, które powiązane jest z jego doświadczeniami osobistymi. Proces stawania się nauczycielem ma głębszy sens w porównaniu z innym zawodami, gdyż nauczyciel występuje w trzech postaciach, a mianowicie: *jako współczesny człowiek-humanista, jako pedagog, jako specjalista określonej dyscypliny naukowej*.

Przyszły nauczyciel musi nauczyć się, jak używać siebie, swojego osobowego „Ja”, swojej wiedzy, zdolności i umiejętności dla rozwoju wychowanka. Stawanie się nauczycielem dokonuje się w toku praktyk pedagogicznych, które oparte są na teorii i konsekwentnie muszą wynikać z założeń teoretycznych i być z nimi zgodne. A. Combs mówi, że podczas praktyk pedagogicznych kandydaci na nauczycieli powinni zdobyć pozytywny zasób sądów oraz doświadczeń o sobie jako człowieku i nauczycielu. Praktyki pedagogiczne zachęcają też do rozwoju osobistego, a także do ciągłego doskonalenia własnego warsztatu pracy i samokształcenia, które powinno być kontynuowane i doskonalone w trzech następujących kierunkach:

1. samokształcenia, którego celem jest renowacja i aktualizacja wiedzy z określonej dyscypliny naukowej,
2. samokształcenia, którego celem jest poznawanie nowych metod, form i środków dydaktycznych oraz zgłębianie podstaw teoretycznych procesów edukacyjnych,
3. samokształcenie, którego celem jest zmiana postrzegania, odbierania i wartościowania rzeczywistości edukacyjnej.

Umiejętności interpersonalne nauczyciela

W kształceniu nauczycieli trzeba uwzględniać współczesny kontekst edukacji. Dlatego też nie można odrywać edukacji od zapotrzebowania rynku pracy i od problematyki związanej z nabywaniem kompetencji twardych (posiadana wiedza i umiejętności potwierdzone dyplomami i certyfikatami) i miękkich (zespół cech psychofizycznych i umiejętności społecznych człowieka) kandydatów do zawodu nauczycielskiego (Gelpi 1996).

W drugiej dekadzie XXI wieku coraz częściej mówi się o tym, że w edukacji nauczycielskiej należy duży nacisk położyć na zdobywanie przez studentów nie tylko kompetencji twardych, ale także miękkich.

Umiejętności interpersonalne należą do kompetencji miękkich i są kluczowym elementem kompetencji zawodowych, które pozwalają pracownikowi, a więc także nauczycielowi odnaleźć się na rynku pracy i nawiązywać kontakty z innymi ludźmi, a przede wszystkim z wychowankami i ich rodzicami oraz z gronem pedagogicznym.

Krystyna Skarżyńska (1981) umiejętności interpersonalne nazywa kompetencjami społecznymi i traktuje je jako szczególną właściwość człowieka wyrażającą się w osiąganiu celów społecznych i jednostkowych z jednoczesnym zachowaniem dobrych stosunków z partnerem interakcji.

Michael Argyle (2002) mówi, że umiejętności interpersonalne są to umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych.

Krystyna Balawajder (1998) przez umiejętności interpersonalne rozumie zespół zachowań wobec innych osób, którym przyświecają określone intencje i stosunek do drugiego człowieka. W zakres umiejętności interpersonalnych wchodzi porozumiewanie się i wzajemne poznawanie się ludzi, wspólne rozwiązywanie problemów, udzielanie pomocy, rozwiązywanie konfliktów.

Z powyższych rozważań wynika, że umiejętności interpersonalne są to zachowania człowieka ukierunkowane na inicjowanie i podtrzymywanie pozytywnych relacji z innymi ludźmi i na osiągnięcie oczekiwanej skuteczności. Za wskaźniki tej skuteczności można uznać osiąganie przez jednostkę własnych celów oraz zgodność z oczekiwaniami otoczenia społecznego (Maczak 2001).

Umiejętności interpersonalne mają wiele elementów, ale nie ma zgodności, które z nich są najważniejsze. I tak na przykład Maria Oleś (1998), powołując się na psychologów amerykańskich uważa, że umiejętności interpersonalne tworzą: *umiejętności komunikacyjne, umiejętności asertywne, umiejętności wyrażania siebie, umiejętności wzmacniania innych*.

Jan Borkowski (2003) twierdzi, że podstawowymi elementami umiejętności interpersonalnych są te, które pozwalają osiągnąć cele społeczne. Tak więc w zakres umiejętności interpersonalnych wchodzi *wiedza społeczna, myślenie prospołeczne, doświadczenie społeczne, osobowość społeczna, inteligencja społeczna i emocjonalna*.

Anna Matczak (2001) uważa, że na strukturę umiejętności interpersonalnych składają się trzy elementy. Są to: *umiejętności warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności, umiejętności warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej, umiejętności warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych*.

W przekonaniu autorki tego opracowania najpełniej strukturę umiejętności interpersonalnych przedstawia M. Argyle (2002). Autor ten wymienia dziewięć elementów, do których zalicza:

- nagradzanie, a więc wzmocnienia werbalne (na przykład aprobata, pochwała, akceptacja, zachęcanie) i niewerbalne (na przykład uśmiech, skinienie głową, poklepanie po ramieniu, ton głosu);
- ekstrawersja, czyli kierowanie własnych percepcji i działań ku otoczeniu społecznemu, otwartość na ludzi i łatwość nawiązywania z nimi kontaktów społecznych;
- empatia rozumiana jako wczuwanie się w sytuację drugiego człowieka oraz spojrzenie na rzeczywistość z jego perspektywy;
- neurotyzm, a więc doświadczanie negatywnych stanów emocjonalnych (gniew, złość, lęk, zazdrość, poczucie winy);
- komunikacja werbalna, a więc porozumiewanie się przy pomocy słów, a jej środkiem jest język mówiony;
- asertywność przejawiająca się w posiadaniu i wyrażaniu własnego zdania, a także obrona własnych praw w sytuacjach społecznych; zdecydowana odmowa, gdy określone postępowanie lub zachowanie jest sprzeczne z wyznawanym systemem wartości;
- samoprezentacja rozumiana jako przedstawianie siebie w sposób autentyczny, ukazujący kim się jest w rzeczywistości lub demonstrowanie siebie tak, za kogo chciałoby się być uważanym.

Z zaprezentowanych rozważań wynika, że umiejętności interpersonalne składają się z różnych aspektów funkcjonowania człowieka, wśród których

najważniejszy jest aspekt poznawczy, emocjonalny i behawioralny. Stąd też umiejętności interpersonalne odgrywają ważną rolę w kontaktach z innymi ludźmi do podtrzymywania z nimi pozytywnych relacji, a także pozwalają wywierać określony wpływ na jednostkę i grupę społeczną. Pomagają też skutecznie realizować własne zamierzenia w kontaktach z innymi ludźmi i osiągać wytyczone cele.

Rola praktyk pedagogicznych w rozwijaniu umiejętności interpersonalnych u kandydatów na nauczycieli

Praktyki pedagogiczne stwarzają kandydatom na nauczycieli możliwości rozwijania umiejętności interpersonalnych, które M. Argyle (2002) określa jako powszechne (potrzebne każdemu człowiekowi) i profesjonalne (konieczne do wykonywania konkretnego zawodu). Dzieje się tak dlatego, ponieważ podczas praktyk pedagogicznych kandydaci na nauczycieli mają możliwość nawiązywać kontakty społeczne z wychowankami, ich rodzicami oraz z nauczycielami pracującymi w danej placówce oświatowo-wychowawczej. W konkretnych sytuacjach edukacyjnych studenci uczą się uważnie słuchać tego, o czym mówią wychowankowie i konkretnie, jasno formułować własne komunikaty. Dzięki temu rozwijają u wychowanków wrażliwość językową, przybliżają im wartości dziedzictwa kulturowego i funkcje języka ojczystego, a także przekazują w sposób werbalny normy i zasady postępowania oraz wiedzę o bliższej i dalszej rzeczywistości. Podczas praktyk uczą się też skutecznie porozumiewać z rodzicami pamiętając, że informacje o wychowankach muszą być wiarygodne i przekazywane w odpowiednim czasie. Porozumiewając się z rodzicami kandydaci na nauczycieli dostrzegają też, że trzeba uważnie słuchać tego o czym mówi rozmówca, bo to świadczy o zainteresowaniu tematem rozmowy. Ważny jest też kontakt wzrokowy z rozmówcą, gesty i mimika twarzy. W kontaktach z rodzicami kandydaci na nauczycieli uczą się zadawać pytania i udzielać odpowiedzi na pytania rozmówcy, które mogą mieć charakter oceniający, interpretujący i wspierający.

Na praktykach pedagogicznych studenci mają okazje i możliwości wykorzystać wiedzę o prawidłowościach współdziałania i rozwoju społecznym wychowanków w różnych dziedzinach, w tym również w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy, udzielają im rad i pomagają w pokonywaniu trudności pojawiających się na drodze do realizacji dążenia. Podejmują też próby rozwiązywania konfliktów, w których występuje zderzenie dwóch sprzecznych dążeń między wychowankami lub pojawienie się u wychowanka dwóch potrzeb, które równocześnie nie mogą być zaspokojone. Dlatego też na praktykach pedagogicznych kandydaci na nauczycieli w naturalnych sytuacjach

uczą się, jak pomóc wychowankowi z dwóch rzeczy przyjemnych lub nieprzyjemnych wybrać jedną czy też dokonać wyboru między przyjemnością a przykrością. Uczą się też chronić wychowanków przed eskalacją konfliktów i pomagają im zrozumieć problem i wspólnie z nimi znaleźć możliwość jego rozwiązania. Poza tym studenci dostrzegają konieczność dokonywania oceny zachowań wychowanków w sposób wyraźnie pozytywny lub negatywny pamiętając przy tym, że wartość aprobaty i uznania jest ogromna, a zbyt częste stosowanie kar może skłaniać dzieci do kłamstwa i nieuczciwości. I tak na przykład kandydaci na nauczycieli przedszkoli na praktykach pedagogicznych dostrzegają, że w grupach młodszych skuteczniejsze jest odwrócenie uwagi dziecka od przedmiotu, który chce zabrać koledze i zainteresować go inną zabawką.

Praktyki pedagogiczne stwarzają okazje do uczenia się zachowań asertywnych. Dzięki temu kandydaci na nauczycieli uczą się:

- bronić swoich praw i szanować prawa innych,
- pewności siebie i dzięki temu dobrze czuć się w środowisku edukacyjnym i odpowiednio zachowywać,
- wyrażać własne odczucia,
- podejmować decyzje i dokonywać wyborów,
- odpowiedzialności za podejmowane decyzje i dokonywane wybory,
- osiągać wytyczone cele nie krzywdząc innych.

Praktyki pedagogiczne pozwalają kandydatom na nauczycieli dostrześć, że empatia, chociaż nie jest dostatecznie doceniana, pomaga zrozumieć motywacje i uczucia wychowanka, przyjąć jego sposób myślenia oraz spojrzeć na rzeczywistość z jego perspektywy. Ułatwiają też komunikowanie się nauczyciela z wychowankami oraz wychowanków między sobą, jak również pozwalają poważnie i z szacunkiem traktować siebie wzajemnie. Należy też podkreślić, że komunikowanie się i aktywne słuchanie wpływa na wzrost empatii, gdyż koncentracja na tym, co mówi druga osoba (wychowanek, nauczyciel, rodzic, współpracownik) powoduje współodczuwanie emocji. Kiedy nie słucha się aktywnie, to nie dopuszcza się emocji drugiej osoby do własnej świadomości i wówczas człowiek nie jest w stanie powiedzieć, dlaczego ona zachowuje się tak, a nie inaczej, co myśli, czuje, robi i po co. Tak więc wzrost empatii dzięki praktykom przyczyni się do tego, że kandydaci na nauczycieli będą rozumieć wychowanków i udzielać im odpowiedniej pomocy.

Podczas praktyk pedagogicznych studenci mają możliwość wykorzystać zdobytą wcześniej wiedzę do analizowania i oceniania sytuacji wychowawczych, a także zastanowić się nad wyborem odpowiedniej strategii postępowania. Dzięki temu nie będą bezkrytycznie wykorzystywać wiedzy pedagogicznej zdobytej w murach uczelni, ale zastanowią się nad tym, jakie działania będą skuteczne, a jakie należy wyeliminować, gdyż mogą okazać się nieskuteczne.

Praktyki umożliwiają studentom obserwowanie działań pedagogicznych nauczyciela i ustosunkowanie się do nich krytycznie. To sprawia, że zanim sami podejmą określone działania wychowawcze lub dydaktyczne, dokładnie je przemyślą, zastanowią się nad ich celami i wybiorą taką strategię, która będzie najlepsza. Omawiając z opiekunem praktyk własne działania pedagogiczne studenci mają możliwość zastanowić się nad tym, co należy zmienić, jakie czynności wyeliminować, a jakie wprowadzić, by osiągnąć wyższe efekty w pracy dydaktyczno-wychowawczej i tym samym polepszyć jakość swojej pracy.

Praktyki pedagogiczne będą wartościowe wtedy, gdy okażą się doświadczeniem refleksyjnym. Jeżeli tak się stanie, to kandydaci na nauczycieli będą zdawać sobie sprawę z tego, że wiedza i umiejętności, w tym również umiejętności interpersonalne nie są uniwersalne i nie można ich wykorzystać w każdej sytuacji, bo dotyczą one konkretnych osób i okoliczności. Kandydaci do zawodu nauczycielskiego dzięki praktykom pedagogicznym po głębszym namyśle, refleksji, zastanowieniu się odkrywają, co może być właściwe w sytuacji, w której się znaleźli i jakie powinni podjąć działania. Poza tym praktyki pedagogiczne umożliwiają kandydatom na nauczycieli udzielenie odpowiedzi na trzy ważne pytania: *1. Co robię jako nauczyciel? 2. Co osiągam jako nauczyciel? 3. Co mogę lub powinienem zmienić w swoim praktycznym postępowaniu?*

Założenia i wyniki badań własnych

Przed przystąpieniem do badań należy określić ich cel, a więc to, do czego zmierza badacz podejmując określone czynności badawcze. Celem tychże badań było poznanie opinii studentów na temat roli praktyk pedagogicznych w rozwijaniu umiejętności interpersonalnych. Kolejnym niezbędnym warunkiem jest sformułowanie problemu badawczego, a więc pytania, na które uzyska się odpowiedź w wyniku czynności badawczych. Pytanie to musi być jasno, precyzyjnie i jednoznacznie sformułowane, jak również usytuowane na tle dotychczasowych badań naukowych, empirycznie sprawdzalne, a także mieć określoną przydatność praktyczno-użyteczną.

Problem badawczy sformułowano w postaci następującego pytania: *Ja-*

ka jest opinia studentów na temat roli praktyk pedagogicznych w rozwijaniu umiejętności interpersonalnych?

Aby rozwiązać tak sformułowany problem badawczy wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i technikę badawczą w postaci ankiety. Pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety pozwoliły zebrać informacje na temat opanowania przez studentów na praktykach pedagogicznych umiejętności komunikowania się z wychowankami, ich rodzicami i innymi nauczycielami, wyrażania siebie i wzmacniania innych osób w różnych sytuacjach społecznych, a także umiejętności dbania o własne interesy z uwzględnieniem praw i psychicznego terytorium innych osób.

Badania ankietowe przeprowadzono w roku akademickim 2014/2015 i objęto nimi 90 studentów, którzy w trybie stacjonarnym studiowali pedagogikę wczesnoszkolną na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Zdecydowana większość studentów (78 osób, tj. 87%) pozytywnie oceniała praktyki śródroczne i ciągle podkreślając, że były one dla nich cennym źródłem doświadczeń i pozwoliły wykorzystać wiedzę zdobytą na uczelni w bezpośredniej pracy pedagogicznej z dziećmi. Zwracali też uwagę na to, że praktyki nauczyły ich nawiązywać kontakty z innymi ludźmi i bycia bardziej tolerancyjnymi, a także pozwoliły pokonać nieśmiałość, lęk przed podejmowaniem nowych wyzwań.

Pozostali studenci (12 osób, tj. 13%) stwierdzali, że poprzez praktyki pedagogiczne dobrze poznali pracę nauczyciela. Ich zdaniem, teoria nie pokrywa się w pełni z praktyką, a praca z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest nieco inna aniżeli można było wnioskować na podstawie zdobytej wiedzy na uczelni i poprzez studiowanie literatury przedmiotu. Ta grupa studentów uważała też, że praktyka pedagogiczna przewyższa teorię pedagogiczną, bo pozwala poznać warsztat pracy nauczyciela i jego działania wychowawczo-dydaktyczne, a także funkcjonowanie przedszkola i szkoły.

Studenci zwracali uwagę na to, że w przedszkolach i w klasach młodszych dość często występują konflikty wśród dzieci i zachowania agresywne. I tak 53 osoby (58%) napotykało na trudności z ich rozwiązaniem i z podejmowaniem działań, zmierzających do eliminowania zachowań agresywnych u dzieci. Proponowali, by podczas zajęć na uczelni więcej czasu przeznaczyć na realizację tych treści, które dotyczą rozwiązywania trudnych problemów i sytuacji wychowawczych, pojawiających się w przedszkolu i w klasach młodszych. Pozostali studenci (37 osób, tj. 42%) stwierdzali, że podpatrzyli, jak rozwiązywały konflikty nauczycielki i z ich doświadczeń korzystali. Akcentowali przy tym, że nie odwzorowywali dokładnie poczynąń nauczy-

cielek, ale zastanawiali się nad tym, jakie nowe elementy wprowadzić, by uzyskać lepsze rezultaty. Często też swoje postępowanie modyfikowali pod wpływem literatury metodycznej, w której przedstawione były konkretne przykłady pracy z dziećmi. Z tego widać, że praktyki pedagogiczne zachęcały studentów do namysłu, refleksji i do eliminowania działań schematycznych i do studiowania literatury.

Studenci ci zwracali też uwagę na to, że nauczyli się na praktykach pedagogicznych dbać o własne interesy, a także delikatnie, ale zdecydowanie przedstawiać własne racje w różnych sytuacjach przedszkolnego życia. Miało to miejsce podczas omawiania zajęć próbnych z nauczycielką czy podczas sprawdzania przez nią scenariuszy zajęć.

Dość duża grupa studentów (36 osób, tj. 40%) uważała, że poprzez praktyki nauczyli się być bardziej asertywnymi i empatycznymi. Stwierdzali, że dzięki praktykom pedagogicznym:

- nabrali pewności siebie,
- nauczyli się, jak w konkretnych sytuacjach powiedzieć, zdecydowanie „nie”,
- nauczyli się szanować prawa dziecka,
- nauczyli się wczuwać się w sytuacje dzieci i nauczycielek,
- nauczyli się rozumieć zachowania dzieci i porozumiewać się z nimi nie tylko przy pomocy słów, ale także gestów,
- nauczyli się rozumieć reakcje nauczycielek na zachowania dzieci,
- nauczyli się, jak rozmawiać z rodzicami dzieci.

Podczas praktyk studenci wykorzystują zdobytą wiedzę do analizowania i oceniania sytuacji wychowawczych, zastanawiają się nad wyborem odpowiedniej strategii postępowania z wychowankami i dzięki temu nie wykorzystują bezkrytycznie zdobytej wiedzy pedagogicznej, ale zastanawiają się nad tym, jakie działania będą najbardziej skuteczne, a z jakich należy zrezygnować.

Praktyki mobilizują studentów do obserwowania działań pedagogicznych nauczyciela i krytycznie się do nich ustosunkować. To sprawia, że zanim podejmą określone działania dydaktyczne i wychowawcze dokładnie je przemyślą, zastanowią się nad ich celowością i wybiorą strategię, która będzie najlepsza.

Studenci mają świadomość tego, że praktyki odgrywają ważną rolę w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego, gdyż nie tylko rozwijają kompetencje i umiejętności zawodowe, w tym również umiejętności interpersonalne, ale także pozwalają poznać nowoczesne rozwiązania metodyczne i organizacyjne, pokazują, jak doskonalić warsztat pracy nauczycielskiej i polepszać jakość pracy pedagogicznej.

Zakończenie

Włączenie praktyk pedagogicznych w zakres merytorycznego przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego wynika z potrzeb edukacji. Ma też pełne uzasadnienie w naukach o niej i dlatego też praktyki pedagogiczne są bardzo ważnym elementem uczelnianego przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego. W trakcie trwania praktyk kandydaci na nauczycieli mają możliwość nie tylko kształtować kompetencje i umiejętności zawodowe, wiązać teorię z praktyką pedagogiczną, podejmować twórcze działania, poznawać rzeczywistość edukacyjną, ale także stawać się nauczycielem. Praktyki pedagogiczne przekształcają też procesy motywacyjne kandydatów na nauczycieli. Jest to ważne, gdyż od rozbudowanej motywacji zależy, czy nauczyciel będzie samodzielnie i systematycznie pracował nad utrzymaniem własnej sprawności zawodowej na jak najwyższym poziomie.

Literatura

- ARGYLE M. (2002), Psychologia stosunków międzyludzkich, PWN, Warszawa.
- BALAWAJDER K. (1998), Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- BORKOWSKI J. (2003), Podstawy psychologii społecznej, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa.
- DENEK K. (1999), Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń.
- GELPI E. (1996), Świadomość ziemską. Badanie i kształcenie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- GRZESIAK J., (RED.) (2010), Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele, Wydawnictwo PWSZ, Konin.
- KOZŁOWSKI J. (1962), Praktyka pedagogiczna, jej zakres i funkcje w przygotowaniu do zawodu, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2.

- KWIATKOWSKA H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Kontekst – kategorie – praktyki*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- ŁUKASZEWSKI W., DOLIŃSKI D. (2000), *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Tom 2., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- MATCZAK A. (2001), *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Wydawnictwo Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa.
- OLEŚ M. (1998), *Asertywność u dzieci i młodzieży. Problemy teoretyczne i metody pomiaru*, „Roczniki Psychologiczne”, tom 1, Lublin.
- SKARŻYŃSKA K. (1981), *Spostrzeganie ludzi*, PWN, Warszawa.
- SZEMPRUCH J. (2011), *Nauczyciele w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Krystyna Żuchelkowska

TEACHING PRACTICES AND THEIR ROLE IN DEVELOPING INTERPERSONAL SKILLS OF CANDIDATES FOR THE TEACHING PROFESSION

Keywords: teaching practices, interpersonal skills.

Teaching practices are an important part of teacher education. They create an opportunity to apply theoretical knowledge in practice, allow candidates to become familiar with the specificity of the teacher's profession, help develop professional competences, and provide a broader outlook on education. It is possible to say thus that good teaching practices are the best teacher.

Krystyna Żuchelkowska

**PRAKTYKI PEDAGOGICZNE I ICH ROLA W ROZWIJANIU
UMIEJĘTNOŚCI INTERPERSONALNYCH U KANDYDATÓW DO
ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO**

Słowa kluczowe: praktyki pedagogiczne, umiejętności interpersonalne.

Praktyki pedagogiczne są bardzo ważnym składnikiem edukacji nauczycielskiej. Dzieje się tak dlatego, gdyż stwarzają okazje do wykorzystania wiedzy teoretycznej w działaniu praktycznym. Pozwalają też poznać specyfikę zawodu nauczycielskiego, rozwijają kompetencje zawodowe i umożliwiają szerzej spojrzeć na edukację. Dlatego można powiedzieć, że dobra praktyka jest najlepszym nauczycielem.

Agata Popławska*

Tatiana Aniskievich**

WYZWANIA CYBERPRZESTRZENI A WYBRANE KOMPETENCJE NAUCZYCIELI I UCZNIÓW

Wprowadzenie

Upowszechnienie i coraz większe znaczenie mediów cyfrowych (internetu, telefonu komórkowego), pozwalających na szybkie, elastyczne tworzenie, przekazywanie, gromadzenie, przetwarzanie komunikatów medialnych przyczyniło się do zdominowania przez nie kontaktów społecznych. Człowiek obecnie funkcjonuje w dwóch przestrzeniach: realnej i wirtualnej. Technologie informacyjne-komunikacyjne stają się nieodłącznym elementem życia.

Sytuacja ta sprzyja określaniu współczesnego społeczeństwa mianem społeczeństwa medialnego, w którym kontakty międzyludzkie są w przeważającym stopniu zapośredniczone przez używane media; media masowe tworzą swoistą rzeczywistość wirtualną, kulturę medialną; infrastruktura telekomunikacyjna jest podstawą sieci i obiegów informacyjnych o różnej skali (od lokalnej do globalnej), fundamentalnych dla wszelkich działań zarówno jednostkowych, jak i organizacyjnych we wszystkich sferach życia; niemal wszelkie działania ludzkie są wspomagane przez formy medialno-teleinformacyjne; przemysły (kultury) medialne stanowią istotny i rosnący element gospodarki i zatrudnienia (Goban-Klas 2007, s. 44).

Cyberprzestrzeń znosi ograniczenia czasowe, terytorialne i za sprawą internetu staje się nową agorą, główną sceną, na której nie ma wyraźnego podziału na aktorów i widzów, bowiem każdemu przypada w udziale

* **Agata Popławska** – doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie; zainteresowania naukowe: pedagogika szkolna, a zwłaszcza problematyka podmiotowości ucznia, kompetencje uczniów i nauczycieli oraz edukacja w zmieniającej się przestrzeni społecznej; e-mail: agapo@onet.pl

** **Tatiana Aniskievich** – doktor nauk humanistycznych, docent w zakresie pedagogiki, Brzeski Państwowy Uniwersytet im. A. S. Puszkina; zainteresowania naukowe: przygotowanie kadry pedagogicznej na uczelniach wyższych oraz problemy socjalizacji młodzieży i studentów we współczesnych warunkach; e-mail: onis501@mail.ru

raz rola aktora, a raz widza, wszyscy uczestniczą w procesie komunikacyjnym, są twórcami i nadawcami komunikatów, ale też ich odbiorcami. Media cyfrowe charakteryzują się dostępnością oraz łatwością tworzenia, przetwarzania oraz przekazywania komunikatów, pozwalają na wielorakie symulacje i wchodzenie w interakcje z wirtualną rzeczywistością. Człowiek współczesny, aby sprostać nowym wymaganiom albo skorzystać z ogromu ofert, rozwija zatem zdolność równoległego wykonywania wielu czynności i jednoczesnego uczestnictwa w wielu różnych zajęciach (Goban-Klas 2007, s. 45).

Warto zwrócić uwagę, że w literaturze przedmiotu funkcjonują, a bywają używane zamiennie pojęcia: rzeczywistość wirtualna i cyberprzestrzeń. Często uwzględnia się różne aspekty tej rzeczywistości. Józef Bednarek (2009, s. 27) podkreśla, że rzeczywistość wirtualna to świat nierzeczywisty, stworzony z wykorzystaniem komputera i dodatkowych akcesoriów multimedialnych w taki sposób, aby w możliwie największym stopniu przypominał duplikat prawdziwego świata, czyli był wiarygodny.

Cyberprzestrzeń utożsamia się też z internetem, jego zasobami i użytkownikami. Jako przestrzeń cyfrową rozumie się przestrzeń wytwarzania i wymiany informacji, która jest tworzona przez systemy teleinformatyczne wraz z powiązaniem pomiędzy nimi oraz relacjami z osobami z nich korzystającymi. Cyberprzestrzeń można traktować jako specyficzny rodzaj przestrzeni społecznych interakcji, związanych z jej globalną dostępnością oraz ponadnarodowością.

Komunikacja zdeterminowana jest specyficznymi cechami wirtualnej przestrzeni, takimi jak: ograniczenie doświadczeń sensorycznych (brak możliwości kontaktu fizycznego), płynność tożsamości oraz anonimowość (dowolność autoprezentacji uczestników rozmowy), zrównanie statusów (każdy ma takie same szanse bez względu na status, rasę, zamożność) (Andrzejewska 2015, s. 47).

Cyberprzestrzeń nie tylko zmienia nasz sposób komunikowania się, zmienia nasze całe życie.

Media w cyberprzestrzeni – funkcje, korzyści i zagrożenia

Józef Bednarek (2010, s. 67-68) wskazuje na szeroki kontekst roli mediów cyfrowych oraz cyberprzestrzeni w kształtowaniu oblicza współczesnej kultury, a także ich miejsca w edukacji. Funkcja związana z upowszechnianiem treści – informacyjna, oznacza niemalże natychmiastowe dostarczenie różnorodnych informacji. Istotą funkcji ludycznej związanej z rozrywką jest umożliwienie odprężenia, zapewnienie relaksu, uwrażliwienie estetyczne. Natomiast funkcja stymulująca wyraża się w inspiracji odbiorców do

aktywnego odbioru nadawanych treści, a także pobudzaniu do uczestnictwa w kulturze i do tworzenia kultury. Funkcja wzorcotwórcza związana jest z propagowaniem określonych stylów życia, ideałów, wzorów postępowania i zachowania. Kolejna funkcja – interpersonalna wynika z wszechobecnej telewizji i komputerów łączących się przez internet z całym światem. Możliwe staje się poznanie życia innych ludzi, zrozumienie ich problemów, zachęcenie do podjęcia próby samookreślenia się w świecie.

Człowiek uwikłany w cyberprzestrzeni – jak podkreśla Maciej Tanaś – potrzebuje wiedzy na temat funkcji mediów cyfrowych, ich języka i kultury. Autor ten proponuje współczesne „media cyfrowe sprowadzić do następujących funkcji: narzędzi komunikacji społecznej; narzędzi nauczyciela i ucznia w procesach kształcenia i samokształcenia, a także nowej organizacji kształcenia, zwanej kształceniem zdalnym; organizatora czasu wolnego człowieka; przestrzeni jego aktywności poznawczej, twórczej ludycznej i społecznej; narzędzi pracy i jej pola” (Tanaś 2015, s. 14).

Media cyfrowe mają wiele zalet, ale mogą nieść też liczne zagrożenia. Bogactwo i duża różnorodność informacji, a zwłaszcza doświadczanie ich nadmiaru może prowadzić odbiorcę do dezorientacji i tylko pozornego uczenia się.

Na skutek zalewu informacyjnego mogą pojawiać się takie zjawiska, jak: *brain overload* (jest to sytuacja przerostu stworzonego przez ludzi świata nad mocą „przerobową” neuronów w mózgu człowieka); efekt puzzla (powstaje przekonanie o powierzchowności poznania, przeświadczenie „wiem, że coś wiem”); paradoks dostępności (choć dostęp do wielkiej liczby danych jest łatwy, to nie ma ułatwień w poszukiwaniu treści, zwłaszcza tych właściwych); *attention crash* (organizm człowieka broni się przed natłokiem, następuje zamykanie kanałów percepcyjnych) (Ledzińska 2012, s. 65).

Bogactwo informacji może więc utrudniać zdobycie wiedzy „Im więcej informacji trzeba mieć do funkcjonowania we współczesnym świecie, tym trudniej o poczucie posiadania pełnej wiedzy, a jeszcze większą sztuką jest uzyskanie prawdziwej mądrości” (Szymański 2014, s. 277).

Wirtualne tworzenie i uczestniczenie w kulturze popularnej sprzyja odciąganiu zwłaszcza młodych ludzi od innych form uczestnictwa w kulturze tzw. wyższej, wywołuje też przeświadczenie o łatwości tworzenia i osiągnięcia sukcesu. W cyberprzestrzeni młodzież chętnie korzysta z gier komputerowych, ogląda filmy, słucha muzyki ulegając uwiedzeniu przez oferowane w mediach zhomogenizowane propozycje, ujednolicające upodobania. Pogłębiają się tendencje do bezmyślnego spędzania wolnego czasu. Młodzi ludzie surfując po internecie często nie poszukują niczego konkretnego, po prostu zatrzymują się przez chwilę na tym, co zwróci ich uwagę, by za moment

bez refleksji przenieść się na kolejną stronę. Korzystając z serwisów rozrywkowych i społecznościowych ludzie przenoszą kontakty interpersonalne z rzeczywistości do świata wirtualnego, w którym pokazują taką „twarz”, jaką chcą pokazać innym.

Zdaniem Mariana Gołki (2008, s. 145), na wskutek powszechnego stosowania telefonów, poczty elektronicznej internetu, faksów, komputerów do przetwarzania danych, zleceń elektronicznych itp. daje się zaobserwować zanik realnych kontaktów międzyludzkich, a właściwie ich przekształcanie się w rozległą sieć powierzchniowych związków z ludźmi i wartościami.

Podobnie Zbyszko Melosik (2016, s. 38) zwraca uwagę, że permanentna ruchliwość młodzieży w świecie wirtualnej komunikacji powoduje wzrost liczby ludzi, którzy pojawiają się w ich życiu. Kontakty te mają jednak charakter tymczasowy i powierzchniowy. Choć kształtuje się u młodych ludzi „gotowość do natychmiastowej interakcji” to są to relacje chwilowe, bez żadnych zobowiązań i konsekwencji.

Janusz Gajda podejmując kwestie dotyczące tożsamości człowieka w cyberprzestrzeni za jedno z najpoważniejszych zagrożeń uznaje „[...] rozmycie autentyczności tożsamości i jej wirtualne zwielokrotnienie w cyberprzestrzeni. W życiu codziennym czy w mass mediach nadawca charakteryzuje się określoną tożsamością. Wiele się o nim wie lub można się dowiedzieć. Tożsamość ta określana jest przez język ciała, gesty, barwy i tempo wypowiedzi, sposób zachowania w kontaktach bezpośrednich, pośrednich, audiowizualnych i w mniejszym stopniu, audytywnych. Internet natomiast, znosząc ograniczenia czasoprzestrzenne, stwarza olbrzymie szanse do ukrywania autentycznej tożsamości manipulowania nią i samokreowania przeróżnych jej postaci” (Gajda 2006, s. 16). Ponadto, Autor ten, analizując wpływ mediów na młodzież podkreśla, że należy pamiętać o takich zagrożeniach, jak: kreowanie fałszywej rzeczywistości, wyolbrzymienie obrazu patologii społecznej, nadmierne eksponowanie scen gwałtu, przemocy i seksualizmu, przy jednoczesnym braku gruntownej analizy społecznej sytuacji i przekonywających przykładów zapobiegania zjawiskom negatywnym; upowszechnianie i utrwalenie obiegowych opinii oraz konsumpcyjnego stylu życia w wyniku przyznania prymatu w treściach wartościom materialnym, zawężenie pojęcia sukcesu głównie do sfery posiadania dóbr materialnych, rozrywki; pogłębiający się proces dekulteryzacji jako wynik procesu globalizacji odbioru treści i obniżenie poziomu artystycznego poprzez hegemonię standardów kultury popularnej (Gajda 2004, s. 60).

Warto też przywołać w tym miejscu klasyfikację zagrożeń, którą stworzyli i stale wzbogacają Anna Andrzejewska i Józef Bednarek (Bednarek 2015, s. 36-37). „Są to m.in.: (1) Dolegliwości zdrowia psychicznego i fi-

zycznego: schorzenia wzroku, wady słuchu, układu kostno-mięśniowego, zespołu cieśni nadgarstka, zwyrodnienia kciuka (SMS-y), schorzenia innych układów, zachowania autodestrukcyjne, samookaleczenia, samobójstwa z inspiracji sieci. (2) Zagrożenia moralne, m.in.: cyberpornografia, prostytutka w sieci, cyberpedofilia, cyberseks, seksting. (3) Niebezpieczeństwa społeczno-wychowawcze: przemoc i agresja w sieci, hazard internetowy, sekty w świecie wirtualnym, handel żywym towarem i organami, zaburzenie kontaktów interpersonalnych, funkcjonowanie człowieka w świecie robotów humanoidalnych. (4) Negatywne skutki spożywania i zażywania substancji chemicznych: narkotyków, wybranych lekarstw, sterydów, napojów energetyzujących, dopalaczy itd. (4) Infopolizm i zagrożenia gier komputerowych. (5) Aktywność człowieka w społeczeństwie nadzorowanym (przestrzeni cyfrowej). Ponadto cały blok przestępczości teleinformatycznej i ryzykownych zachowań [...]”.

Słusznie podkreśla Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, że media cyfrowe, z którymi młodzi ludzie się nie rozstają, przyczyniają się do zmiany ich życia, ich samych i zbiorowości, której są reprezentantami. Specyficzne cechy funkcjonowania młodego pokolenia cyfrowych tubylców, jak też skutki przemian cywilizacyjnych, technologicznych, kulturowych winny „przyczynić się do redefinicji szkolnego środowiska uczenia się, tak aby odpowiadała ona na potrzeby, oczekiwania i możliwości uczenia się pokolenia Z” (Borawska-Kalbarczyk 2015, s. 462). Osobami odpowiedzialnymi za kreowanie szkolnego środowiska uczenia się są nauczyciele. Warto, aby oni chcieli i umieli wykorzystać w edukacji nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne.

Kompetencje nauczycieli i uczniów w społeczeństwie medialnym

Funkcjonowanie nauczycieli i uczniów w cywilizacji informacyjnej wymaga odpowiedniego przygotowania. Następuje przyspieszony rozwój wiedzy (co kilka lat zasób wiedzy podwaja się, w niektórych dziedzinach nawet szybciej) i jednocześnie dochodzi do jej starzenia się. Nauczyciele i uczniowie stają się poszukiwaczami i twórcami wiedzy, która pomaga im skutecznie działać i rozwijać samych siebie. Nauczyciele nie tylko dbają o własny rozwój, ale powinni też tworzyć optymalne warunki sprzyjające rozwojowi uczniów. Wiedzę konstruujemy przez całe życie. Ważne jest nie tylko posiadanie wiedzy, ale także przetworzenie jej na zbiór reguł, którymi kierujemy się podejmując różne działania.

Dynamicznie zmieniająca się cyberprzestrzeń wymaga, aby zarówno nauczyciele, jak i uczniowie uczyli się. Ta niezwykle złożona aktywność u ludzi w różnym wieku opiera się na takich zdolnościach, umiejętnościach, procesach, jak: myślenie, obserwacja, pamięć, uwaga, koncentracja, wyobraźnia.

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk (2015, s. 45) proponuje, aby ciągle uczenie się traktować jako autonomiczne zachowanie ludzi zorientowanych na wiedzę, które przekształca się w swoistą koncepcję istnienia w świecie, gdzie wiedza, kwalifikacje, umiejętności stają się zasobem najważniejszym. Inaczej mówiąc, to odpowiednie kompetencje zapewniają dobre funkcjonowanie w dynamicznie zmieniającej się przestrzeni cyfrowej.

Kompetencje człowieka posiadającego określony potencjał (cechy, zdolności, potrzeby) powstają w wyniku zintegrowania wiedzy, różnych umiejętności, a w ich kształtowaniu się istotną rolę odgrywają wcześniejsze i aktualne doświadczenia. Pełnemu zaangażowaniu się sprzyja przekonania o konieczności takiego, a nie innego działania.

To dzięki kompetencjom człowiek uzewnętrznia swoją podmiotowość, aktywnie rozwija swoje potencjalności zgodnie z przyjętym systemem wartości i efektywnie działa, korzystając z posiadanej wiedzy i umiejętności, zmienia odpowiedzialnie otaczającą go rzeczywistość, a jednocześnie zmienia siebie. Kompetencje te pozwalają na optymalne postępowanie w konkretnych sytuacjach (Popławska 2016, s. 55).

W kontekście analizowanych wcześniej walorów i zagrożeń, niezwykle ważnym zadaniem staje się rozwijanie odpowiednich kompetencji nauczyciela i ucznia, które umożliwią dobre, skuteczne funkcjonowanie w cyberprzestrzeni. Do istotnych zarówno w zawodzie nauczyciela, jak i ważnych w rozwoju ucznia uznaje się m.in. kompetencje poznawcze, kompetencje aksjologiczne, kompetencje społeczne oraz kompetencje informatyczne.

Kompetencje poznawcze umożliwiają poznawcze porządkowanie świata i określenie przez człowieka zajmowanego w nim miejsca. Stanowią one „kategorię bardzo ogólną i pojemną, w której skład wchodzi wiele umiejętności, a mianowicie: przetwarzania informacji, planowania czynności poznawczych; organizowania uczenia się (w tym samodoskonalenia); korzystania z wielu źródeł wiedzy; współdziałania z innymi w procesie uczenia się; właściwego posługiwania się zdobytą wiedzą” (Michalak 2011, s. 134).

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że „obserwowane, wyjątkowo silne powiązania zróżnicowanych płaszczyzn obecności człowieka z technologiami cyfrowymi generuje wymóg nie tylko pozyskiwania i przechowywania informacji, ale przede wszystkim jej analizy, selekcji, wartościowania i krytycznej transformacji” (Borawska-Kalbarczyk 2015, s. 97).

Kompetencje poznawcze nauczyciela i ucznia przejawiają się w umiejętnościach: zdobywania informacji z wielu różnych źródeł, ich krytycznej interpretacji, konstruowania wiedzy i posługiwania się nią zarówno w sytuacjach modelowych, jak i w sytuacjach problemowych. W literaturze przedmiotu coraz częściej zwraca się uwagę na koncepcję *information literacy*,

którą można wiązać z „uświadomieniem potrzeby informacyjnej, z umiejętnością dotarcia do źródła informacji i odszukania w nim potrzebnych informacji, z potrzebą oceny wyników tego poszukiwania, wiedzą, jak wykorzystać uzyskane wyniki, odpowiedzialnością i etyką w pracy z informacją, umiejętnością komunikowania się i dzielenia pozyskaną informacją i wiedzą, a także umiejętnością zarządzania informacją i pozyskaną wiedzą” (Batorowska 2009, s. 37). Umiejętności informacyjne należy uznać za istotny element kompetencji poznawczych.

Zdolności konstytuujące kompetencje poznawcze to: myślenie odtwórcze i kreatywne, wyobraźnia, zdolność obserwacji, umiejętność słuchania, komunikowania się. Bardzo ważne w tym zakresie kompetencji stają się zdolności umysłowe niezbędne do przetwarzania licznych, często sprzecznych informacji: analiza i synteza, uogólnianie, ocenianie, selekcja, abstrahowanie i refleksja. Do komponentów omawianych kompetencji zaliczyć należy także umiejętności: planowania czynności poznawczych, organizowania uczenia się, współdziałania z innymi w procesie uczenia się oraz właściwego posługiwania się zdobytą wiedzą.

Zarówno myślenie nauczyciela, jak i ucznia powinny charakteryzować takie właściwości jak elastyczność, oryginalność, krytycyzm, niezależność – nieuleganie stereotypom i naciskom wywieranym przez innych (Palka 2003, s. 159).

Nauczyciel jako twórca szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej zachęca uczniów do odnalezienia własnej drogi, ułatwia rozpoznawanie i realizację własnych możliwości, potencjalności, wspiera w sytuacjach trudnych. Nie próbuje ujarzmić wychowanków przemocą ani przez manipulację. Pomaga uczniowi usamodzielniać się – stawać się sobą. Nauczyciel tworzy warunki do samodzielnego myślenia i działania; aktywizuje, uznając jednocześnie prawo wychowanka do oporu. Można powiedzieć, że umożliwia podmiotowe funkcjonowanie uczącym się.

W ujęciu optymalnym przestrzeń edukacyjną powinna wypełniać wspólnota osób: nauczycieli i uczniów wprowadzanych w świat wartości, wspólnie poznających i podążających ku prawdzie, dobru i pięknu. Życie wartościowe w społeczeństwie medialnym czyli życie pełne wartości i życie w zgodzie z wartościami umożliwiają kompetencje aksjologiczne, czyli wiedza, umiejętności, doświadczenia i przekonania o wartościach. Kompetencje te charakteryzują funkcjonowanie człowieka w przestrzeni wypełnionej poszukiwaniem, odczytywaniem i urzeczywistnianiem wartości.

„Wychowanie ku wartościom” sprowadza się do wspierania uczniów w kreowaniu swojego życia według wartości oraz zachęcaniu do urzeczywistniania właściwych wartości. Ważne jest, by wychowanek uczestniczył

w sytuacjach aksjologicznych, w których będzie mógł poznawać, zrozumieć, przyjąć/odrzuć, włączyć/nie włączyć określone wartości we własną strukturę (Chalas 2003, s. 48).

Agata Popławska (2013, s. 186) w swojej koncepcji zwraca uwagę na komponenty kompetencji aksjologicznych: wiedza o wartościach, preferencje aksjologiczne, aktywność ewaluacyjna i postawa aksjologiczna.

Wiedza o wartościach to wiedza o swoistości świata wartości, a także o miejscu i roli wartości w życiu człowieka. Wiedza ta może wynikać z poznawania wartości i doświadczania wartości. Kolejny element kompetencji stanowią preferencje aksjologiczne, czyli samowiedza dotycząca stosunku do wartości. Ważna jest zdolność poszukiwania i wyboru wartości, umiejętność określania tego, co człowiek uznaje za cenne, ważne w swoim życiu, co może być celem jego życia, i umiejętność przyjmowania tychże wartości jako własnych, inaczej mówiąc: internalizacja wartości. Następnym istotnym elementem w omawianej koncepcji kompetencji aksjologicznych jest aktywność ewaluacyjna, czyli umiejętność „odpowiadania” na wartości znajdujące się wokół człowieka oraz umiejętność wartościowania swoich działań pod kątem realizacji uwewnętrznionych wartości. Natomiast postawa aksjologiczna (zwłaszcza komponent behawioralny postawy) przejawia się w życiu zgodnym z przyjętym systemem wartości, w dokonywaniu właściwych wyborów z perspektywy posiadanej wiedzy o wartościach. Sposobem na urzeczywistnianie wartości jest działanie i kształtowanie w określony sposób samego siebie i świata. Towarzyszy temu gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za siebie i swoje poczynania.

W procesie edukacji nauczyciel wykorzystuje wiedzę aksjologiczną, umiejętności rozpoznawania, hierarchizowania, rozumienia i wyboru wartości centralnych i instrumentalnych (moralnych, społecznych estetycznych itp.), ważne jest ich respektowanie, a niekiedy tworzenie. Zadaniem nauczyciela staje się kreowanie warunków, w których uczniowie „zechcą podjąć trud rozpoznawania, rozumienia, wyboru, hierarchizowania wartości” (Kobyłecka 2005, s. 145-146).

Dużą rolę odgrywa postawa aksjologiczna nauczyciela, który może być wzorem do naśladowania, autorytetem, osobą godną zaufania. Oczekuje się, że współczesny nauczyciel ma być specjalistą z zakresu aksjologii, doskonałym praktykiem w przestrzeni aksjologicznej, mistrzem oraz ekspertem w dziedzinie moralności. Tylko jedność postawy, zachowań i czynów codziennych wychowawcy z tym, co głosi w swym pedagogicznym przesłaniu zapewni efektywną edukację aksjologiczną. Przekaz wartości odbywa się w bezpośrednim kontakcie osobowym między nauczycielem a uczniem. Niezbędne stają się umiejętności społeczne, takie jak umiejętność wyrażania

siebie (wyrażanie opinii, okazywanie uczuć) i umiejętności podtrzymywania (wzmacniania) innych osób oraz umiejętności komunikowania się, które stanowią elementy kompetencji społecznych.

W strukturze kompetencji społecznych wyróżniam (Popławska 2013, s. 192) następujące elementy: współdziałanie, asertywność, wsparcie i komunikowanie. Współdziałanie przejawia się w umiejętności budowania dobrych relacji interpersonalnych. Asertywność wiąże się z umiejętnością obrony własnych praw oraz umiejętnością wyrażania emocji bez urażania innych i umiejętnością odmowy. Uczeń/nauczyciel posiada zdolność wywierania wpływu na innych i zdobywania ich przychylności, cechuje go pozytywne nastawienie wobec innych. Wsparcie charakteryzuje umiejętność zarówno udzielania, jak i korzystania z pomocy innych. Uczeń/nauczyciel umie tworzyć atmosferę bezpieczeństwa i zaufania, okazuje wrażliwość na potrzeby innych. Komunikowanie to umiejętność efektywnego porozumiewania się; umiejętność nadawania i interpretowania komunikatów werbalnych i niewerbalnych; umiejętność aktywnego słuchania; otwartość na drugiego człowieka i jego potrzeby. Umiejętność łagodzenia konfliktów – pośredniczenie w sporach i rozwiązywanie ich.

Jolanta Szempruch w funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela za bardzo istotne uznaje umiejętności rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skuteczność zachowań komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. Dotyczą one m.in.: umiejętności definiowania i interpretacji różnych sytuacji edukacyjnych oraz dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z uczącymi się; nabycia umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniem, a także właściwego odbierania i interpretowania przekazów edukacyjnych; zrozumienia dialogowego charakteru relacji nauczyciel-uczeń i umiejętności właściwego formułowania przekazów edukacyjnych; nabycia umiejętności posługiwania się stosownie do sytuacji pozajęzykowymi środkami wyrazu; doskonalenia poprawności, czytelności i etyczności własnych zachowań językowych (Szempruch 2012, s. 191).

Istotną rolę w aktywności w cyberprzestrzeni odgrywają także kompetencje informatyczne, które należy zaliczyć do grupy kompetencji instrumentalnych, związanych ze sprawnym wykorzystaniem mediów jako narzędzi nauczania i uczenia się, pracy intelektualnej i komunikowania się. Elementami kompetencji informatycznych są umiejętność wykorzystywania komputera i innych urządzeń elektronicznych, umiejętność posługiwania się internetem oraz umiejętność korzystania z różnego rodzaju aplikacji i oprogramowania, a także umiejętność tworzenia treści cyfrowych.

Marek Furmanek i Wielisława Osmańska-Furmanek (2003) wyróżniają

trzy obszary kompetencji informatycznych nauczycieli: obszar kompetencji sprzętowych, kompetencje aplikacyjne, kompetencje w zakresie oprogramowania. Kompetencje sprzętowe związane z użytkowaniem komputera multimedialnego sprzężonego w sieć, umiejętność bezpiecznego i zgodnego z zasadami ergonomii i higieny pracy użytkowania sprzętu komputerowego, umiejętności skonfigurowania i eksploatacji zestawu komputerowego z urządzeniami peryferyjnymi i siecią, zrozumienia zasad sieciowej transmisji danych i poznania struktury sieci. W zakresie kompetencji programowych znajduje się opanowanie podstawowych narzędzi zarządzania komputerem i siecią, wykorzystanie programów narzędziowych przydatnych w działalności zawodowej nauczyciela; opanowanie komputerowych programów edukacyjnych wykorzystywanych w danej dziedzinie przedmiotowej. Elementy kompetencji informatycznych z zakresu zastosowań TI w działalności zawodowej to: umiejętność projektowania procesu dydaktycznego z zastosowaniem multimediiów, znajomość metodyki wykorzystania TI w procesie edukacji; umiejętność projektowania, realizacji i wykorzystania prezentacji multimedialnych.

W publikacji *Measuring Digital Skills* (2014) wyróżniono trzy zakresy kompetencji informatycznych. Pierwszy odnosi się do korzystania z internetu na urządzeniach mobilnych i obejmuje wiedzę i umiejętności podłączenia się do sieci Wi-Fi, ściągnięcia aplikacji na urządzenie mobilne, zainstalowania aplikacji na urządzeniu mobilnym, śledzenia kosztów korzystania z aplikacji. Drugi wiąże się z efektywnym funkcjonowaniem w środowisku internetu, które wymaga wiedzy i umiejętności otworzenia nowego okna w przeglądarce, cofnięcia się do poprzednio przeglądanej strony, ponownego załadowania przeglądanej strony, poprawnego używania skrótów klawiaturowych (np. CTRL-C kopiowanie, CTRL-S zapisanie), dodawania zakładki do strony, ściągnięcia i przesyłania plików, zdjęć w internecie, posługiwania się ustawieniami prywatności, odróżniania jakie aplikacje, programy są bezpieczne do ściągnięcia, chronienia komputera przed wirusami oraz w przypadku pojawienia się problemów technicznych umiejętność radzenia sobie z nimi. Ostatni zakres dotyczy wiedzy i umiejętności otwierania stron internetowych posługując się paskiem adresu oraz wypełniania formularzy online (Van Deursen, Helsper & Eynon 2014).

Zakończenie

Konieczność posiadania i posługiwania się kompetencjami poznawczymi, aksjologicznymi, społecznymi i informatycznymi stanowi podstawę dojrzałego uczestnictwa w społeczeństwie medialnym. Cyberprzestrzeń posiada niewątpliwie liczne walory, ale jednocześnie jest źródłem zagrożeń dla jed-

nostki i społeczeństwa, dlatego, jak proponuje Maciej Tanaś (2012, s. 150) „należy sięgnąć do alfabetu mediów, zrozumieć ich język, rolę oraz funkcje oraz wielorakie uzależnienia i rehabilitując rolę wychowawcy i nauczyciela – podjąć żmudny trud prowadzenia za rękę wędrowca w medialnym czy wirtualnym świecie i to tak, by skały nie raniły mu stóp, a może bardziej umysłu i serca”.

Literatura

- ANDRZEJEWSKA A. (2015), Dylematy funkcjonowania człowieka w wirtualnym świecie, [w:] *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Dylematy społeczności cyfrowej*, red. J. Bednarek, A. Andrzejewska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- BATOROWSKA H. (2009), *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Wydawnictwo SBP, Warszawa.
- BEDNAREK J. (2009), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań nad człowiekiem w cyberprzestrzeni*, [w:] *Cyberświat – możliwości i zagrożenia*, red. J. Bednarek A. Andrzejewska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- BEDNAREK J. (2010), *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli. Teoria, badania, praktyka*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
- BEDNAREK J. (2015), *Wyzwania edukacyjne w kontekście aktywności człowieka w przestrzeni cyfrowej*, [w:] *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Dylematy społeczności cyfrowej*, red. J. Bednarek, A. Andrzejewska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- BORAWSKA-KALBARCZYK K. (2016), *Kierunki modernizacji szkolnego środowiska uczenia się w procesie wzmacniania information literacy uczniów*, [w:] *Edukacja w perspektywie oczekiwań współczesności*, red. A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szware, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- BORAWSKA-KALBARCZYK K. (2015), *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- CHAŁAS K. (2003), *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, tom I, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Lublin-Kielce,
- FURMANEK M., OŚMAŃSKA-FURMANEK W. (2003), *Technologie informacyjne cel czy narzędzie?: kształcenie informatyczne pedagogów i nauczycieli*, „Chowanna”, 1.

- GAJDA J. (2004), *Media w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- (2006), *Hipermedia szansą wzbogacenia tradycyjnych form multimedialnego kształcenia otwartego na odległość*, „Pedagogika Mediów”, 1-2.
- GOBAN-KLAS T. (2007), *Nadchodzące społeczeństwo medialne*, „Chowanna”, 2.
- GOŁKA M. (2008), *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KOBYŁECKA E. (2005), *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- LEDZIŃSKA M. (2012), *Młodzi dorośli w dobie globalizacji*, Difin, Warszawa.
- MELOSIK Z. (2016), *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*, [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M. J. Szymański, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- MICHALAK R. (2011), *Poznanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- PALKA S. (2003), *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- POPLAWSKA A. (2013), *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*, Wydawnictwo NWSP, Białystok.
- POPLAWSKA A. (2016), *Kompetencje podmiotowe uczniów wyznacznikiem dobrego funkcjonowania w dynamicznej współczesności*, [w:] *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, red. A. Harbatski, E. Krysztofik-Gogol, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- SZEMPRUCH J. (2012), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- SZYMAŃSKI M. J. (2014), *Edukacyjne problemy współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- TANAŚ M. (2012), *Kilka pedagogicznych refleksji na temat młodzieży w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] *Alternatywy i zobowiązania*, red. I. Wojnar, Wydawnictwo PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa.
- TANAŚ M. (2015), *Prolegomena do pedagogiki medialnej*, [w:] *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*, red. M. Tanaś, S. Gálanciak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

VAN DEURSEN A. J. A. M., HELSPER E. J., EYNON R. (2014), Measuring Digital Skills. From Digital Skills to Tangible Outcomes project report. Oxford, Available at: ww.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112

Agata Popławska
Tatiana Aniskievich

CHALLENGES IN CYBERSPACE AND SELECTED COMPETENCES OF THE TEACHER AND THE PUPIL

Keywords: cyberspace; digital media; cognitive, social, axiological, and information competences.

How to find one's place in the world dominated by digital media? How to use the ensuing changes for personal development, self-fulfilment, and optimal functioning in media reality? How to deal with excessive information, a false picture of reality, homogenized cultural offer, indirectness and superficiality of social contacts, moral threats in cyberspace? As a remedy, the authors propose possessing and using cognitive, axiological, social, and information competences. The aim of this article is to characterize cyberspace, identify benefits and threats related to 'plunging' into the world of digital media, and to identify the teacher's and pupil's competences indispensable for good functioning in media society.

In the first part of the text, the authors present selected functions of media; analyse benefits and threats related to virtualization, informatization, and mediatisation of reality. In the second part, convinced about particular importance of competences for optimal and mature participation in media society, the authors discuss teachers' and pupils' cognitive, axiological, social, and information competences.

Agata Popławska
Tatiana Aniskievich

WYZWANIA CYBERPRZESTRZENI A WYBRANE KOMPETENCJE NAUCZYCIELI I UCZNIÓW

Słowa kluczowe: cyberprzestrzeń, media cyfrowe, kompetencje poznawcze, społeczne, aksjologiczne, informatyczne.

Jak odnaleźć się w świecie zdominowanym przez media cyfrowe, jak wykorzystać dokonujące się przemiany dla osobistego rozwoju, spełniania się i optymalnego funkcjonowania w medialnej rzeczywistości? Jak radzić sobie z nadmiarem informacji, fałszywym obrazem rzeczywistości, zhomogenizowaną ofertą kulturalną, częściej powierzchownymi, zapośredniczonymi przez media a nie bezpośrednimi kontaktami społecznymi, zagrożeniami moralnymi cyberprzestrzeni? Jako remedium autorki proponują posiadanie i wykorzystanie kompetencji poznawczych, aksjologicznych, społecznych i informatycznych. Celem pracy jest scharakteryzowanie cyberprzestrzeni, określenie korzyści i zagrożeń związanych z „zanurzeniem się” człowieka w świecie mediów cyfrowych oraz kompetencji nauczycieli i uczniów niezbędnych do dobrego egzystowania w społeczeństwie medialnym.

W pierwszej części tekstu zaprezentowano wybrane funkcje mediów, podjęto analizę korzyści i zagrożeń związanych z wirtualizacją, informatyzacją, mediatyzacją rzeczywistości. W drugiej części omówiono kompetencje poznawcze, aksjologiczne, społeczne, informatyczne nauczycieli i uczniów, które – zgodnie z przeświadczeniem autorek – mają szczególne znaczenie dla optymalnego, dojrzałego uczestnictwa w społeczeństwie medialnym.

Iwona Kopaczyńska*

E-TEXTBOOKS AND NEW TECHNOLOGIES. OPPORTUNITIES AND OPENINGS FOR A REFLECTIVE TEACHER

New technologies and their applications in contemporary education increasingly accentuate their presence. E-textbooks and e-learning are no longer considered as new developments. The use of digital didactic tools continues to grow in popularity, predominantly among those who can and do understand the potential of digitally assisted education. In the following paper, I propose that the world of new technologies and the observed changes in the functioning of modern children open up new opportunities for teachers in early childhood education. This, however, requires a degree of transformative incentive on the part of teachers, both in terms of the organisation of children's education and their own further training.

Reflective teacher in the modern world

Modernity as a concept in common usage denotes the use of technological achievements or a manner of acting or thinking that breaks the traditional patterns, even the established values. An in-depth analysis of the issues of modernity is of a much more complex nature.

The concept of *modernity*¹ (Sztompka 2002, p. 558) is most often understood as a type of order and social conduct connected with accentuating a rational attitude towards the world. In modernity, rationality and the principle of doubt constitute a foundation in the process of formulation and solution of problems perceived in timeless and universal categories. Nowadays, the constant questioning of the existing state of affairs is considered a necessary property of all individuals and social groups, and as such, it is labelled as cultural competence of doubt (Toulmin 2005, p. 30)

***Iwona Kopaczyńska** – Ph. D. in pedagogy, University of Zielona Góra; research interests: reflexivity in education, early-school education; e-mail: iwona.kopaczynska@gmail.com

¹Without going into detailed analyses of the concept of modernity, I will merely point out that its definition is subject to numerous sociological considerations. It is most often of historical or analytical character.

In addition to the principle of doubt and references to rationality, modernity is also defined in the context of the emerging new social order. Changes in the organisation of social life are becoming a feature of modernity. Its roots can be traced back to the ideas of democracy, the rule of law and sovereignty of nation states, on the one hand and new forms of production, appropriation and distribution of goods, on the other.

Anthony Giddens, when referring to modernity, emphasises that it is characterised by the process of self-reliance. He indicates that the distinctive feature of all human activities is reflexive control of the undertaken activities. This means that the greater part of social activity and material relation to the world is subject to revision due to newly gained knowledge. However, it is not of incidental, peripheral character, but constitutes a structural part of modern institutions. Social practices are continually reviewed and reformed in the light of the influx of new information about these practices, which changes their character in a constitutive manner (Giddens 2002, p. 29).

Modernity is also characterised by the “production” of a specific type of man. This is due to the process of reflectiveness. Such people feature the following attributes: curiosity, vulnerability, as well as readiness to change, self-opinion and tolerance for difference, future orientation, sense of empowerment, future planning, trust in the social order, belief in predictability instrumented by the existence of permanent rules, sense of justice, striving for self-improvement and respect for the dignity of others. The last three have a normative value (Sztompka 2002, pp. 565-7). Reflectivity makes each of these characteristics form relationships with others, leading to mutual reinforcement.

The context of considering modernity and reflective control of action may be applied to teachers’ actions. Thus, reflective teachers possess cultural competence of doubt, are curious and willing to change and continuously improve. Their work also involves creating opportunities for pupils to experience curiosity seen as a drive to learn, to doubt, to self-improve, and to be ready to change. Reflective teachers become facilitators (Puślecki 2008, p. 18) of their pupils’ involvement in the learning process. The evoked curiosity is meant to fascinate, sometimes produce the ‘wow’ effect, but in the end it is meant to have the power to inspire a deeper scrutiny into the nature of phenomena.

Modernity, as I mentioned above, is associated with a change in the organisation of social life. Communication, negotiation and exchange of meanings constitute essential skills in modern societies, which is justified by the ever-increasing social mobility. In school classrooms, changes in rela-

tionships between participants in the learning situation also seem to be of great importance. The transfer of the focal point from teacher's activity to pupils' activity initiates working strategies based on peer collaboration, discussion, all forms of communication, exchange of thoughts etc. The external perspective is always inspiring, as it makes it possible to expand one's own experiences, manners of performing mental work, doing things and understanding concepts and phenomena, as well as the scope of assessment of events, thoughts and actions. Thus, learners can become tutors for one another, especially due to the fact that they are in equal positions, so they can shed the constraints and restrictions imposed by the unequal relationship with the teacher.

The modern world "beyond" the school naturally affects the way education "in" the school is organised. However, the change in educational traditions is so difficult that it must be instituted through the involvement of people, who either are or are not ready for change. The lack of will to make a change "in oneself" will result in the duplication and fixation of behavioural patterns that are not adequate to the needs of the modern world. It is also important for teachers to perceive the change in children, i.e. how they receive and process information, as well as in theories of learning.

A new generation of children and a learning paradigm shift

E-learning and e-textbooks are a natural consequence of the dynamic development of modern information technologies and features that characterise the modern generation called Z Generation or Multitasking Generation, sometimes also referred to as digital natives (Prensky, www.marcpremsky.com/writing/). These are children born and raised in the world where new technologies were already in place. They do not know another world. They effortlessly navigate in the computerised world, have no difficulty finding everything in the network, are not afraid of using new devices, love new gadgets, find themselves doing several tasks simultaneously and thrive in the reality of parallel events. They are not surprised by things that are surprising for adults raised in the world of much less diverse media. Having said that, activities in the real world, such as contacts with other people, e.g. peers, may constitute a problem.

For children of the Z Generation, performing several tasks at once is quite natural, but it has its positive and negative aspects. It is required from teachers to appropriately select and monitor simultaneous tasks, which necessitate the involvement of various functions of the attention process. This is justified by the need to minimise the superficiality of task completion or problem analysis, as the depth of processing constitutes a significant

modifier of the effectiveness of the learning process (Żylińska 2013, p. 41).

There are four basic functions of attention listed by psychologists: selectivity, vigilance, search and control of simultaneous activities. However, it must be remembered that despite the diversity of functions, attention acts as an integrated cognitive system (Nęcka 1999, p. 80). If there are two things to do, it is important to make sure that they do not interfere. For example, you can read and listen to music or rock your baby at the same time, but simultaneous reading and answering questions is a big problem. It is important to involve different sensory modalities (visual, auditory), different memory codes (spatial and verbal) and different types of reactions (manual and verbal). Processing in these ranges is relatively independent, although the biggest concerns involve the separation of memory codes. The difficulty occurs mainly when two simultaneous tasks involve similar modalities, memory codes and reactions. That is why multitasking only makes sense when the right tasks are allocated (Spitzer 2007, p. 112).

Psychologists also point out that learning is influenced by experiences, and therefore the importance of pupils' own activity and thus the use of stimulating methods is emphasised. However, even an infinite number of experiences will not affect learning unless there is a focus on the problem to be solved or the content that one is about to learn. Brains do not change only under the influence of experience, but rather under the influence of those experiences that are subject to selective attention (Spitzer 2002, p. 113; Wood 2006, p. 81).

Nowadays, knowledge in the field of neurosciences enables an ever deeper understanding of the process of learning. It seems obvious that it is teachers who are most in need of knowledge about learning and therefore need to be included in teacher education programmes.

The use of knowledge in the field of neurophysiology, especially related to brain work, is only part of the knowledge that can modify the way teachers work with their pupils. It is also necessary to have a broader perspective on theories of learning, including those of socio-cultural character, that justify the need to change the approach to the organization of education. Below, I will present theoretical sources of the perspective of constructivist understanding of education. These include the following theories: J. Piaget's theory of intelligence development, cultural-historical psychology of L. Vygotsky, and cultural understanding of knowledge construction by J. Bruner.

Table 1

Sources of constructivism in education

J. Piaget	L. Wygotski	J. Bruner
Knowledge is constructed in the mind as a result of physical and mental exploration. Manipulation on objects, experimentation and active cognition play a crucial role. Social interactions are also important, in the course of which differences in thinking or solving problems arise. This leads to cognitive conflicts which make it possible to rebuild structures and cognitive patterns in the course of balancing. Knowledge in the perspective of J. Piaget is in some way an individual interpretation, realized in the course of independent, spontaneous action. The role of the teacher is to create conditions and situations in which the student can independently explore and compare the results of the activities and thoughts of others with one another, make conclusions, make mistakes and correct them.	The knowledge of individuals is influenced by cultural and social factors. Apart from spontaneous activity, children learn concepts that are civilizational or cultural achievements. However, they do not assimilate them passively, but reconstruct them by linking them to their own experience and knowledge. This is done by means of cognitive cultural tools such as language or concepts. There is a significant participation of the teacher (who, depending on a given situation may also be a peer who is one step ahead), from whom pupils may “borrow” more mature ways of working, solving problems. Thus, they use a kind of “scaffolding” that supports the process of constructing one’s own knowledge (by means of reconstruction, transformation of activities, ways of thinking proposed by the teacher, followed by their internalisation).	Knowledge is always embedded in culture, which is characterised by diversity and multiplicity of horizons. Also, it is not transmitted in the existing, ready form, but is re-created by successive generations and interpreted in a new perspective. This is done in the course of social negotiations and always in relationships with others. Other people’s way of thinking and acting constitutes a point of reference, and striking a relationship is meant to facilitate the process of reconciling the meaning ascribed to reality, which always happens in a certain culture. It is important to acquire consent to personal language so that pupils can verbalise their own thoughts and reveal them to others.

Social interactions are also important in the course of which differences in thinking or solving problems arise. This leads to cognitive conflicts that allow you to rebuild structures and cognitive patterns in the course of balancing. Knowledge in J.Piaget's perspective is in a way an individual interpretation, realized in the course of independent, spontaneous activity. The role of the teacher is to create conditions and situations in which pupils can independently explore and compare results of own activities and thoughts with those of others, as well as make conclusions, make mistakes and correct them.	Initially, the activity is mutual and then it assumes individual, independent characteristics. It is important for the teacher to diagnose how well pupils make use of individual, reconstructed and internalised ways of thinking and acting. The role of the teacher is to diagnose the current state of children's experiences, to support them, to show opportunities, but also to encourage self-seeking of ways of working, understanding and thinking.	Perspectives and points of view represented by others help to ascribe meaning to phenomena in order to better understand them. They also make it possible to overcome the obviousness of schemes, to cross over and re-create solutions and ways of working, to open new solutions, bring ideas and new opportunities. The role of the teacher is to create opportunities to meet different perspectives, points, views. Time to reflect and enjoy the feeling of agency are also important. The most effective organisation of work is working in groups of different potentials, with a variety of points of view, ways of doing things, interests,
--	--	--

Source: own elaboration.

Learning, understood in the light of the above theories, can be very valuable and interesting for both pupils and the teacher if implemented in the world of new technologies.

New technologies in teacher's work

Among the already working methods, there is the so-called flipped classroom (kompetencje.org/), also known as reversed class or reversed school (Dylak 2013, p. 201), which, if well thought out and prepared, may provide both active exploration of issues, shared learning with teacher's involvement and reflections and social exchanges. It also enables direct focus on a specific problem, task.

The most important feature of reverse learning is the shift in the character and type of tasks performed by pupils at home. In traditional education, pupils are introduced to a new subject in the classroom, and at home they

practice and consolidate it. With the use of modern technology, this process can be reversed, i.e. pupils may receive a collection of materials for self-study so that the lesson can be devoted to discussing, exchanging points of view, understanding, ascribing meanings, experimenting, creating, solving problems, clarification of doubt, etc. Materials may assume a variety of forms, such as presentations, texts, films, instructions, explanations, adjusted to the level of pupils' perceptual and developmental potential. Reversed organisation of education also makes it possible to personalise the learning process as well as to increase pupils' commitment to work and promote interaction. It provides ample opportunities for the exchange of meanings between class mates as well as the teacher and particular pupils.

Inverted learning not only changes the way classwork is managed, but it also changes the way teachers prepare for lessons. It changes the focus of their activities and provides opportunities to involve more attention in observing the individual ways in which pupils work and adapt their tasks to their individual needs.

There are several stages in the process of teacher's preparation to inverted classroom activities.

1. Designing teaching materials
2. Creating the materials
3. Share them with pupils
4. Pupils' self-study with the materials
5. Classwork

Designing didactic materials before creating them makes it possible to adjust the level of difficulty to pupils cognitive potential, their attention span and time constraints. The designing phase can also be devoted to reflections on the presentation mode and content, adjusted to the tastes and preferences of the target group.

Creating materials is closely related to teacher's multimedia competence, so it is important to continually improve teachers' ICT skills. The most popular form is the use of audio-video recording. These are short mini-lectures, explanations, narratives, recorded in the form of videos that pupils play on their home computers. They may feature the teacher presenting a topic, but it may be just an audio lesson with teacher's comments on the presented material. Materials can also be multimedia presentations (such as Microsoft Power Point, Prezi) with advanced features (such as animations,

video inserts, audio recordings, links), allowing the creation of interactive, interesting materials to meet contemporary pupils' perceptual needs.

One advantage of such a format is the option to stop the recording at any time and repeat a selected fragment any number of times. This provides pupils with the opportunity to analyse a problem when it is difficult, to take notes, or view drawings or maps of important issues. The process of sharing materials can take place in different forms depending on the access to the necessary equipment at school and at home. One possibility is to use access to educational platforms such as Moodle, which makes it possible to share files with pupils (Wagner 2008, p. 59). The teacher can also email or forward the material by means of any other media.

Self-learning is an important component of inverted learning. Watching several minutes of material is meant to constitute an inspiration to consider the information, to think about the problem, to analyse the material, to take own notes, drawings or to formulate questions, doubts, etc. The advantage of this way of working is learners' choice of place and time to undertake the task, which enhances both comfort and effectiveness of the process.

Classroom work differs from standard lessons. Pupils arrive with prior knowledge, assimilated from the material provided by the teacher, and the class begins with the presentation of their concerns and/or observations. The teacher may also explain to individual pupils what was unclear to them, especially when the subject matter is complex, such as mathematical problems. The main part of the lesson may assume diverse formats. It may turn into a discussion, experiments, task solving or tasks producing activities. The tasks may be performed individually and may take into account pupils' individual needs or may be performed in groups, in accordance to teamwork rules. The teacher's task is to supervise as well as to provide feedback and possible assistance of various types in accordance with Vygotsky's concept of "building scaffolding".

It is worth noting that the use of flipped classroom requires a reflective attitude of the teacher and pupils. Due to the fact that it transfers a great deal of responsibility for the effects of self-learning on the learner, it involves a completely different type of preparation, permeated with attention to intellectual independence, critical thinking, sense of belonging and the acquisition of the necessary mental work tools. The features which should especially be scrutinised are self-discipline and systematic effort. Thus, appropriate motivational work is of importance in order to ignite interest and cognitive curiosity to become driving forces for learning. Errors play a different role from traditionally understood learning organisation, as in reverse learning they act as feedback constituting a stage of task work rather than

a source of experienced failure. They also make it possible to become aware that the effect of the learning process remains closely linked to invested work.

The use of the reverse learning model also requires the teacher to be highly committed to the process of continuous improvement. Also, the design and preparation of didactic materials is time-consuming and demanding, whereas classwork involves improving the observational skills and flexibility in helping pupils solve problems while working on tasks. This requires a great deal of activity on the part of teachers, although it is of different nature from that in the traditional teaching. Learners are also active because they consciously work on a task using the knowledge that they had previously ascribed their own meaning.

Both the teacher and the pupils must also display competence in modern technology.

E-textbooks as an interactive learning environment

E-textbook lies within the broadly understood, present in literature and in practical applications concept of e-learning (Juszczuk 2003, pp.150-168; also see: Juszczuk 2002; Wrycza, Wojtkowiak (eds.) 2002; Siemieniecki 2002, pp. 85-110; Lewowicki, Siemieniecki (eds.) 2009). It is becoming more and more common in various educational deliberations, not so much as a possibility to diversify typical activities, but more as an opportunity to organise learners' work around the use of new technologies. E-textbooks do not eliminate traditional textbooks and books, but open up new possibilities, by incorporating what traditional textbooks are incapable of incorporating. Traditional textbooks are closed (i.e. once printed, they do not change), they do not emit sounds, do not launch animations, do not open databases, whereas e-textbooks provide ample opportunities for virtual tours, visiting distant places to which travelling would not be possible, e.g. to the interior of a volcano. In addition, they engage attention, dynamise the process of education and respond to learners' interests and needs. If well thought out, they can help develop self-reliance and acquire the ability to self-monitor the process of self-learning. Teachers equipped with an e-textbook are in possession of a tool that has the potential of maximising their pupils' development.

The features of e-textbooks may be summarized in the following points:

- They are aimed at the generation of digital natives, who expect dynamics, change, multiple tasks, multimedia, because their natural operational environment possesses these characteristics.

- Access to all available educational resources and databases, including those in the network, because their structure, unlike the structure of traditional textbooks is open. The Internet provides unlimited access to data, such as encyclopaedias, dictionaries, lexicons e.g. <http://www.encyklopedia.pwn.pl>, <http://www.britannica.com>, <http://www.sjp.pwn.pl>, and others. These are also specialist websites, online archives (documents, iconography, photography, maps), e.g. <http://www.europeana.eu>. (Digital library Europe's civilisational achievements) <http://www.nac.gov.pl> (website of the National Digital Archives), <http://www.smarthistory.org>, (website with galleries and multimedia materials related to art and architecture of various cultural circles). The open nature of e-textbooks' structure is a novelty in relation to traditional textbook solutions and as such, it requires a change of perspective in thinking about their use in education.
- Their advantage is integration with other environments, such as educational platforms, electronic journals, websites, blogs, etc.
- The use of e-textbooks is possible through a variety of devices, from computer to tablet, e-book reader, smartphone, interactive whiteboard.
- They have a multimedia character, so e-textbooks support images, sound, animation and videos.
- They are available, together with their didactic content at any time and place.
- They enable the teacher to apply different working methods, applications, organisation of classes.

At present, work is being done on developing e-textbooks, which will be free and open to the public. Further materials can be already accessed by visiting the website www.epodreczniki.pl. E-textbooks for the youngest pupils have characters who guide the world of puzzles, mysteries and tasks. The tasks are interactive, permeated with travelling experiences and experiments. The platform also features methodological and didactic resources for teachers. Scenarios and guides are available. The authors of the platform list the following advantages:

- The textbooks can be used 24 hours a day, 7 days a week.
- E-textbooks are a comprehensive collection of open educational resources that are compatible with the core curriculum.

- They are a tool facilitating pupils' knowledge and skills building through the use of a variety of multimedia forms of communication.
- They will be available on an open Creative Commons license that will allow e-books to be used by teachers and pupils in a safe way, so that they do not infringe on intellectual property. It will also be possible to process the content contained in e-textbooks, for example, to create own copies of tasks or teaching materials.
- E-books will be available from a variety of devices, such as computer, laptop, tablet, smartphone, e-book reader, interactive whiteboard.
- They will also be available online and offline, so that they can be used even in the event of Internet problems.
- They are also designed for use by pupils with dysfunctions (they are aligned to WCAG 2.0 standard at the primary level). They will also be available for Braille printing.
- They can be integrated with other environments, making it possible to use them in any way, including any methods of teacher's work with pupils (www.epodreczniki.pl).

The use of e-textbooks requires a change in the manner of thinking about education. Many teachers express their doubts about working with the use of new technologies. On the one hand, they relate to the competence associated with the operation of the equipment, and on the other hand, they involve the change of working patterns according to the established and "safe" traditional methods. E-textbooks are intended to shift the emphasis of involvement in the educational process. Teachers will be most active when preparing (also personalising) materials for their pupils and then supervising their independent work. They will no longer be "sources" of knowledge, but rather organisers of learning situations for their pupils, whereas learners will be active, because working with a e-textbook leaves no room for avoiding the task. Each decision concerning task execution leads to a tangible effect, and learning assumes a form of a personalised process of developing learners' own skills and knowledge.

The future of new technologies in school education is a foregone conclusion. They will gradually replace old solutions, integrating technology that provides new potential and access to globally stored and shared information. The world is changing, and schools are working for the future of the next generations. Teachers, educated often in the past technology era, as

digital immigrants are expected to work with digital natives, a situation which is infested with new challenges, not only concerning the incorporation of new didactic instruments into their own practice, but also within the realm of self-development meant to adopt a different perspective onto the process of learning compatible with the expectations of modern children, so different from that which is well known to teachers from their past training and teaching experience. If stopping civilizational changes is not possible, then ‘taming’ them should be the answer.

Bibliography

- DYLAŁ S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- GIDDENS A. (2002), *Nowoczesność i tożsamość*, PWN, Warszawa, <http://kompetencje.org/materialy/zst/nowoczesne-metody-dydaktyczne.pdf>
- JUSZCZYK S. (2002), *Edukacja na odległość: kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń.
- JUSZCZYK S. (2003), *Edukacja na odległość: kilka refleksji konstruktywistycznych i kognitywistycznych*, „Chowanna”, t. 1.
- LEWOWICKI T., B.SIEMIENIECKI, (EDS.) (2009), *Kształcenie na odległość w praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- NĘCKA E. (1999), *Procesy uwagi*, [in:] J.Strelau (ed.), *Psychologia*, vol. 2.
- PRENSKY M. *Digital Natives, Digital Immigrants*, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>
- PUŚLECKI W., (EDS.) (2008), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- SIEMIENIECKI B. (2002), *Technologia informacyjna w polskiej szkole: stan i zadanania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- SPITZER M. (2007), *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa.
- SZTOMPKA P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.
- TOULMIN S. (2005), *Kosmopolis. Ukryty projekt nowoczesności*, Wyd. Naukowe, DSWE TWP, Wrocław.

WAGNER J., (ED.) (2008), Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu zdalnym, [in:], Technologie informacyjne w warsztacie pracy nauczyciela, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.

WOOD D. (2006), Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

WRYCZA S., J. WOJTKOWIAK, (EDS.) (2002), Nauczanie na odległość: wyzwania – tendencje aplikacje, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

www.epodreczniki.pl

ŻYLIŃSKA M. (2013), Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Iwona Kopaczyńska

E-TEXTBOOK AND NEW TECHNOLOGIES. POSSIBILITIES AND NEW OPENINGS FOR THE REFLECTIVE TEACHER

Keywords: new technologies, flipped classroom, e-textbooks, reflexivity, constructivism.

The world of new technologies and changes observed in the functioning of contemporary children open new possibilities for early school education teachers. This, however, requires a shift in emphasis from teachers' activity to children's activity, initiation of work strategies based on cooperation among pupils, inclusion of discussion and other communication forms, exchange of ideas among education participants. This is to be achieved by means of new technologies, for example, e-learning or e-textbooks, which are a natural consequence of the dynamic development of modern information technologies. Such technologies are better adjusted to the needs and characteristics of the contemporary generation called Generation Z or Multitasking Generation. The author, using achievements of pedagogical and psychological theories, presents work methods applying new technologies which may be helpful to the teacher. These methods include: flipped classroom and e-textbooks.

Iwona Kopaczyńska

E-PODRĘCZNIK I NOWE TECHNOLOGIE. MOŻLIWOŚCI I OTWARCIA DLA REFLEKSYJNEGO NAUCZYCIELA

Słowa kluczowe: nowe technologie, odwrócona klasa, e-podręcznik, refleksyjność, konstruktywizm.

Świat nowych technologii oraz obserwowane zmiany w funkcjonowaniu współczesnych dzieci otwierają przed nauczycielem w edukacji wczesnoszkolnej nowe możliwości. Wymaga to jednak przeniesienia akcentów z aktywności nauczyciela na aktywność uczniów, uruchomienia strategii pracy opartych na współpracy uczniów, szerszego włączania, dyskusowania i wszelkich form komunikowania się, wymiany myśli między uczestnikami edukacji. Służyć temu mogą nowe technologie jak na przykład e-learning lub e-podręczniki, które są naturalną konsekwencją dynamicznego rozwoju nowoczesnych technologii informacyjnych. E-podręczniki są bardziej „dopasowane” do potrzeb i cech charakteryzujących współczesne pokolenie zwane Generacją Z albo Generacją multitasking. Autorka korzystając ze współczesnego dorobku teorii pedagogiczno-psychologicznych przedstawia sposoby pracy wykorzystujące nowe technologie, które mogą być pomocne nauczycielowi. Wśród nich są: odwrócona klasa tzw. flipped classroom oraz e- podręczniki.

Mirosława Nyczaj-Drag*

OCZEKIWANIA RODZICÓW Z KLASY ŚREDNIEJ WOBEC SZKOŁY I NAUCZYCIELA

Wprowadzenie

Jakość i styl życia polskiej klasy średniej są przedmiotem analiz prowadzonych w wielu tekstach publicystycznych i popularnonaukowych (np. Niezgodą 2003, Pawlicka 2008, Grzebałkowska 2012). Czytamy w nich, między innymi, że dobre wychowanie i wysokiej jakości edukacja dzieci zajmują w hierarchii wartości tej grupy społecznej jedno z ważniejszych miejsc. Dodatkowo, analizy teoretyczne oraz badania empiryczne (Domański 1994, 2002; Nyczaj-Drag 2007, 2015; Palska 2002; Smolińska-Theiss 2008) dowodzą, że rodzice z klasy średniej, jako osoby świadome perspektywy lepszego życia dzięki starannej edukacji, poprzez określone decyzje i wybory (np. przedszkola, szkoły, klasy czy nauczyciela) „inwestują” w wykształcenie swych dzieci. Nie szczędzą przy tym wysiłku, czasu i pieniędzy.

Generalnie rzecz traktując, wykształcenie dzieci jest wartością wysoce cenioną przez rodziców z różnych środowisk społecznych. Różni ich jednak to, w jaki sposób angażują się w ich edukację. O różnicy zaangażowania decydują zasoby kapitału kulturowego, społecznego i ekonomicznego, będące w posiadaniu danej rodziny. Rodzice z klasy średniej dzięki posiadanym zasobom kapitałowym oraz habitusowi jako dyspozycji do działania warunkujących relacje ucznia ze szkołą, aktywnie kreują warunki i jakość przebiegu drogi edukacyjnej dziecka. Warto dodać, że zasoby te nie tylko kształtują i zaspokajają potrzeby edukacyjne oraz aspiracje rodziców w stosunku do dzieci, ale także w stosunku do samych siebie.

Z krytycznej analizy literatury naukowej na temat jakości edukacji dziecka w rodzinach z klasy średniej wynika, że niewiele miejsca poświęca się tu osobistym doświadczeniom rodziców tej grupy społecznej, związanym

***Mirosława Nyczaj-Drag** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: socjologia edukacji, pedagogika wczesnoszkolna, jakość współczesnego dzieciństwa i rodzicielstwa w kontekście zmian społeczno-kulturowych; e-mail: mirkanyczaj@o2.pl

z wczesną edukacją potomstwa oraz subiektywnych znaczeniom, jakie jej nadają. Niniejszy tekst zawiera prezentację części wyników badań dotyczących tych znaczeń nadawanych przez rodziców z klasy średniej wczesnej edukacji dziecka, które wiązali oni z oczekiwaniami wobec szkoły i nauczyciela, a które szerzej opisane zostały w pracy pt. *Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej* (Nyczaj-Drağ 2015).

Projekt badawczy

Procedura, którą wybrałam mieści się w nurcie badań jakościowych, stosowanych w ramach paradygmatu interpretatywnego. Ponieważ przyjęcie określonego paradygmatu, obliguje do wyboru odpowiednich metod i technik badawczych, w swoich badaniach posłużyłam się wywiadem narracyjnym.

Głównym celem podjętych badań była rekonstrukcja indywidualnych doświadczeń, oczekiwań i planów rodziców z klasy średniej, dotyczących tego obszaru ich życia, który związany jest z edukacją dzieci; ich opis, analiza i interpretacja. Realizacja podjętych zamierzeń badawczych posłużyła odтворzeniu i zinterpretowaniu sensów i znaczeń, jakie edukacji swych dzieci nadają rodzice. Umożliwiła także uchwycenie obszarów edukacyjnej aktywności rodziców wobec dzieci, a w związku z tym doprowadziła do ujawnienia stosowanych przez nich praktyk edukacyjnych. Opisywane badania koncentrowały się wokół następujących pytań: Jakie sensory i znaczenia przypisują rodzice z klasy średniej edukacji swych dzieci? Jakie są oczekiwania rodziców wobec edukacji własnych dzieci? Jakie plany na przyszłość związane z edukacją dzieci mają rodzice z klasy średniej? Jakie praktyki stosują rodzice w celu edukacji swych dzieci, jak je organizują, jak sobie z tym radzą?

Przedmiotem opisu, analizy i interpretacji były dane narracyjne, rodziców (z osobna matki i ojca) z klasy średniej, tworzone i przedstawiane w kontekście ich doświadczeń związanych z edukacją dzieci. Podstawowym źródłem informacji, niezbędnym do zrozumienia znaczenia edukacji dziecka dla rodziców z klasy średniej stały się dla mnie spotkania z nimi w ich mieszkaniach i towarzyszące temu rozmowy, ze szczególnym uwzględnieniem wywiadu narracyjnego. W trakcie badania starałam się przede wszystkim zrozumieć badanego, „wczuć” się w świat jego przeżyć związanych z edukacją dziecka, poznać jego doświadczenia w tej materii oraz sposób, w jaki rozumie znaczenie edukacji dziecka i swoją w tym rolę, co jest dla niego w kwestiach edukacji dziecka ważne i dlaczego. Reasumując, prowadzone wywiady narracyjne dotyczyły:

- znaczenia, jakie ma dla badanych edukacja dziecka (czym jest dla nich edukacja w różnych jej formach i na różnych poziomach, czego od niej

oczekują, co daje im satysfakcję, co napawa lękiem, obawami, dostarcza problemów, jakie mają plany na przyszłość w związku z edukacją dziecka, czego wymagają od szkoły i innych instytucji edukacyjnych, czy i w jaki sposób angażują się w sprawy związane z edukacją dzieci);

- edukacji dziecka w aspekcie podejmowanych przez rodziców praktyk edukacyjnych, ich celu, organizacji i przebiegu (form);
- sukcesu edukacyjnego (czym jest i od czego go uzależniają) oraz trudności i problemów związanych z edukacją dziecka (czego dotyczą i jak sobie z nimi radzą).

Oczekiwanie wobec szkoły

Jak już wcześniej wspomniałam, w tej części artykułu przedstawię wycinek wyników badań, które związane były z oczekiwaniami rodziców z klasy średniej wobec szkoły i nauczyciela. Wypowiedzi rodziców na temat znaczenia edukacji dziecka pokazują, że wiążą oni tę kategorię z oczekiwaniami wobec szkoły. Wyrażają oczekiwania bezpośrednio pod adresem tej instytucji, dodatkowo także odnośnie wyników dziecka w nauce oraz nauczyciela. Jeśli chodzi o wypowiedzi dotyczące szkoły, to przykładowe zamieszczam poniżej.

Przeciętna polska szkoła ma niewiele wspólnego ze światem, w którym żyjemy i w którym żyją nasze dzieci (O, W7, P).

Chciałabym, żeby nie było tak, że edukacja w szkole idzie przed dzieckiem, bo najważniejszy jest program, a później dopiero liczą się jego umiejętności i to, co wie. A wie dużo, ponieważ my rodzice dbamy o to (M, W1, I).

Chciałbym, żeby polska szkoła, do której uczęszcza moje dziecko, uczyła samodzielności, pracy i przygotowywała do pracy (O, W3, P).

Szkoła powinna kłaść nacisk na rozwijanie twórczego myślenia i umiejętność działania, bycia sprawczym, a nie tylko na odtwarzanie wiadomości – często czysto pamięciowe, bez zrozumienia (M, W 2, P).

Wszystko jedno czy interesujesz się matematyką, czy historią, masz się nauczyć tego samego, tak samo szybko jak inni i jesteś nagradzany za to, że stajesz się identyczny, jak dzieci wokół ciebie. Bezproduktywnie wkuwasz encyklopedyczną wiedzę, która dziś jest dostępna w ciągu sekundy, zamiast nauczyć się po nią sięgać. Dla mnie prawdziwym nieszczęściem jest marnowanie talentów u dzieci. System szkolny jest tak skonstruowany, że wymaga posłuszeństwa i nie daje możliwości spojrzenia na człowieka indywidualnie (O, W1, I).

W moich badaniach pojawiło się wiele wypowiedzi w podobnym tonie. Wyraźnie ujawnia się w nich krytyczny stosunek rodziców do szkoły, jej programu (treści), organizacji, metod edukacji dziecka, a co szczególnie charakterystyczne – brak wiary w powodzenie edukacji szkolnej realizowanej w tradycyjnym kształcie. Zarzuty dotyczą przestarzałych treści, wiedzy odtwórczej i encyklopedycznej, przedmiotowego traktowania ucznia, nierepektowania jego indywidualności. Wszystkie wymieniane przez rodziców uwagi wpisują się w doniesienia, jakich dostarcza nam na ten temat literatura przedmiotu.

W podobnych słowach opisują problemy wczesnoszkolnej edukacji współcześni badacze tego etapu kształcenia. Wskazują na rażące nieprzystosowanie szkoły do młodszych uczniów, przestarzałą metodykę, brak aktywności badawczej na lekcjach, incydentalność współpracy grupowej, dyscyplinę ciszy i zniechęcenia rodem z pedagogiki tradycyjnej (Klus-Stańska, Nowicka 2013). Z badań wynika, że mamy do czynienia ze szkołą, która zamiast realizować założenia integracji wiedzy ją dezintegruje (zakłócając przy tym poczucie tożsamości dzieci), obniża ich kompetencje społeczne, wywołując brak poczucia sprawstwa, a w konsekwencji postawy rywalizacyjne i lękowe. Taki właśnie obraz wyłania się z badań między innymi Doroty Klus-Stańskiej (2013), Bogusława Śliwerskiego (2012), Marzenny Nowickiej (2010), Agnieszki Nowak-Łojewskiej (2011). Skutkiem takiego stanu rzeczy są niskie wyniki osiągnięte przez polskich uczniów klas III w badaniach międzynarodowych. „Jeśli pojawiają się wyraźnie lepsze rezultaty, to w zakresach, których szkoła nie realizowała, a które wynikają z wcześniejszych doświadczeń rodzinnych oraz rozmaitych form wsparcia edukacyjnego organizowanych przez rodziców, na przykład pozaszkolne zajęcia dodatkowe, korepetycje” (Soroka-Fedorczuk, Nyczaj-Drağ 2014). W kontekście tego, co zostało powiedziane, truizmem staje się stwierdzenie, że polscy uczniowie coraz częściej uczą się nie w szkole, ale poza szkołą, dzięki zasobom finansowym, kulturowym i społecznym rodziców. Dzieci z rodzin mało zasobnych w wymienione rodzaje kapitałów najczęściej skazane są na marginalizację i wykluczenie kulturowe. O ile w przedszkolu polskie dzieci są wspierane w rozwoju intelektualnym i społeczno-emocjonalnym, o tyle wsparcie tego rodzaju przez szkołę jest już bardziej dyskusyjne (tamże). Dlatego tak istotne jest podejmowanie działań służących zreformowaniu polskiej szkoły.

Coraz głośniejsze wybrzmiewają głosy proponujące rezygnację z tradycyjnego programu nauczania i zreformowanie metodyki pracy tak, by nauka była dla nauczycieli i dzieci niecodzienną przygodą. Ale do tego potrzebna jest zmiana myślenia o dziecku i przyznanie mu prawa do niezależności od dorosłych w myśleniu, traktowanie go jako aktywnego badacza otaczające-

go świata, o wielostronnym doświadczeniu pozaszkolnym i rozległej wiedzy osobistej, wiara w jego kompetencje i odwagę, docenianie zdolności, zainteresowań i indywidualnych sposobów poznawania i interpretowania otaczającej rzeczywistości. Dziecko wyposażone jest w bogaty repertuar środków interpretacyjnych, sposobów opisywania i wyjaśniania świata oraz działania w nim, dlatego jesteśmy w stanie doprowadzić je do nowych, twórczych sposobów myślenia tylko wtedy, gdy odwołamy się do jego wiedzy osobistej, zachęcimy do wyrażania własnych opinii, pomysłów czy pytań.

Wypowiedzi zebrane w przeprowadzonych przeze mnie badaniach egzemplifikują ważny problem diskutowany w wielu eksperckich gremiach – problem jakości edukacji w polskiej szkole już u jej progu. Jest to sprawa niezwykłej wagi, bowiem, patrząc perspektywicznie, dotyczy jakości życia przyszłych pokoleń Polaków. Od poziomu polskiej edukacji „tu i teraz” zależeć będzie jakość życia nas samych, naszych dzieci i wnuków. Wszystkie wpływy polityczne, ekonomiczne, społeczne i kulturowe występujące w polskim społeczeństwie, nowe metody zarządzania stosowane przez władze oświatowe oraz aspiracje osób bezpośrednio zaangażowanych w działalność edukacyjną (rodziców, uczniów i nauczycieli) spotykają się w jednym miejscu – właśnie w szkole. Szczególnie wyraźnie problemy polskiej szkoły uwidaczniają się w prowadzonych ostatnio dyskusjach na temat zmian w oświacie proponowanych przez rząd, a tym samym w nastrojach i postawach społecznych.

Weźmy pod uwagę spostrzeżenia Bogusława Śliwerskiego (2013), mówiące, że dzisiejsza szkoła, realizując założenia programowe, zredukowała przekazywanie uczniom umiejętności związanych z krytycyzmem, analizowaniem zjawisk w kategoriach przyczynowo-skutkowych i wyciąganiem wniosków. Dodatkowo, kształcenie spiralne i podejście interdyscyplinarne zastąpiła nauczaniem liniowym. W testach zrezygnowano z zadań otwartych, które wymagają większej ilości czasu przeznaczonego na pracę z uczniem, pobudzania jego wyobraźni i zmuszania do myślenia abstrakcyjnego, na rzecz zadań algorytmicznych. A wszystko to dlatego, by stymulować wzrost produktywności edukacji. W związku z tym, B. Śliwerski (2013) porównuje edukację do chińskiej fabryki, gdzie produkuje się tanio i dużo, a jakość jest sprawą wtórną.

Metaforycznie współczesne szkoły porównywane bywają także do więzień, klasztorów, rodzin lub też do wolnego rynku (Tuohy 2002; Handy 2003). Dla niektórych (tak jak np. dla B. Śliwerskiego) są albo zbiurokratyzowanymi fabrykami, wytwarzającymi określony towar albo kolekcjami indywidualistów, z których każdy pracuje niezależnie w sobie właściwy sposób (Meighan 1993; Feinberg, Soltis 1998; Motyl 2014). Można odnieść wrażenie, że kolejne rządy, lokalne władze oświatowe, a nawet rodzice wolą postrzegać

szkoły jako fabryki. Mogą wówczas domagać się wytwarzania dóbr określonego rodzaju; mogą, mówiąc o szkole, używać terminów ekonomicznych, takich jak zasoby, wytwory, praca, zysk, inwestycja itp. Mogą też narzucać kontrolę wyników, ustanawiać zasady ich pomiaru oraz porównywania efektywności (np. między klasami czy szkołami) (por.: Nyczaj-Drağ 2015). Krytyczna analiza takiego ujęcia szkoły prowadzi do wniosku, że „w fabryce nie ma miejsca na humanistykę. Nie ma mowy o humanistyce taśmy produkcyjnej, ponieważ uprawiać humanistykę znaczy uwodzić pasją do niej, zapraszać drugiego człowieka do własnego świata bez zamiaru zniewalania (Jaskulska 2012). Skoro współczesną szkołę urządza się na wzór fabryki, nie ma w niej miejsca na humanistyczne wartości” (Motyl 2014, s. 162). Jeśli spojrzymy na szkołę jako zmechanizowaną fabrykę z perspektywy uczniowskiej, ukaże się nam ona jako antyteza życia. W takiej sytuacji uczeń próbuje wykryć i rozumieć tkwiące w niej sprzeczności za pomocą żartów; przez satyrę, humor i drwinę demonstracyjnie obnaża szkolny kod kulturowy, demaskuje fałsz i obnaża pozór (Dudzikowa 1996, 2007).

W tym miejscu warto przypomnieć, że Charles Handy swoje wizyty w szkołach rozpoczynał od pytania, kierowanego do nauczycieli o to „ile osób tu pracuje?” Za każdym razem podawano liczbę pracujących w szkole osób dorosłych, np. nauczycieli czy osób z administracji. Nikt nigdy nie wymienił liczby dzieci. Autor skonstatował, że dzieci nie są uważane za osoby pracujące lecz za produkt, czyli wynik czyjejś pracy. W efekcie swojego zabiegu zadał następujące pytanie: „Co by się stało, gdybyśmy traktowali dzieci jak prawdziwych robotników w jakiejś oświeceniowej fabryce twórczości z nauczycielami w roli zarządców i doradców? Co by się stało, gdybyśmy pracę organizowali wokół pewnych zadań, przeważnie w małych grupach lub zespołach? [I odpowiada:] Grupy rywalizowałyby między sobą, ale wewnątrz nich rozwijałaby się współpraca. Zadania byłyby możliwie najbardziej realne, a plan wykonania tworzyłby okazję do podnoszenia umiejętności zbierania informacji. Odpowiedzialność stałaby się wówczas żywym pojęciem, ponieważ uczniowie musieliby ponosić konsekwencje razem z nauczycielami. Nauczyliby się, że jeśli ktoś przychodzi do pracy spóźniony, nieprzygotowany albo zbyt zmęczony, by porządnie pracować, to sprawia zawód nie tylko sobie, ale całej grupie. Naukę uważano by wtedy za czynnik konieczny do lepszego wykonania zadań” (Handy 1999, s. 176-183).

Nie jest to jednostkowa opinia. Nie tylko Ch. Handy apeluje o szanse dla nieskrępowanej wyobraźni w szkole, o zmianę celów, treści i metod kształcenia współczesnego ucznia, a zatem o przemyslenie na nowo tego, co rozumiemy przez edukację. Podobne stanowisko zajmują polscy badacze analizowanego problemu (np.: Dudzikowa 2008; Klus-Stańska, Nowicka

2013; Nowak-Łojewska 2011; Śliwerski 2012, 2013, Nyczaj-Drag 2015). Jeśli tak się nie stanie, jak mówi Ch. Handy, grozi nam niebezpieczeństwo, że szkoły będą przygotowywały dzieci do świata, którego nie ma i tym bardziej nie będzie, gdy dorosną. Czas sobie uświadomić, jak podkreśla Ch. Handy, że nie można nauczyć ludzi żyć, zanim zaczną żyć, albo jak zarządzać, zanim zaczną zarządzać. Stąd wniosek, że proces edukacji nie przebiega prawidłowo, ponieważ większa jego część idzie przed, a nie za doświadczeniem dziecka.

Przyczyn słabości polskiej szkoły moi rozmówcy upatrywali w jej konserwatyźmie metodycznym i organizacyjnym. Oto wypowiedź jednej z matek:

W wielu krajach obserwuje się tendencję wzbogacania oferty zajęć pozalekcyjnych i propozycji skierowanych do mieszkańców. Szkoły niemieckie proponują wiele form aktywności: artystycznej, naukowej, sportowej. Sami uczniowie wystawiają sztuki teatralne czy przedstawienia operowe. Chór szkolny nagrywa płyty i występuje publicznie. Poza tym organizowane są zajęcia z gotowania, pieczenia, kursy języków obcych. Otwieranie się na mieszkańców dzielnicy to dobre rozwiązanie. Szkoła powinna umożliwiać uczestnictwo w różnego rodzaju zajęciach nie tylko dzieciom, ale i rodzicom, szczególnie w dni wolne od pracy lub w godzinach popołudniowych (M, W5, I).

Autorka wypowiedzi wyraźnie opowiada się za szkołą kulturotwórczą, angażującą najbliższe środowisko lokalne i wykorzystującą zasoby tego środowiska. Dodatkowo, z jej wypowiedzi wynika potrzeba praktycznej edukacji w szkole zorientowanej na zdobycie umiejętności przygotowujących dziecko do radzenia sobie w naturalnych sytuacjach życia codziennego. Ważne, zdaniem badanej matki, są także więzi tworzone przez szkołę, zaangażowanie i współpraca środowiska szkoły z rodziną ucznia i środowiskiem lokalnym.

Oczekiwanie wobec nauczyciela

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań wyraźnie wskazują, że rodzice z klasy średniej, zarówno matki, jak i ojcowie wiążą jakość edukacji swych dzieci z innymi ludźmi, głównie nauczycielami. Zebrane narracje dotyczyły między innymi oczekiwań wobec nauczycieli, których badani uznają za jeden z najważniejszych filarów edukacji dziecka. Bywa, że to nauczyciel nadaje sens wysiłkom edukacyjnym badanych rodziców, że jest swoistym układem odniesienia dla ich sposobu myślenia o edukacji szkolnej i o dziecku.

Uczestnicy badań w swych wypowiedziach szczególne znaczenie przypisywali kwalifikacjom nauczycieli oraz ich kompetencjom. Oto przykładowe wypowiedzi tego rodzaju.

Ważne jest dla mnie przygotowanie nauczycieli. Moje dzieci są uczone

przez osoby cieszące się moją sympatią. Są moim zdaniem kompetentne, nie trzymają się sztywno podręcznika, ponieważ mają wiedzę i talent do jej przekazania, mogą polegać na niej. Zarówno Kamil, jak i Marcin lubią swoich nauczycieli i czują się w ich obecności dobrze. Chciałabym, aby nauczyciele na kolejnych szczeblach edukacji moich dzieci byli właśnie tacy (M, W 6, P).

Najważniejszy jest nauczyciel. Musi być obiektywny, sprawiedliwy i musi umieć przekazać wiedzę uczniom. Ma być wymagający wobec uczniów, a przede wszystkim wobec siebie. Dobry nauczyciel, to połowa sukcesu ucznia (M, W12, I).

Chciałabym, aby każdy nauczyciel rzetelnie wypełniał swoje obowiązki, tak by moje dziecko jak najwięcej nauczyło się w szkole, by w domu tylko utrwaliło wiadomości i miało czas na zajęcia pozalekcyjne, które pozwolą rozwijać zainteresowania i zdolności dziecka (M, W11, M).

Jak z tego wynika, badani rodzice chcieliby dla swoich dzieci nauczycieli o wysokich kwalifikacjach; kompetentnych dydaktycznie i wychowawczo. Za dobrych nauczycieli uważają tych, którzy mają wysokie wymagania względem swoich uczniów oraz wobec siebie samych i nie trzymają się kurczowo podręcznika. Dla moich rozmówców sprawą szczególnej wagi jest otwarcie się nauczyciela na wiedzę ucznia. Wiara w pełnomocność dziecka, w jego potencjał i nieskrępowane możliwości oraz umiejętne ich wykorzystanie może zmienić na lepsze obecny stan rzeczy. Kompetentny nauczyciel, zdaniem badanych, posiada umiejętność udostępniania i objaśniania uczniom nowoczesnych metod poruszania się w świecie informacji. Nauczyciel, o którym mowa, powinien wiedzieć, do jakiego świata przygotowuje swoich uczniów, a przede wszystkim, czy sam do tego świata jest przygotowany. Badani rodzice doskonale zdają sobie sprawę z tego, jakiej przyszłości edukacyjnej pragną dla swych dzieci i w jaki sposób chcą ją wypracować. Osoba nauczyciela jawi się im jako sojusznik w słusznej sprawie.

Dla niektórych z moich rozmówców dobry nauczyciel to zapaleniec i pasjonat. Oto wypowiedź jednej z badanych matek:

Szkoła to przede wszystkim człowiek: nauczyciel zapaleniec działa cuda, nudziarz zepsuje nawet najlepszy program. Jeśli najbardziej nawet pozytywnie nastawiony uczeń widzi, że pani nauczycielce się nie chce, to i jemu się odechciewa (M, W1, I).

Powyższa wypowiedź pokazuje, że podstawą uzyskania przez dzieci pozytywnych wyników w szkole jest elastyczna, innowacyjna i zaangażowana postawa nauczyciela.

Zmieniający się świat, a w nim współczesne dziecko i jego rodzice stawiają przed nauczycielem nowe wymagania. Koniecznością w tej sytuacji

staje się wypracowanie nowych metod pracy na podstawie nowego, elastycznego w swej wymowie programu nauczania, bo przecież program nauczania ma być dla dziecka, wspierać je w rozwoju, uwzględniać jego indywidualność, nie zaś odwrotnie. Dlatego szkoła spełni swoje funkcje wtedy i tylko wtedy, kiedy za punkt wyjścia przyjmie dziecko, a nie program; kiedy uwolni się od zarzutu grzechów popełnianych przez nauczycieli: unifikacji treści, instrumentalizmu metodycznego, orientacji poprawnościowej, mechanizacji czynności ucznia, monologowości znaczeń, infantylizacji treści, rywalizacyjnego indywidualizmu (Klus-Stańska 2006, s. 20).

Model edukacji dziecka realizowany w polskich warunkach, krytykowany przez badanych przeze mnie rodziców, wywodzi się z myślenia behawiorystycznego, rekomendowany zaś przez czołowych przedstawicieli pedagogiki wczesnoszkolnej powinien bazować na założeniach konstrukttywizmu. Jego „główna teza mówi o niepowtarzalności umysłowych obrazów świata i unikatowości strategii realizowanych przez jednostkę w procesie jego poznawania” (tamże, s. 18). Ważne dla uczenia się jest także stawianie ucznia w nowych dla niego sytuacjach problemowych, wywołujących konflikt poznawczy, tworzenie okazji edukacyjnych bez możliwości precyzyjnego określenia częściowych efektów edukacyjnych (celów kształcenia), znajomość przedwiedzy ucznia, co wiąże się z przyzwoleniem na popełnianie przez niego błędów. Jak twierdzi D. Klus-Stańska, wcielanie przez nauczycieli w życie wymienionych założeń konstrukttywizmu może pomóc uczniom konstruować nowe strategie myślenia i działania (tamże, s. 19).

Tu wtrącę tytułem dopowiedzenia, iż dzieciom, które rozpoczynają naukę w szkole najczęściej dopisuje dobre samopoczucie. Można by rzec, że wnoszą do szkoły kapitał wielkich nadziei, pozytywnych oczekiwań i dobrych chęci. Jak pokazują liczne wyniki badań, pobyt w szkole skutecznie tłumi ten zapal (Kargulowa 1991; Nyczaj-Drag 2001; Klus-Stańska, Nowicka 2013).

Podsumowanie

Świat XXI wieku to nowy świat, świat rzeczywistości globalnej, zmiennej, fragmentarycznej, opartej na nowych, inteligentnych technologiach. W tej sytuacji jakość edukacji młodych pokoleń jawi się jako problem, który wymaga nowych przemyśleń, a w konsekwencji nowych rozwiązań. Koniecznym staje się, by na nowo określić jej cele, treści i metody, tak by dopasować się do warunków życia dziecka w XXI wieku. Szkoła i nauczyciel (jako realizator jej programu) głównym swym celem winny uczynić troskę o rozwój uczniowskiej wyobraźni, twórczego i elastycznego myślenia. Zadanie to wynika z naszej wiedzy na temat nieograniczonych możliwości dzieci, ich bo-

gatyh wielostronnych doświadczeń i nieskrępowanej ciekawości. Wiemy, że dziecko ze swej natury interesuje się wszystkim tym, co nowe i lubi szukać zmian w otaczającym je świecie (np. różnice między obrazkami, zmiany w przyrodzie, w klasie itp.). Przewartościowanie myślenia o zadaniach szkoły i nauczyciela to priorytet współczesnej edukacji. Jednak jest to zadanie tyleż pilne, co trudne w realizacji.

Ken Robinson i Lou Aronica (2015) w swej książce pt. *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja*, która zmienia edukację apelują, byśmy na nowo zaczęli traktować nauczanie jak uprawę roli, a nie jak produkcję przemysłową. Zdaniem autorów, nauczyciel to ogrodnik lub farmer, który opiekuje się wzrastającymi roślinami. Metaforyczne ujęcie nauczyciela jako ogrodnika ma swój głęboki sens, bowiem, jak zauważa Robinson, nawet najbardziej utalentowany ogrodnik nie może wymusić na roślinie wzrostu. Ze swej natury roślina rośnie sama przez się, ale wtedy i tylko wtedy, gdy zabezpieczy się jej odpowiednie warunki. Dobry nauczyciel pomaga zatem odkrywać naturalne zdolności dziecka, wspiera je i sprawia, że rozkwitają. Jest jednocześnie mentorem, przewodnikiem, wychowawcą, przyjacielem, motywatorem i kontrolerem dziecięcych postępów. Trudno sobie jednak wyobrazić, że nawet najlepszy nauczyciel poprawi system, który nie działa, bez ustalenia, na jakich filarach ma się on opierać.

Literatura

- DOMAŃSKI H. (1994), Społeczeństwa klasy średniej, IFiS PAN, Warszawa.
- DOMAŃSKI H. (1999), Klasa średnia, [w:] Encyklopedia socjologiczna, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- DOMAŃSKI H. (2002), Polska klasa średnia, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- DUDZIKOWA M. (1996), Osobliwości śmiechu uczniowskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- DUDZIKOWA M. (2007), Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- DUDZIKOWA M. (2008), Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności, [w:] Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- FEINBERG W., SOLTIS J. F. (1998), Szkoła i społeczeństwo, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- GRZEBALKOWSKA M. (2012), Wychowaj sobie geniusza, „Wysokie Obcasy”, 31 marca 2012, nr 13.
- JASKULSKA S. (2012), O budowaniu przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (na przykładzie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów) kapitału społecznego w środowisku naukowym, „Rocznik Pedagogiczny”, 35.
- HANDY CH. (1999), Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie, PWE, Wrocław.
- HANDY CH. (2003), Kultura szkoły i jej znaczenie, [w:] Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą, red. D. Elsner, Wyd. Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii i Eksploatacji Radomiu, Radom.
- KLUS-STANİSKA D., NOWICKA M. (2013), Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Harmonia, Warszawa.
- MEIGHAN R. (1993), Socjologia edukacji, tłum. E. Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- MOTYL K. (2014), O szkole jako fabryce nudy i śmiechu, [w:] Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne wobec wiedzy, drugiego człowieka, społeczeństwa, red. M. Piasecka, A. Irasiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- NIEZGODA A. (2003), Dzieci skazane na sukces, „Polityka” nr 38.
- NOWAK-ŁOJEWSKA A. (2011), Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- NOWICKA M. (2010), Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- NYCZAJ-DRAŁ M. (2001), Oczekiwania a doświadczenia dzieci w pierwszym roku nauki, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- NYCZAJ-DRAŁ M. (2007), Nauczyciel wobec dzieci i rodziców z klasy średniej jako reprezentantów neoliberalnej rzeczywistości, [w:] Nauczyciel – tożsamość – rozwój, red. R. Kwiecińskiej, S. Kowal, M. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- NYCZAJ-DRAŁ M. (2015), Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- PAŁSKA H. (2002), Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych, Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
- PAWLICKA A. (2008), Mamy klasę średnią, „Przekrój”, nr 2.

- ROBINSON K., ARONICA L. (2015), *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wydawnictwo Element, Gliwice.
- SMOLIŃSKA-THEISS B. (2008), *Lepiej urodzeni – lepiej kształceni*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowej, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk.
- SOROKA-FEDORCZUK A., NYCZAJ-DRAĞ M. (2014), *O potrzebie i zasadach projektowania ofert edukacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, [w:] *Oferty zajęć edukacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Internetowe e-bookowo.pl.
- ŚLIWERSKI B. (2012), *Szkoła na wirażu zmian politycznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- ŚLIWERSKI B. (2013), *Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie. Sowietyzację zastąpiła amerykanizacja*, http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701245,zmierzamy_ku_edukacyjnej_katastrofie_sowietyzacje_zastapila_amerykanizacja.html [dostęp: 4.05.2013].
- TUOHY D. (2002), *Dusza szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- WACHOWIAK A. (2001), *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich*, [w:] *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, red. Z. Tyska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Mirosława Nyczaj-Draż

MIDDLE-CLASS PARENTS' EXPECTATIONS TOWARDS SCHOOL AND THE TEACHER

Keywords: parents, middle class, expectations, the early school education teacher, school.

The article describes, analyses, and interprets partial results of the study on middle-class parents' experience related to the early education of their children and the subjective meanings that they ascribe to this education. At the beginning of the text, the author presents children's and adolescents' education as one of the most important values in the opinion of the contemporary middle-class parents. Next, the author presents empirical data (their description, analysis, and interpretation), gathered through narrative interviews, about the meanings ascribed by this group of parents to children's early education, which meanings parents connected with their expectations towards school and the teacher.

Mirosława Nyczaj-Draż

OCZEKIWANIA RODZICÓW Z KLASY ŚREDNIEJ WOBEC SZKOŁY I NAUCZYCIELA

Słowa kluczowe: rodzice, klasa średnia, oczekiwania, nauczyciel wczesnej edukacji, szkoła.

Artykuł zawiera opis, analizę i interpretację części wyników badań doświadczeń rodziców z klasy średniej związanych z wczesną edukacją potomstwa oraz subiektywnych znaczeń jakie jej nadają. Na początku tekstu pokazują edukację dzieci i młodzieży jako jedną z ważniejszych wartości współczesnych rodziców środowisk klasy średniej, następnie prezentują dane empiryczne (ich opis, analizę i interpretację), zgromadzone dzięki zastosowaniu wywiadu narracyjnego, dotyczące znaczeń nadawanych, przez tę grupę rodziców, wczesnej edukacji dziecka, które wiązali oni z oczekiwaniami wobec szkoły i nauczyciela.

V

FORUM OTWARTE

Agnieszka Łachowska*

NAZEWNICTWO TERENOWE ZWIĄZANE Z MOTYWAMI KRAJOBRAZOWYMI WE WSIACH WSCHODNIEJ CZĘŚCI DOLNYCH ŁUŻYC

Wschodnia część Dolnych Łużyc to obszar, który po 1945 roku przypadł Polsce i pod względem geograficznym rozciąga się pomiędzy Nysą Łużycką (dłuż. Nysa, niem. Neiße), Lubszą (dłuż. Lubica, niem. Lubst) a Bobrem (dłuż. Bobr, niem. Bober). W północnej części krainy płynie Odra (dłuż. Odra, niem. Oder) i Pliszka (dłuż. Pliška, niem. Pleiske). Symbioza społeczeństwa ze środowiskiem naturalnym jest szczególnie widoczna dzięki zachowanemu nazewnictwu terenowemu (niem. Flurnamen). Nazwy krajobrazowe określały miejscową faunę i florę i pochodzą niewątpliwie ze słowiańskiej przeszłości. Ludność niemiecka dominowała demograficznie w większych miastach regionu jak Żary (dłuż. Żarow, niem. Sorau), Gubin (dłuż. Gubin, niem. Guben), Krosno Odrzańskie (dłuż. Krosno, niem. Crossen an Oder), Lubsco (dłuż. Żemr, niem. Sommerfeld). Przez wieki wsie w przeważającej liczbie zamieszkiwali Serbołużyczanie (Wendowie, Łużyczanie). Była to ludność słowiańskojęzyczna, posługująca się językiem dolnołużyckim i jego odmianami dialektowymi, stąd pozostawili po sobie semantycznie zrozumiałe słowa, wyrażenia onomastyczne (Mazurski 2005, s. 147-153). Określają one szczególnie formę i rzeźbę geologiczną terenu, barwy, cechy geologiczne, lokalizację przestrzenną, a więc pola, łąki, lasy, górki oraz higronimie, czyli miejsca podmokłe mokradła, bagna, wody. Przez wieki podlegały procesom substytucyjnym (Łachowski 2005, s. 165). Zostały zebrane w XIX wieku przez badaczy opisujących dzieje Dolnych Łużyc. Należy tutaj wymienić dorobek Karla Gandera (ur. 1855 w Coschen, zm. 1945 Passau), który przez 38 lat, to jest od 1876 do 1914 roku, był nauczycielem w Gubinie oraz członkiem Dolnołużyckiego Towarzystwa Antropologicznego i Archeologicznego. Gander interesował się przeszłością Gubina wraz z okolicami,

* **Agnieszka Łachowska** – magister historii, studentka studiów doktoranckich w zakresie historii, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania badawcze: kultura materialna i duchowa w tym stroje ludowe, semantyka zabytkowych tkanin, zachowanie dziedzictwa kulturowego; e-mail: luzyceagapawel@o2.pl

dlatego też zebrał nazwy rzek oraz cieków wodnych, ustalając ich pochodzenie językowe i pierwotne znaczenie. W swoich pracach udawał, że tereny, o których mowa zostały zasiedlone przez Serbołużyczan (Kosiorek 2002, s. 241-242). Również Arnošt (Ernst) Mucka (ur. 1854 w Wulkim Wošhyku, zm. 1932 w Budziszyńie) podróżował po Łużycach, prowadząc jednocześnie badania dotyczące języka i folkloru Serbołużyczan. W 1879 roku został nauczycielem w Budziszyńie, stolicy Górnych Łużyc. Jego badania zaowocowały wieloma unikatowymi pracami naukowymi, stąd uważany jest za najwybitniejszego sorabistę i humanistę (Juckiewicz 2002, s. 244-246). Artykuły Gandera i Mucki ukazały się w periodyku „Nidelaustizer Mitteilungen” („Wiadomości Dolnołużyckie”) w latach 1900-1925. W materiale źródłowym zostało przytoczone regionalne, specyficzne nazewnictwo używane niegdyś na obszarze powiatu krośnieńskiego, gubińskiego oraz żarskiego. Zapisy są na tyle przejrzyste, iż można zrekonstruować ich pierwotną formę słowotwórczą. Należy dodać, iż nazwy zostały najpierw zasłyszane, a następnie zapisane fonetycznie. Dlatego też ówcześni badacze nie uwzględnili dolnołużyckich znaków diakrytycznych w postaci haczków, tutaj tytułem przykładu – powinno być *kališćo*, jest *kališczo*, *kallišch*, *die Kallache*, *Kallašchecke*, *Kallišcheck*, co znaczy *kałuża*, *staw*. Wiele wyrazów o tym samym znaczeniu przetłumaczono inaczej, często podana transkrypcja na język niemiecki była zupełnie mylna. Z tej przyczyny konieczna stała się korekta takich oczywistych uchybień, które są tym bardziej łatwe do odczytania dla polskiego badacza z racji podobieństw językowych. Dalece pomocne w interpretacji porównawczej okazały się również inne opracowania przedwojenne, poruszające tematykę onomastyczną (Sommer 1900, s. 254-256; Magnus 1887, s. 7-9; Standke 1923, s. 417-423; Obstfelder 1927, s. 18-22) oraz współczesne słowniki i podręczniki dolnołużyckie (Leszczyński 2005, s. 35-137), (Měškank 2006, s. 162-186), a także opracowania naukowe (Eichler 2008, s. 77-83). O nazewnictwie terenowym wspominają również krótkie przyczynkarskie opisy zamieszczone w powojennych gazetach redagowanych przez przesiedleńców, takich jak „Sorauer Heimatblatt” (Rudolph 1968, s. 11-13). Relacje autochtonicznych mieszkańców wysiedlonych w 1945 roku, zebrane przez autorkę podczas badań terenowych w Niemczech poświadczają, iż używano w powszechnym języku domowym języka dolnołużyckiego i jego narzeczy. Stąd też słowa *malinen*, *gorka*, *kavel*, *kurken*, *moksčitzen*, *babe*, *nusche*, *Chigonken-Berge*=trzy źródła na górze (wendiś/dłuż. *Chigonken*=trzy źródła, niem. *Berge*=góra, wzniesienie w pobliżu wsi Janiszowice, dłuż. *Janojce*, niem. *Jähnsdorf*, por.: Obstfelder 1927, s. 7).

W materiale źródłowym oprócz języka dolnołużyckiego, pojawia się

również język górnołużycki i archaizmy starosłowiańskie. Ponadto, niektóre zapisy pochodzą z języka polskiego, który był w użyciu na przykład wokół Zielonej Góry (Popowska-Taborska 2011, s. 84-100) oraz za Krosnem Odrzańskim. Często zapisano formy mieszane ze względu na fakt wzajemnego przenikania się gwar, języków wskutek bezpośredniego sąsiedztwa Górnych Łużyc, Śląska i Wielkopolski (Gruchmanowa 2003, s. 57-112). Z racji położenia geograficznego, kontakty międzyludzkie na terenie powiatów gubińskiego, żarskiego i krośnieńskiego nie stanowiły żadnego problemu, bowiem z łatwością docierały tutaj książki, gazety, piśmiennictwo oraz wzory strojów ludowych z Chociebuża i Budziszyna. Poniżej zaprezentowano najbardziej reprezentatywny onomastykon, pochodzący z poszczególnych miejscowości o statusie wiejskim, które dziś leżą po stronie polskiej Nysy Łużyckiej w województwie lubuskim (Gander 1912, s. 113-257; Mucke 1909, s. 63-74; 1920, s. 125-128; 1925, s. 61-76; Sommer 1900, s. 254-256; Magnus 1887, s. 8-10; Standke 1923, s. 417-423; Obstfelder 1927, s. 18-22; Rudolph 1968, s. 11-13).

Bezki (dłuż. Bezki, niem. Beesgen, 1838 r. Boesgen) 15%

Beesgen – dłuż. bezacki, baz, bez, niem. Holunder, Flieder, pol. bez, bezki, bzy. *Die Bucken* – dłuż. buk, starosłow. buky, niem. Buche, Rotbuche, pol. buki.

Biecz (dłuż. Buśc, niem. Beitzsch) 19%

Die Laas – dłuż. las, niem. Wald, pol. las. *Die Gose/Gosd/Gosse* – dłuż. gosd, niem. Wald, pol. archaizm oznaczający las.

Bieżyce (dłuż. Běšce, niem. Bösitz) 54%

Pollsegon – dłuż. polo sagony, niem. Feldbeete, pol. polne sagony. *Kalinen-teich* – dłuż. kalina, niem. Schneeball, Teich, pol. staw kalinowy. *Der Dalling* – dłuż. dol, dolcki, niem. Tal, Tälchen, pol. dolki. *Gurkosken/Gorkatzen* – dłuż. gorkaz, niem. Hederich, pol. górki. *Die Nowinken* – dłuż. nowy, niem. Neuland, pol. nowa uprawa, rola, nowizna ziemi pod uprawę, nowe miejsce. *Lassen, Laesgk* – laski, lasek.

Bronków (dłuż. Brankow, niem. Brankow) brak danych w %

Platschin/Ptattschitzen – dłuż. plascina, płocica, starowend. plastina, niem. die Hufe, die flache Flur, pol. płaski łąn uprawny, płaszczyna, równina. *Scharkoen* – saroke, serokie (zagony), niem. die breiten Fluren, pol. szerokie pola. *Wehlug* – dłuż. wjeli lug, niem. die große Wiese, pol. wielkie łąki, podmokłe. *Breskoen /Breza* – od brezowka, pol. brzoza. *Der Dahl* – od dol, niem. Tal, pol. dół. *Latschinken* – dłuż. leska, lascinka, pl. laska, niem. Haselnußstrauch, pol. leszczyna. *Damke* – pl. dambki, dłuż. dubki, niem. kleinen Eichen, pol. małe dąbki. *Ploine* – od plone, plony, pol. plony. *Rodell* – od redel, niem. der Rand, der Torfboden, pol. ziemia torfowa na skraju.

Bobrowice (niem. Bobersberg, łuż. Bobrjowa Gora) brak danych w %

Buschnitza/Wuschnitza – niem. Bruchland, Sumpfland, pol. podmokły teren. *Doppline* – od topolina, niem. Pappelhain, Espenhain, pol. topola. *Tal-ken* – od dolki, niem. kleinen Täler, pol. małe dołki. *Marginen* – od mokriny, nasses Land, Feld, pol. mokre pola, obszar. *Groblin* – od grobla, niem. Wassergraben, also die Flur am Wassergraben, pol. pola nad groblą. **Chęciny (dłuż. Saskojce, niem. Sachs Dorf) 42%**

Kallin – dłuż. kalina, niem. Schneeball, pol. kalina (krzew). *Die Wasen* – głuż. wosa, niem. Espe, Wuasensfeld, pol. osika, pole osiki. *Die Garken* – dłuż. gorka, niem. Hügel, pol. górki, wzniesienie, górka. *Kamma/Kmmenka* – dłuż. kamuschk/kamyschk/kamen, niem. Stein, pol. kamień, kamyki, kamyczki, kamienie. *Wolschenke* – dłuż. wolschina, niem. Erle-Erlengebusche, pol. olszyna, miejsce gdzie rosła olszyna.

Chlebowo (dłuż. Namašklëb, niem. Niemaschkleba) 50%

Buckersch – dłuż. buk, niem. Buche, pol. buki. *Der Motzelberg* – dłuż. mozydło/mozyło, niem. Flachsröste, pol. miejsce gdzie moczyło się len, moczydło. *Die Nadgattken/Nagossen* – dłuż. nagota, niem. Blöße, pol. nagie/gołe miejsca. *Die Sallasken* – głuż. za lesk, niem. hinter dem Wäldchen, pol. za lasem. *Der Wollsche* – dłuż. wolscha, niem. Erle, pol. olcha. *Die Verwardsdrozen* – droschyzka, droschka, niem. Wegschen, kleinen Wege, pol. dróżka. *Die Grabelucke* – dłuż. graby, luki, lesk, niem. Rotbuchenwiesen, pol. łąki porośnięte czerwonymi bukami. *Kommolken* – starosłow. kameni, dłuż. kamen, niem. Stein, pol. kamień, małe kamienie, kamyczki. *Lutzken* – dłuż. luzka, niem. Wieschen, pol. łączki. *Nowina* – nowizna ziemi pod uprawę, nowa uprawa, rola, nowe miejsce. *Die alten Nowin* – stara nowizna ziemi, rola, uprawa. *Podgorr* – dłuż. pod gore, niem. unter dem Berge, pod górą. *Die Quiquine* – dłuż. kwischina, niem. der Klee, pol. koniczyna. *Die Sabendoll/Jabendoll* – dłuż. zaba, dol, niem. Frosch, Tal, pol. żabi dół. *Die Sackasen* – dłuż. sakasn, niem. ein Stück Wald, dessen Betreten verboten ist, also Gehege, Schonung, pol. zakazany/e wejście do części lasu za względu na ochronę. *Die Sagadd* – od sa gasu, niem. Acker hinter dem Teiche, pol. rola za stawem. *Die Schir* – dłuż. schyr, niem. Breite, pol. szerokość. *Die Schirrocken/Schuriaken* – dłuż. schyroki, głuż. seroki, niem. Breit Acer, pol. szerkie pola, niwy, łąny. *Schertsche Busch* – szersze krzaki, krzewy, zarosła. *Starlauken* – dłuż. stare lug, niem. alter Grassumpf, pol. błoto, bagno, porośnięte trawą. *Tiefläschken* – dłuż. leski, niem. die tiefgelegenen Gartenbeete, pol. nisko leżące grządki ogrodowe. Powinno być raczej – nisko położone laski, las. *Woggroden* – dłuż. wygroda, niem. Garten, pol. ogrody. *Lasken* – laski.

Chocimek (dłuż. Chóšćenk, niem. Kotzsemke) brak danych w %
Buschkaveln – kawałek, parcela, działka krzaków. *Muckrower Kaveln* – mokry kawałek, parcela, działka pod wsią Mokra (dłuż. Mokro, od mokšy, pol. mokro, niem. Muckrow). **Czarnowice (dłuż. Carnojce, niem. Tschernowitz) 23%** *Der Brotsk* – dłuż. broschk, brodk, niem. kleiner Damm, Furt, Ableitung, pol. bród, przejście, przejazd przez bród. *Die kleine Piasken* – małe piaski. *Beesgen* – bzy. *Die Lubstwiesen* – dłuż. Lubica=rzeka, od luba, niem. Lubst, pol. łąki nad Lubszą.

Dąbrowa (dłuż. Dubrawa, niem. Wendisch Dubrau) brak danych w %

Dubkasten – dąbrowa, las złożony głównie z dębów, dębniak. *Krasniken* – od kraśnik czyli motyl dzienny o barwnych skrzydłach. *Platken* – od płaski.

Dobre (dolnołuż. Dobryń, niem. Dobern) 43%

Dobern – dłuż. dobryne/doberno, starosłow. dobr=debr, niem. Tal, pol. dolina. *Die Dubinske* – dłuż. dubina, niem. kleines Eichengehölz, pol. mała dębina. *Die Kaminken* – starosłow. kameni, dłuż. kamen, niem. Stein, pol. kamień, kamienie, zdrobniałe kamyki. *Die Kollaschen* – dłuż. kalischczo, niem. Lache, Pfütze, pol. kałuża, bajoro. *Der Luscht* – dłuż. luzka, niem. kleine Wiese, pol. mała łączka, wcześniej mokra. *Matschken Winkel* – od maki, pol. makowy ką. *Die Wellschützen/Wolschützen* – dłuż. wolszyna, niem. Erlenholz, Erlenbusch, pol. olszyna. *Matzeddel* – od male sedlo, niem. kleine Siedlung, pol. małe siedlisko. *Grabitze* – dłuż. grabica, niem. Rotbuchenhain, pol. czerwony gaj bukowy. *Nowine/nowina* – nowa uprawa, rola, nowe miejsce, nowizna, nowe pole, niwa. *Lucken/luki* – łąki.

Drzeńsk (dłuż. Wjeliki Drëzg, niem. Groß Drenzig) 32%

Die Maline – dłuż. malina, niem. Himbere, pol. malina. *Malinenwege* – droga malinowa.

Drzeńsk Mały (dłuż. Mały Drëzg, niem. Klein Drenzig) 24%

Der Luschk – dłuż. luzka, niem. kleine Wiese, pol. mała łączka, wcześniej mokra. *Dubrau* – dąbrowa, las dębowy. *Die Lehdung am Brücken* – dłuż. ledó, niem. wüste Flur, pol. pustynna rola, ziemia uprawna, łąn. *Lauch* – głuż. luk, dłuż. lug, niem. Wiesenbruch, Wasserpfuhl, Grassumpf, sumpfige Wiese, pol. podmokła łąka. *Der Rösepfuhl* – od ros, ross, niem. Heidekraut umgebene Pfuhl, pol. wrzosowiska.

Gębice (dłuż. Homšitza, niem. Amtitz) 32%

Die Kallinen – dłuż. kalina, niem. der Schneeball, pol. kalina, rosnąca między polem, a lasem w tej wsi. *Die Dubraue* – głuż. Dubrawa, niem. Eichenwald, pol. las dębowy, dąbrowa. *Mokschy/moksche zagony* – niem. nasse Felder, pol. mokre pola, zagony. *Bukowina* – dłuż. bukowina, niem. Buchengehölz, pol. las bukowy. *Die Grabitze* – dłuż. grab, grabica, niem. Weißbuche,

Weißbuchenhain, pol. białe buki. *Lauch/Luch* – podmokły obszar, błoto, bądź podmokła łąka. *Die Bagna* – dłuż. bagno, niem. Moor, Waldsumpf im Nadelwalde, pol. bagno. *Am Passack* – dłuż. pesk, niem. Sand, pol. na piasku, piasek.

Górzyn (dłuż. Gora, niem. Göhren) szacunk. 70% (Buko 2005, s. 239)

Wolschenke – dłuż. wolschina, niem. Erle-Erlengebusche, pol. olszyna, miejsce gdzie rosła olszyna. *Mokschiezen* – dłuż. mokshize, niem. nasse Felder, pol. wilgotne, mokre pola. *Laugen* – dłuż. ług, w dole pod jeziorciem, gdzie teraz jest las lub gdzie dawniej był staw, także mokra łąka, podmokły obszar, błoto. *Tunnemosten* – dłuż. *tunje mosty*, miejsce gdzie postawiono mostek na bagnisku, trzęsawisku, również przez rzucenie tam, tyczki, żerdzi, słupa. *Wostroon* – dłuż. *wastrowy*, niem. Insel, Acker, pol. wyspowa pole, położone między odnogami rowu, potoku, strumienia. *Sagon* – niem. Ackerbeet, pol. zagon, rola, pola uprawne. *Podebroken* – dłuż. *pod brjog*, niem. unten, Ufer, Acker, pol. pole przy brzegu leżące. *Podegraden* – dłuż. *pod grad*, niem. unter, Burg/Berg, pol. pole położone przy grodzie lub pod górą. *Runitzen* – dłuż. *rownizte*, niem. gerade Beeten, pol. prosta grządka. *Ziplotniken* – dłuż. *ssyplot*, niem. Dorfzaun/Lander am Dorfzaun, pol. ziemia, grunt za płotem wiejskim. *Dubkosk* – dłuż. *dub*, *dubina*, niem. Eichengebusch, pol. dąb, dębina, zarośla dębowe. *Daalsche* – odległe, dalekie dobra, pola.

Grabice (dłuż. Rychartojce, niem. Reichersdorf) 4%

Leschnitze – dłuż. leszczina, niem. Haselnußstrauch, pol. leszczyna.

Grochów (dłuż. Grochow, niem. Grocho) 67%

Grocho – dłuż. grochow/grochowo, niem. Erbsenfeld, pol. groch. *Die Bruasken/Brosken/Broschen* – dłuż. brjatzki, niem. kleinen Birken, Birkenwäldchen, pol. małe brzożki, lasok brzożowy. *Der Laug* – dłuż. ług, Grasumpf, pol. błoto, bagno. *Wirchewisch/Wirchewische*, dłuż. werch/wisch, niem. Sumpfgas, Wiese, also hochgelegene Wiese, pol. błotniste wyżej położone łąki. *Die Wucksche* – dłuż. wotschow, niem. eine aus dem Sumpfe hervortretende Erhöhung, pol. znaczne błoto, bagnisko, położone wyżej. *Bresin* – dłuż. breza, niem. Birke, pol. brzozy. *Bresienen* – dłuż. brezyna, niem. Birkenhain, pol. brzezina. *Die Dubken* – dłuż. dub, niem. kleinen Eichen, pol. małe dąbki. *Die Klenken* – dłuż. klenki/klonki, niem. kleinen Ahorne, pol. małe klony, klonki. *Klon/klen* – niem. Ahorn, pol. klon. *Der Schmarotzkenbusch* – dłuż. smaroki, niem. die Rohrkolben, pol. pałka. *Wiggerode/Wiggroden/Wogrode* – od wigroda, niem. Garten, pol. ogród. *Die Zuche* – od suchy, niem. trockene Fluren, pol. suche niwy, pola. *Die Dubrauen* – dłuż. Dubrawa, niem. Eichenwald, pol. las dębowy, dąbrowa. *Die Gumme-*

schken/Gumoschken/Gumnyschczo – dłuż. gumno, pol. gumno, przestrzeń w gospodarstwie chłopskim przeznaczona do przechowania karmy, siana, suszenia snopów, młócenia zboża lub klepisko w stodole, gdzie mełło się zboże, ale także podwórze z budynkami gospodarskimi, gdzie przechowywano zasuszoną roślinność. *Die Kotzlinken* – dłuż. kotł, kochel, kotlik, niem. der Kessel, pol. kotlina. *Die Lauke* – dłuż. luka, głuż. luk, niem. Wasserloch, Wiese, pol. łąka. *Die Pinkoschen* – dłuż. penk/penki, niem. der Stamm, der Wurzelstock, pol. korzeń, pień. *Wucksche* – dłuż. wotsog, niem. Horst, Ackerfeld, früher Wiese, hochgelegene Stelle in der Weise, pol. kępa, zrąb, wysoko położone miejsce na łące.

Grodziszcz (dłuż. Groźiśco, niem. Gröttsch) 16%

Am Lubststege – ścieżka nad Lubszą. *Wiggrode/Wogrode* – ogrody.

Gubinek (dłuż. niem. Gubinschen) 30%

Das Laas – dłuż. laz, niem. Rodung, pol. karczowisko. *Im Laaske* – dłuż. lesk, lask, niem. Wäldchen, pol. lasek, las.

Jałowice (dłuż. Jałojce, niem. Jaulitz) 12%

In den Göhren – dłuż. gora, gory, niem. Berge, pol. góra. Nazwa ta poświadcza łużyckie pochodzenie nazwy wsi Górzyn, położonej w powiecie Krosno Odrzańskie, 5 km od Lub ska. *Die Gohse/Gosse* – dłuż. gozd, niem. Wiese mit Gräben, Richter Wald, pol. las (archaizm). *In den Kaveln* – również Kabel lub Kawel z dłuż. kabjel /a (A.Ł.) – niem. Anteil an Wald, Wiese, Feld, verparzeln, pol. parcela, kawałek lasu, łąki, pola.

Jaromiowice (dłuż. Germarojce, niem. Germersdorf) 35%

Der Bagen – bagna. *Die Jasewine* – dłuż. jase, niem. Espenwald, pol. las osikowy. *Die Klinschen* – dłuż. glina, niem. Lehm, Lehmfluren, pol. glina, pola gliniaste. *Nowinken* – nowe miejsce, nowizna.

Kałki koło Górzyna (dłuż., niem. Kalke, Kalkow) 39%

Dalsche – od dalse (np. zagony), niem. die weiter vom Dorfe entfernt liegenden Fluren, pol. daleko położone zagony, za wsią. *Kutzke* – od khójcki, chójcki, niem. die kleinen Kiefern, Kiefernbusch, pol. sosenki, sosny. *Piskorn* – dłuż. peskarnja, od pesk, niem. Sandgrube, pol. piaskownia. *Wirche* – dłuż. werch, werchy, niem. Gipfel, Hügel, wzgórze, wzniesienie. *Wjachle* – dłuż. wychla, pol. wechle, starosłow. vechla, niem. die Strohwise, Hegewische auf verbotenen Weisen und Wegen, Büschel, Kranz, pol. pęk, wiecheć, wiecha ze słomy. *Wolschinken* – olszyna.

Kaniów (dłuż. Kańjow, niem. Kanig) 61%

Chojnik – dłuż. chojna, niem. Kiefer, Kiefernbusch, pol. sosna, zarośla sosnowe. *Lanken* – dłuż. luka, pol. lonka, niem. Weisen, pol. łąka. *Nowinken/nowenken/nowina* – dłuż. nowy, niem. Neuland, pol. nowa uprawa, rola, nowe miejsce. *Jaeschen* – dłuż. jasenki, niem. kleine Eschen, pol. ma-

łe jesionki. *Wachlen/wjachlen* – dłuż. wychla, pol. wechle, starosłow. *vechla*, niem. *die Strohwische*, *Hegewische* auf verbotenen Weisen und Wegen, *Büschel*, *Kranz*, pol. *pęk*, *wiecheć*, *wiecha* ze słomy. *Werben* – dłuż. *werba*, pol. *werby*, niem. *Weiden*, pol. *wierzby*. *Kotschelinen*, dłuż. *kostseina*, od *kostel*=*kostrowa*, *koscerwa*, dłuż. *koscerwa*, polnische *kostrzewa*, niem. *Trespenfeld*, Land mit *Trespe*, *Borstenhirse*, pol. polna roślina należąca do rodziny wiechlinowatych. *Wottnache/wottnoche* – dłuż. *wodnjawy*, *wodnjawa*, niem. *Wiese* mit *Bäumen* bestanden *Wasser*, *wasserreiche Weise*, pol. łąka z drzewami rosnącymi w wodzie.

Kosarzyn (dłuż. Kôšařňa, niem. Cuschern) 61%

Der Strieming – starosłow. *struga*, pol. *strumen*, niem. *Beetzackfließ*, pol. *strumień*. *Tschilipach* – niem. *drei Linden*, pol. *trzy lipy*. *Potok* – niem. *das Fließ*, pol. *potok*. *Lauch* – podmokłe, mokre obszary, błoto. *Tscherlichken* – dłuż. *scherliza*, niem. *Flachsbreche*, pol. *tarlica/cierlica/ międllica lnu*.

Kumiałtowice (dłuż. Kumeltojce, niem. Kummelitz) 50%

Beim Läuseborne – dłuż. *lusa*, niem. *Pfütze*, pol. *kałuża*, *bajoro*. *Breza* – starosłow. *breza*, niem. *Birke*, pol. *brzoza*. *Piätschk* – dłuż. *pesk/peski*, starosłow. *pjaski*, niem. *Sand*, *Sandfeld*, pol. *piaski*, *piaszczyste pole*.

Lauch – podmokłe, mokre obszary błoto.

Luboszyce (dłuż. Lubošojce, niem. Liebesitz) 19%

Die Grabine – dłuż. *grabina*, niem. *Weißbuchengehölz*, pol. *białe buki*. *Die Kammischke* – dłuż. *kamuschk/kamyschk/kamen*, niem. *Stein*, pol. *kamień/nie*. *Der Kehricke* – dłuż. *kerky*, niem. *kleinen Sträucher*, pol. *małe krzaki*, *krzewy*. *Die Lutzken* – dłuż. *luka*, niem. *kleinen Weisen*, pol. *małe łąki*. *Der Lask* – *lasek*.

Łazy koło Gubina (dłuż. Łaz, niem. Laaso) 53%

Laaso – od *laz*, niem. *Rodung*, *Neuland* – *karczowisko*, *nowe miejsce*. *Lanken* – starosłow. *lonka*, niem. *Wiese*, pol. *łąki*. *Der Basatzbusch/Bassatzkebusch* – dłuż. *bezacki*, *baz*, *bez*, niem. *Holunder*, pol. *czarny bez*. *Die Gurken* – dłuż. *gorka*, niem. *Hügel*, pol. *górk*, *wzniesienie*. *Die Jasoinen* – dłuż. *jasen*, niem. *Esche*, pol. *jesion*, *jesiony*. *Die Kallinen* – *kalina*. *Lauch* – *obszar podmokły*. *Die Woschackteich* – dłuż. *wotsag*, niem. *Horst*, *Insel*, pol. *wysp*, *zrąb*, *kępa*. *Die Kabeln* – *kawałek łąki*, *pola*, *lasu*. *Luschken* – *łączki*.

Łomy (dłuż. Łomy, niem. Lahmo) 47%

Das Zahrnheiden – dłuż. *zarny*, niem. *schwartz*, pol. *czarny/a*, np. *pole*, *ziemia*. *Die Schertken* – dłuż. *schyrozki*, *szchyroko*, niem. *breite Fluren*, pol. *szerokie pola*, *zagony*, *niwy*. *Die Boberwiesen* – starosłow. *bobru*, dłuż. *bobr*, niem. *der Biber*, pol. *łąki nad rzeką Bóbr*. *Wolschine* – *olszyna*. *Lauch* – *obszar podmokły*. *Streiming* – *strumień*.

Markosice (dłuż. Markościce, niem. Markersdorf) 17%

Die Leschinze – dłuż. leszczyna, niem. Haselnußstrauch, pol. leszczyna. *Die Mahlen* – dłuż. male np. zagony, niem. die kleinen Fluren, pol. małe zagony, pola, niwy. *Nowina* – nowizna, nowe miejsce pod uprawę.

Mielno (dłuż. Maliń, niem. Mehlen) 47%

Der Buckbusch – dłuż. buk, niem. die Buche, Buchenbusch, pol. buki, zarosła bukowe. *Dubbin* – dłuż. dubina, niem. Eichengehölz, pol. dębina, dęby. *Dubbristroh* – dłuż. dobry, strona, niem. gute Seite, Gegend, pol. dobre strony, okolice. *Gaschke* – dłuż. gajaschk od gaj, niem. kleine Hain, pol. mały gaj. *Auf dem Huggan* – dłuż. hugon, niem. die Trift, pol. wygon, pastwisko. *Die Puadegatten* – dłuż. pod gatom, od gat, niem. unter dem Teiche, pol. pod stawem. *Stawenwege* – droga nad stawem.

Mierków (dłuż. Měrkow, niem. Merke) 24%

Goi/Gai – dłuż. gaj, niem. Hain, pol. gaj. *Die Kallache/ Kallaschecke/Kallischek* – dłuż. kalesschczo, niem. Lache, Pfütze, pol. kałuża/e. *Die Tollen* – dłuż. dol, niem. Tal, Niederung, pol. dół, doły. *Lauche* – teren podmokły, błoto, mokra łąka. *Der Zisk/Schisk* – niem. Stück höher gelegenes Ackerland inmitten torfiger Wiesen, pol. zyskowne, wysoko położone rola w środku z torfową łąką. *Der Lubst* – dłuż. Lubostna/Lubuśa, Luba, niem. das liebliche Fließ, pol. urocza, ulubiona rzeka Lubsza. *Die Rakowiesen* – od reka, rzeka, niem. an der Lubst, pol. łąki w rejonie rzeki Lubszy.

Osiek (dłuż. Wósek, niem. Ossig) 31%

Die Bucke – buki. *Die Brasine* – brzezina. *Beim Dupschenteich* – koło stawu z dębami. *Der Laug* – obszar podmokły. *Das Luschen* – dłuż. luzk, niem. Grassumpf, pol. błota trawiaste, bagniska. *Die Ruden* – dłuż. ruda, niem. Eisenerde, pol. ruda żelaza. *Der Raudenberg* – góra, gdzie znajdowały się rudy żelaza. *Die Raudenwiesen* – łąka, gdzie znajdowały się rudy żelaza. *Die Sakaße* – dłuż. sakasn, niem. das Gehege, die Schonung, pol. zakazane wejście na obszar, rewir leśny. *Der Sakaßanger Hutung* – teren pilnowany, strzeżony, zakazane wejście. *Der Sakaßeacker* – zakazane wejście na pola, niwy. *Die Sakaßewiesen* – zakazane wejście na łąki. *Lauch* – łąka.

Przyborowice (dłuż. Cygirn, niem. Tzschiegern, Zschiegern) 4%

Psigore – starosłow. Pzigrije, niem. Ansiedlung am Berge, pol. położenie, siedziba przy górze, wzniesieniu. *Die Pohloer Ecke* – dłuż. pole, niem. Feld Ecke, pol. polny kąt.

Polanowice (dłuż. Němšk, niem. Niemitzsch) 17%

Die Kapue – dłuż. kupa, niem. Erhöhung im Wasser oder Sumpf, pol. podwyższenie terenowe z wodą, bagnem, błotem. *Der Pickweise* – dłuż. byk, niem. Bull, Bullenweise, pol. łąka, gdzie wypasały się byki.

Pole (dłuż. Pólo, niem. Pohlo) 77%

Pohlo – dłuż. pólo, niem. Feld, pol. pole. *Piasken* – piaski. *Wodnogge* – odnoga. *Jamlickbusch* – dłuż. jemela, jamela, jemelina, niem. Mispel, pol. jemioła. *Gröschén* – dłuż. gruszy, kruśy, kruśwy, niem. die Birnen, pol. grusze, gruszki. *Ziriwonken* – dłuż. cerwjony, niem. rot, rote Felder, pol. czerwone pole. *Woshoken* – starowend. wysoke, niem. hochgelegene Felder, pol. wysoko położone pola. *Schekelinschken* – suche lęski, laski. *Walschenke* – olszyna. *Laugk* – obszar podmokły, błoto. *Brjasken* – brzózki, brzozy. *Die Schirrenken, Schirken/Schirreggen* – szerokie pola, niwy, łąny. *Die Wiächlen/Wählen* – dłuż. wychła, pol. wechle, starosłow. vechla, niem. die Strohwise, Hegewische auf verbotenen Weisen und Wegen, Büschel, Kranz, pol. pęk, wiecheć, wiecha ze słomy. *Grabisch* – buki. *Die Kamienke* – kamienie. *Jamlikbusch* – zarośla jemioły. *Lask* – lasek, las. *Die Mätzken* – maczki.

Raszyn (dłuż. Rašyn, niem. Raeschen) 50%

Bresinne – brzezina. *Die Dolken* – dołki. *In der Gorra* – dłuż. gora, niem. Berg, pol. góra. *Ilmengarten* – jemiolowy ogród. *In dem Kallisch* – dłuż. kalischczo, niem. Pfütze, Lache, pol. kałuża, bajoro. *Die Role* – niem. Acker, pol. rola, pola uprawne. *Mogschiezen* – dłuż. moksche np. zagony, niem. nasse Felder, pol. mokre pola, łąny, niwy. *Die Scherlinken* – dłuż. scherliza, niem. Flachsbreche, pol. tarlica/cierlica/międlica lnu. *In der Struga* – starosłow. struga, niem. Fluß, pol. nad strugą. *Troschkau* – dłuż. droschka, od droga, niem. Weg, pol. dróżka.

Sadzarzewice (dłuż. Sazařejce, niem. Sadersdorf) 37%

Die Strugge – struga. *Am Stregafleiß* – nad strugą. *Hinter der Strugge* – za strugą.

Siodło (dłuż. Sedlo, niem. Schiedlo) 32%

Kleine Lug – dłuż. lug, niem. Wasserpfuhl, pol. małe bajoro, błoto, bagnisko. *Die Luschegurke* – starosłow. luza, dłuż. luka, groka, niem. Grassumpf, Weisenhügel, pol. mokra, błotnista łąka na wzniesieniu. *Die Musken* – dłuż. moszczik, od most, niem. Brücke, pol. most na mokrym terenie. *In Rollen* – dłuż. rola, niem. Acker urbares Land, pol. ziemia orna, uprawna. *Am Striemingfließ* – strumień. *Schosken* – suche łąki.

Stargard (dłuż. Satry Grod, niem. Stargardt) 18%

Der Lauch – obszar podmokły, błoto, mokra łąka. *Die Lauchenden* – koniec podmokłego obszaru. *Beim Scherkenfleck* – szeroki zakątek.

Starosiedle (dłuż. Stare Sedlo, niem. Starzeddel) 22%

Pinkatz – głuż. pjenk od penk, niem. Stamm, Wurzelstock, pol. pień, korzeń. *Der Sensk/Sengst* – starosłow. seno, dłuż. sseno, głuż. syno, niem. Heu, pol. siano. *Kholoff* – dłuż. kulawa, niem. Kohlrübe, pol. brukiew.

Strzegów (dłuż. Stšęgow, niem. Strega) 18%

Kholoff – brukiew. *Die Schare* – głuź. zar, niem. Acker, Hutung, Wiese, Glut, Brand, pol. wypalone pole, łąka.

Ziębikowo (dłuż. Zebikow, niem. Seebigau) 38%

Gorken – górki. *Nowinken* – nowizna, nowe miejsce na uprawy. *Geikenbusch* – dłuż. gajk, niem. Hain, junges Gehölz, pol. gaj. *Hinter Grabel* – od grab, niem. Rotbusche, pol. czerwone buki. *Lanken* – łąki. *Luschk* – teren podmokły, na przykład łąki. *Sackesenz* – zakazany wejście na dany obszar np. do lasu, na pole. *In den Schwingbohren/Swingbohnen* – dłuż. sswina, bor, starosłow. born, niem. Schweineforst, pol. świński las. *Die Ziplatten* – dłuż. ssyplot, ssuploto, ssyplota, niem. die Feldflur am Zaune entlag, pol. pola, łany, niwy leżące za płotem.

Żytowań (dłuż. Żytowań, niem. Seitwann) 26%

Babenlauch – niem. Moorboden, pol. (babskie?) bagno, torfowisko. *Die Klien* – dłuż. klin, lub glina, niem. Keil, Lehm, pol. klin lub glina. *Der Zwietenlauch* – dłuż. sswety, niem. heilig, pol. święte mokradło, łąka.

Wełmice (dłuż. Wjelmica, niem. Wellnitz) 16%

Wjelmica – dłuż. wjelm, niem. Ulme, pol. wiąz. *Niwen* – dłuż. nivy, niwa, niem. fruchtbare Ackerland, pol. urodzajna ziemia. *Podkoine* – od podchojna, niem. die Flur hart am Kiefernwald, pol. pod lasem sosnowym. *Zuchen* – suche np. pola, niwy, łany, zagony. *Pottacken* – potok, niem. das Flies, Quellbach, pol. potok. *Sackäschen* – od zakazas, zakasz, niem. verbotenes Stück Wald, Schonung, pol. zakaz wejścia na skraj lasu lub do lasu. *Lars* – dłuż. laz, niem. Rodung, Neuland, pol. karczowisko. *Gablowskenberg* – dłuż. jablonska góra, jabłon, niem. Apfel, der Berg mit Apfelpflanzung, pol. góra jabłonna. *Die Groschinke Wald* – gorszy las? *Korrhen* – dłuż. korene, niem. die Wurzeln, pol. korzenie.

Przyroda także podlegała bezwarunkowej ochronie, stąd zakazywano wycinania witek brzoźowych na miotły z lasów, okorowywania drzew, spuszczenia soku z brzoź oraz wchodzenia bydła pasącego się na obrzeżach lasów na teren wzrostu młodnika (Sochacka 2005, s. 309). Powyższy proces poświadczą liczne określenia *Die Sackasen*, *Sackäschen*, *Sackesenz*, czyli zakaz wejścia do lasu, *Der Sakaßanger Hutung*, a więc teren pilnowany, strzeżony, zakazane wejście oraz *Die Sakaßewiesen*, *Der Sakaßecker* – zakazane wejście na pola, łany, niwy. Wiele nazw wiernie odmalowuje ówczesny krajobraz, obfitujący w dużą ilość wody, a przykłady stanowią *Lusche Laugk*, *Luch*, *Laug*, *Lauche*. Słowa te mają wspólny korzeń, pochodzący z języka dolnołużyckiego – *łuża*, co oznacza kałuża, błoto, bagno, mokradło, teren podmokły. Stąd wywodzi się również nazwa geograficzno-historyczna w języku polskim *Łużyce*. Podczas organizacji ceremonii zaślubin, nie szczędzono

pieniędzy na odpowiednie stroje ludowe, przygotowanie poczęstunku czy też wykonanie dekoracji z miejscowej roślinności (Łachowska 2015, s. 212-267, 2016, s. 155-183). Drużki i družbowie mieli powierzone rozliczne zadania. Dziewczęta wiały wianki i girlandy z ruty, barwinka, liści dębu, gałązek choinki, wykonywały koronę ślubną panny młodej z mirtu, który był symbolem płodności i czystości. Serbołużyckie przysłowie przypomina, iż „Żadnego ziela na darmo nie stworzono/ Žane zeličko podarmo stworjene njeje” (Gardošowa 1984, s. 157), które może stanowić podsumowanie przedsięwziętych rozważań.

Literatura

- BUKO A. (2005), Kultura krajobrazu wsi Górzyn, [w:] Kultura krajobrazu Europy Środkowej, red. T. Jaworski, „Zielonogórskie Studia Łużyckie”, t. 4, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- EICHLER E. (2008), Das ehemalige niedersorbische Sprachgebiet östlich der Neiße im Lichte der Namenforschung, [w:] 15 lět dalejkubłanje dorosćonych w Serbskiem, red. M. Elikowska-Winkler, Schule für Niedersorbische Sprache und Kultur/Sorbisches Institut e. V., Cottbus-Chóšebuz/Bautzen.
- GANDER K. (1912), Die Flurnamen des Kreises Guben, „Niederlausitzer Mitteilungen”, t. 11, Guben.
- GARDOŠOWA I. (1984), Kjakiž ptačik takje hrónčko. Jaki ptak taka pieśń, Ludowe nakładnistwo Domowina, Budyšin – Ossolineum Wrocław.
- GRUCHMANOWA M. (2003), Gwary w ojczyźnie i na obczyźnie, tutaj artykuły: Pogranicze językowe śląsko-wielkopolsko-łużyckie w świetle dotychczasowych badań oraz Związki z Łużycami, Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań.
- JUCKIEWICZ P. (2002), Arnošt Muka (Ernst Mucke) (1854-1932), [w:] Rozwój badań naukowych na pograniczu śląsko-łużyckim od XVI do XX wieku, „Rocznik Lubuski”, nr 28, red. T. Jaworski, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- KOSIOREK H. (2002), Łużyce jako problem badawczy w „Niederlausitzer Mitteilungen”, [w:] Rozwój badań naukowych na pograniczu śląsko-łużyckim od XVI do XX wieku, „Rocznik Lubuski”, nr 28, red. T. Jaworski, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- LESZCZYŃSKI R. (2005), Praktyczny słownik dolnołużycko-polski. Praktiski dolno serbsko-pólski słownik, Ludowe nakładnistwo Domowina, Budziszyn.

- ŁACHOWSKA A. (2015), Odświętne stroje ludowe Serbołużyczanek na obszarze wschodniej części Dolnych Łużyc w granicach województwa lubuskiego jako ważny element kapitału społecznego na przełomie XIX/XX wieku, [w:] Kapitał społeczno-polityczny Serbołużyczan, red. T. Jaworski, H. Kurowska, A. Lipińska-Bodnar, „Zielonogórskie Studia Łużyckie”, nr 8, Zielonogórska Biblioteka Cyfrowa, Zielona Góra.
- ŁACHOWSKA A. (2016), Wizerunek kobiety odświętnej pogranicza wielkopolsko-śląsko-łużyckiego w świetle wiejskich strojów ludowych od XIX do 1945 roku, [w:] Conjux, mater, filia, soror propinqua, civis... Kobieta na ziemi wschowskiej i pograniczu wielkopolsko-śląskim, red. M. Małkus, K. Szymańska, Muzeum Okręgowe w Lesznie, Muzeum Ziemi Wschowskiej, Stowarzyszenie Czas A. R. T., Wschowa-Leszno.
- ŁACHOWSKI P. (2005), Krajobraz a nazwy miejscowe pogranicza śląsko-łużyckiego, [w:] Kultura krajobrazu Europy Środkowej, red. T. Jaworski, „Zielonogórskie Studia Łużyckie”, t. 4, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- MAGNUS A. (1887), Allerlei aus unserer Vergangenheit oder Beiträge zu einer Chronik des Kirchspiels Göhren. Seiner lieben Gemeinde dargeboten von ihrem Pastor A. Magnus, Sommerfeld.
- MAZURSKI K. R. (2005), Toponimia fizjograficzna pogranicza śląsko-łużyckiego, [w:] Kultura krajobrazu Europy Środkowej, red. T. Jaworski, „Zielonogórskie Studia Łużyckie”, t. 4, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- MĚŠKANK A. (2006), Zakłady dolnosěrbskeje rěcy. Podstawy języka dolnołużyckiego, Ludowe nakładnistwo Domowina, Budziszyn.
- MUCKE E. (1909), Die Flurnamen aus dem südöstlichen Teile des Gubener Kreises, sowie den angrenzenden Dörfern des Kreises Crossen nebst einigen Ortsnamen, „Niederlausitzer Mitteilungen”, Niederlausitzer Gessellschaft für Geschichte und Altertumskunde, t. 10, Guben.
- MUCKE E. (1925), Die wendischen Ortsnamen der Niederlausitz nach Entstehung und Bedeutung, „Niederlausitzer Mitteilungen”, t. 17, Niederlausitzer Gessellschaft für Geschichte und Altertumskunde, Guben.
- OBSTFELDER K. (1927), Der geologische Aufbau und die Bodengestaltung des Kreises Crossen oraz Aus Crossens Vorzeit. Germanen und Wenden, [w:] Heimatbuch des Kreises Crossen (Oder), red. K. Metzdorf, Crossen.
- POPOWSKA-TABORSKA H. (2011), Polskość okolic Zielonej Góry i Sulechowa w świetle zachowanych zapisków nazw terenowych, [w:] „Studia Zielonogórskie”, red. A. Toczewski, t. XVII, Muzeum Ziemi Lubuskiej, Towarzystwo Przyjaciół przy Muzeum Ziemi Lubuskiej, Zielona Góra.

- RUDOLPH H. G. (1968), Tauchel – ein Blick in seine Vergangenheit, „Sorauer Heimatblatt. Das Heimatblatt für Stadt und Land“, nr 5, Dortmund.
- SOCHACKA I. (2005), Gospodarka leśna na pograniczu śląsko-łużyckim od XVI do XVIII wieku, [w:] Kultura krajobrazu Europy Środkowej, red. T. Jaworski, „Zielonogórskie Studia Łużyckie”, nr 4, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- SOMMER G. (1900), Flurnamen von Sommerfeld und Umgegend, „Niederlausitzer Mitteilungen“, t. 6, z. 5, Niederlausitzer Gessellschaft für Geschichte und Altertumskunde, Guben.
- STANDKE H. (1923), Heimatkunde der Niederlausitz, Sorau NL Rauert&Pittius, Żary.

Agnieszka Łachowska

**TOPOGRAPHIC NOMENCLATURE CONNECTED WITH
LANDSCAPE MOTIVES IN THE VILLAGES OF EASTERN PARTS OF
LOWER LUSATIA TILL 1945**

Keywords: Lusatians, onomastics, floral motifs, Eastern Lusatia, customs.

The article addresses historical, geo-linguistic, and onomastic issues. As the gathered sources show, Slavic topographic names were common and widely used in the villages of eastern parts of Lower Lusatia. They were saved through the writings of the 19th century regionalists and explorers of the Silesian-Lusatian border area. Most of them testify to the usage of the Lower Sorbian language in the villages of the discussed region till 1945. For centuries, adequate nomenclature has facilitated orientation in the neighbourhood, which helped 'tame' the landscape. Germans, who colonized Lusatia through centuries, frequently created formatives in such a way that Slavic elements have been preserved to this day, for example, in the names of villages and towns or in topographic nomenclature.

Agnieszka Łachowska

**NAZEWNICTWO TERENOWE ZWIĄZANE Z MOTYWAMI
KRAJOBRAZOWYMI WE WSIACH WSCHODNIEJ CZĘŚCI
DOLNYCH ŁUŻYC DO 1945 ROKU**

Słowa kluczowe: Serbołużyczanie, onomastyka, motywy roślinne, Wschodnie Łużyce, zwyczaje.

Podjęta w artykule tematyka dotyczy zagadnień historycznych, geograficzno-lingwistycznych oraz onomastycznych. W świetle zebranego materiału źródłowego wynika, iż słowiańskie nazwy terenowe występowały powszechnie we wsiach wschodniej części Dolnych Łuzyc i były używane przez miejscową ludność. Zachowały się dzięki zapiskom XIX-wiecznych regionalistów i badaczy pogranicza śląsko-łużyckiego. Większość z nich poświadcza używanie języka dolnołużyckiego we wsiach na terenie omawianego terytorium do 1945 roku. Od wieków odpowiednie nazewnictwo ułatwiało społeczeństwu orientację w otoczeniu, co wpływało na oswajanie krajobrazu. Niemcy, którzy kolonizowali Łużyce w miarę upływu stuleci, często dokonywali kompilacji słowotwórczej tak, iż do dziś zachowały się elementy słowiańskie na przykład w nazwach wsi i miast oraz w nazewnictwie terenowym.

Klaudia Żernik*

**PISARSTWO NAUKOWE, CZYLI JAK RACJONALNIE
POSŁUGIWAĆ SIĘ SŁOWEM PISANYM. RECENZJA
KSIĄŻKI KRYSTYNY DURAJ-NOWAKOWEJ
PT. „PISARSTWO NAUKOWE. MIĘDZY RZEMIOSŁEM
A SZTUKĄ”**

Rok 2014 zaowocował nową pozycją książkową jaką jest publikacja *Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką* autorstwa Krystyny Duraj-Nowakowej. Książka licząca 356 stron została wydana przez Oficynę Wydawniczą „Humanitas” w Sosnowcu, a jej recenzentem był Antoni Smołalski. Powstała w wyniku wieloletniej pracy autorki z nauczycielami i studentami pedagogiki, polonistyki oraz bibliotekoznawstwa. Jest efektem doświadczenia oraz obserwowania trudności i problemów związanych z tworzeniem prac pisemnych przez uczniów/studentów, z jakimi przychodzi się mierzyć nauczycielom wszystkich szczebli szkolnictwa.

Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką jest swoistym podręcznikiem zawierającym wskazówki, jak poprawnie napisać tekst naukowy. Uwrażliwia on czytelnika na stosowany język; pokazuje, jak przystąpić do napisania pracy oraz jak kształtować i precyzować tekst. Treści tutaj zgromadzone łączą zagadnienia teoretyczne z praktycznymi wskazaniem, a przede wszystkim pokazują trud, jaki niesie za sobą stworzenie opracowania naukowego. Zatem publikacja może być pomocna przy wyborze drogi mającej prowadzić do przygotowania pracy naukowej.

Naczelną ideą książki jest zebranie tekstów dotyczących pisania naukowego. Ma ona pomóc w rozpoznawaniu najważniejszych wskazówek specjalistów, w usystematyzowaniu wiedzy na temat pisania, a także w doskonaleniu własnego warsztatu pisarskiego i zdobywaniu umiejętności posługiwania się słowem pisany. Autorka we wstępie podkreśla, iż pisarstwo to „ryzykowny proceder, najeżony przeszkodami, komplikacjami i naznaczone nie tylko ustawicznymi wątpliwościami intelektualnymi, ale i – silnie

*Klaudia Żernik – magister pedagogiki, specjalność: edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, studentka studiów doktoranckich w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: twórczość dzieci w wieku przedszkolnym; e-mail: klaudia_zernik@wp.pl

– obarczony burzliwymi stanami emocjonalno-motywacyjnymi i rozterkami sprawczymi” (Duraj-Nowakowa 2014¹, s. 11). Dlatego publikacja ta zawiera opracowane przez twórczynię normy pisarstwa, które mogą być inspiracją czy bodźcem do zagłębienia się w tajniki pisania, ale nie tylko. Może też być ona przydatna w uzupełnieniu wiedzy na ten temat lub też pobudzić czytelnika do rozwinięcia ujętych tutaj zagadnień.

Adresatami niniejszego dzieła są wszystkie osoby chcące poprawnie i w sposób uporządkowany pisać teksty. Książka skierowana jest do uczniów, studentów, nauczycieli i promotorów. Aczkolwiek zamiarem autorki było przede wszystkim dotarcie do młodszych nauczycieli akademickich i doktorantów, by w ten sposób pomóc im w ich własnej pracy naukowej. Dlatego opracowanie to może być wykorzystywane na seminariach magisterskich i doktorskich, a także do zaprojektowania własnej pracy przez młodego, zaczynającego swoją karierę adepta nauki.

Zastosowana w niniejszym opracowaniu główna metoda to studium literatury. Autorka najpierw dokonała szczegółowej selekcji, zaś później analizy i interpretacji zebranych tekstów po to, by wykorzystać je do poruszenia problemu pisarstwa naukowego.

Główna część publikacji poprzedzona jest długim, kilkuwątkowym wstępem. Zaznaczone tutaj śródtytuły dla poszczególnych wątków pomagają czytelnikowi w zapoznaniu się ze strukturą i naczelną ideą książki. Dzięki temu, osoba sięgająca po tę publikację dowiaduje się, jaka jest jej geneza, co skłoniło autorkę do napisania opracowania o takiej tematyce, jaka jest jego specyfika oraz do kogo jest przede wszystkim adresowana. Również we wstępie Krystyna Duraj-Nowakowa informuje o wielości źródeł wykorzystanych do napisania książki. Rzeczywiście, liczba pozycji bibliograficznych jest imponująca, ponieważ stanowi około 280 publikacji. Autorka postarała się także o ich podział według dyscyplin naukowych. Pierwszą grupę stanowią kierunki filologiczne, głównie polonistyka i teoria literatury, co wiąże się z osobistymi doświadczeniami twórczyni, która zaczynała swoją wyższą edukację studiując filologię polską. Kolejne pozycje wywodzą się z metodologii poznania i badań, w tym z pedagogiki. Jak podkreśla autorka, zaskakujące dla czytelnika może być wykorzystanie aż 120 książek metodologicznych z filozofii, historii, psychologii i socjologii, ponieważ jest to dwukrotnie większa liczba w porównaniu do publikacji z pierwszej i drugiej grupy. Powodem tego była chęć Duraj-Nowakowej do uzyskania wiedzy transdyscyplinarnej.

Publikację zamyka spis literatury, wykaz rysunków i tabel oraz formalne zakończenie, które, podobnie jak wstęp, jest wyczerpujące i skupia się

¹Wszystkie przypisy w nawiasach odnoszą się do recenzowanej pracy, zatem dalej podawana będzie tylko przywoływana strona.

na ogólnonaukowych rozważaniach wokół tematyki pisarstwa naukowego. Autorka stara się tutaj o wyjaśnienie istoty niniejszego opracowania, jego struktury, tematu. Uwaga czytelnika zwracana jest na kwestię wyboru literatury, a mianowicie „na wartość naukową dobranych publikacji, ich kompletność, aktualność i stopień przydatności dla tematu” (s. 335). Miało to służyć stworzeniu okoliczności do kontynuowania/rozszerzenia tematu pisarstwa naukowego oraz zapewnieniu czytelnika o trudzie włożonym przez twórczynię w napisanie książki. Kolejną kwestią poruszaną w zakończeniu jest stopień rozwiązania problemu, który autorka z jednej strony ujęła całościowo, zaś z drugiej rozbiła na grupy zagadnień. Zabieg ten miał na celu zachęcenie do podjęcia dyskusji, do indywidualnego wyboru tematów i poszukiwań ich zastosowań.

Publikacja podzielona jest na pięć rozdziałów. Pierwszy z nich zatytułowany jest „Pisarstwo naukowe” i składa się z trzech podrozdziałów. Te z kolei, dla wygody czytelnika, zawierają śródtytuły, które zapowiadają treść zamieszczonego poniżej tekstu. Jest to wielce przydatne zarówno podczas pierwszego kontaktu z książką, jak i wielokrotnego powrotu do niej. Na początek autorka skupia się na *specyfice pisarstwa naukowego*, zaznaczając jego cel, którym jest przede wszystkim przekazanie wyników własnych badań naukowych w sposób klarowny dla innych. „Dobre pisarstwo zatem powinno liczyć się możliwościami recepcji treści przez potencjalnych odbiorców; pisać należy tak, by przekazywane informacje miały szansę jednoznacznego zrozumienia” (s. 19). Dalej podkreślone jest, iż nie ma żadnych reguł, które można by było zastosować, aby napisać dobrą książkę. Według autorki pisarstwo, szczególnie naukowe, nie jest czymś łatwym i bezproblemowym. Jest to sztuka, którą pisarz musi opanować poprzez lata ćwiczeń i prób. Poszukiwanie najlepszych sposobów pisarstwa powinno polegać na połączeniu naśladowania mistrzów z metodą prób i błędów. W procesie pisarstwa istotne są także cechy osobowe pisarza. Powinien być on przede wszystkim odczytany, wytrwały i odważny. Musi on ćwiczyć, ćwiczyć i ćwiczyć, by, pod okiem mistrza, powoli dochodzić do własnego stylu. Wreszcie cechami niezbędnymi pisarzowi są motywacja i inspiracja. Dalej w tej części tekstu autorka objaśnia znaczenia terminów: nauka, pisarstwo, zasady. Wymienia cechy i normy nauki oraz działalności naukowej, ich funkcje i zadania. Następnie, dla dopełnienia istoty i specyfiki pisarstwa naukowego, czytelnik zaznajamia się z słowami kluczowymi, takimi jak: pisarstwo, piśmiennictwo, pojęcie, paradygmat, proces badań, strategia teorii i system teoretyczny. Podrozdział ten kończy wywód dotyczący istoty procesu przygotowań do pisarstwa, gdzie autorka zamieszcza pewne rady, wskazówki i pytania, które każdy początkujący pisarz naukowy powinien sobie zadać.

Kolejny podrozdział dotyczy *rodzajów poznania i form opracowań naukowych*. Autorka zwraca tutaj uwagę na retorykę jako „sprawność opisanego swojego punktu widzenia i przekonywania do swych racji” (s. 41). Taki zabieg jest wstępem do dalszej części opracowania, skupiającej się na zagadnieniach *komunikacji językowej*. W tym podrozdziale autorka przybliża termin *komunikacja*, poziomy, na których ona przebiega, jej najważniejsze elementy oraz sam proces komunikowania się. Następnie przedstawia liczne klasyfikacje badań, których przecież wyniki są zazwyczaj przedmiotem prac naukowych. Omówienie wymienionych wyżej zagadnień było celowym zabiegiem, który miał być wprowadzeniem do meritum tej części podrozdziału, a mianowicie do klasyfikacji i opisu *gatunków prac naukowych*. Autorka przedstawia różne ich podziały według takich specjalistów jak Józef Pieter czy Wacław Pytkowski, ale też zamieszcza zestawienie rodzajów prac naukowych według własnego opracowania. Wyróżnia więc siedemnaście typów prac, podzielonych na poznawczo-informacyjne i kwalifikacyjne. Treści tutaj zamieszczone mogą być niezwykle przydatne dla pracowników naukowych oraz osób, które swoją przyszłą karierę wiążą z tym stanowiskiem.

Ostatnia część rozdziału dotyczącego specyfiki pisarstwa naukowego zawiera opis zasad badań i pisarstwa naukowego. Dużym ułatwieniem jest wymienienie poszczególnych prawideł w formie śródtytułu, dzięki czemu czytelnik może bez problemu powrócić do potrzebnego fragmentu. Jako pierwsze autorka zamieściła zestawienie reguł pisarstwa naukowego, które są szczegółowo i w sposób zrozumiały dla czytelnika omówione. Natomiast zasady badań naukowych zostały przedstawione w formie czternastu punktów, których nie będę tutaj przytaczać, by zachęcić do samodzielnego zgłębienia treści opracowania.

Rozdział pierwszy wprowadza czytelnika w ogólną problematykę pracy naukowej, ukazuje trudy związane z pisarstwem. Pojęcia tutaj omówione doskonale zapoznają z tą tematyką, pomagają ją zrozumieć. Przede wszystkim tekst zachęca do pogłębiania wiedzy odnośnie pisarstwa, sięgając po inne publikacje, zarówno autorki, jak i wymienionych w spisie literatury, licznych specjalistów w tej dziedzinie.

Druga część książki przedstawia *cele i zadania procesu przygotowania do pisania*. Podrozdziały tutaj wyróżnione dotyczą zbierania, gromadzenia i wykorzystywania materiałów źródłowych, zawierają informacje odnośnie formułowania tematu pracy, a także wyjaśnienia różnic pomiędzy tematem a tytułem, podtytułem i śródtytułem itd. Na początek autorka zaznacza czytelnika z etapami pisania pracy naukowej, po czym przechodzi do zagadnienia dotyczącego zbierania i gromadzenia materiałów źródłowych. Zamieszczone są tutaj wskazówki odnośnie doboru książek oraz publikacji

i korzystania z nich. Rozmyślając nad trudnościami, jakie sprawiają zrozumienie, a później analiza i interpretacja różnych tekstów, autorka poświęca kilka stron na omówienie form analizy tekstu źródłowego. Wyszczególnia zadania i wskazówki, które mogą okazać się pomocne w tej czynności oraz w odbiorze każdego dzieła literackiego. Zwrócona jest tu również uwaga na istotę sporządzania notatek podczas studiowania pozycji książkowych, a także na konstruowanie konspektu, czyli streszczenia lub planu w formie punktów. Jest to istotna technika zapamiętywania przeczytanego wcześniej tekstu. Zamieszczone tutaj informacje odnośnie tworzenia i przechowywania notatek mogą być szczególnie przydatne dla studentów przygotowujących się do pisania prac licencjackich czy magisterskich.

Kolejny podrozdział dotyczy już samej *czynności przygotowania do pisania pracy naukowej*. Wyróżnione są tutaj fazy zadań preparacyjnych do pracy pisarskiej oraz zasady, jakich należy przestrzegać przy tworzeniu planu pracy oraz wskazówki i rady różnych specjalistów. Autorka zamieściła też przykładowe spisy treści i omówiła zasady jego uszczegółowienia. Odpowiednim zakończeniem dla tematu dotyczącego czynności przygotowawczych do pisania jest zwrócenie uwagi na język doniesień naukowych. Ten fragment opracowania dostarcza informacji o rodzajach języka naukowego i jego funkcjach. Zamieszczone są tutaj również rady w kwestii doboru języka, pojęć, terminów specjalistycznych. Całość wieńczy spis *podstawowych warunków językowej poprawności pracy*.

Podrozdział trzeci, kończący drugi rozdział książki, dotyczy wyboru *tematu pracy*, co jest trudnym krokiem w całym procesie twórczym. Autorka wychodzi tutaj od definicji i omówienia „tematu” i „tematyki”. Zamieszcza wskazówki, jak wybierać temat i jakimi regułami się w tym procesie kierować. Kolejnie poruszona jest kwestia przedmiotu, osnowy utworu i jego tezy. Te dwa pierwsze składniki zostały porównane do nici przewodniej. „Używamy słowa »nić«, gdyż jest to jak w tkactwie osnowa, czyli coś, co pomaga zagubionemu autorowi odnaleźć właściwą drogę do celu, podobnie jak zwykła bawełniana nitka prowadzona od drzewa do drzewa pomaga znaleźć drogę w zaczarowanym lesie” (s. 98). Natomiast tezą jest to, co „autor pragnie powiedzieć na temat nici przewodniej” (s. 99). Z tych rozważań czytelnik wyprowadzany jest w problematykę formułowania tytułu pracy. Aby zagadnienie to zostało w pełni zrozumiałe, twórczyni pokazuje różnice pomiędzy tematem a tytułem, tytułem-hasłem a tytułem opisowym. Następnie wyjaśnione jest znaczenie terminu „słowa kluczowe” oraz dalsze rozważania autorki dotyczące „tematu”, „tytułu” i „śródtytułu”.

Rozdziały pierwszy i drugi niniejszej publikacji są wprowadzeniem w świat pisarstwa naukowego. W drugim czytelnik znajdzie informacje do-

tyczące zbierania danych oraz przygotowywania się do procesu pisania. Są tutaj wyjaśnione pojęcia, które na pewno okażą się przydatne dla studentów i doktorantów.

Trzeci rozdział zatytułowany jest „Planowanie i organizacja prac pisarskich – warsztat”. Autorka dostarcza wskazówek odnośnie *schematu planowania struktury opracowań, konstrukcji utworu*, a także *budowy tekstu*. Podrozdział pierwszy porusza, znacznie szerzej, kwestię przygotowań do pisania. Można tutaj znaleźć spis czynności potrzebnych do zaplanowania i organizacji pracy, propozycje etapów prac przygotowawczych, a także poszczególnych kroków przy pisaniu. Profesor Duraj-Nowakowa zamieszcza tutaj praktyczne wskazówki, jak skonstruować plan, jak numerować strony w części głównej i w załącznikach. Czytelnik przeczyta też o zasadzie zapisu imion i nazwisk autorów, sposobie stosowania skrótów czy zapisie dat. Przydatne są również informacje o zamieszczaniu cytatów i ich skracaniu. Ta część opracowania na pewno znajdzie aprobatę wśród studentów piszących własne prace dyplomowe.

Podrozdział drugi dotyczy *konstrukcji/układu utworu/opracowania*. Konstrukcja prac badawczych ma pewne właściwości, a także zasady, którymi należy się kierować. Tutaj autorka omawia reguły ustalania poszczególnych rozdziałów, podrozdziałów, punktów, po czym przechodzi do ważnych części pracy, mianowicie wstępu i zakończenia, a dokładniej – sposobie ich pisania. Dalej podane są wymogi edytorskie opracowaniom stawiane awansowym, tj. format i postać maszynopisu, styl pisma, interlinia, marginesy, przypisy, numeracja rozdziałów. Również znalazły się tutaj przykładowe spisy treści, uszczegółowione i nie, podane za popularnym poradnikiem. W dalszym ciągu nadal omawiane są etapy pisania prac naukowych, ich weryfikacja i ocena.

Ostatnia część rozdziału dotyczy samego *tekstu*, jego cech, form i budowy z punktu widzenia językoznawczego. Według autorki „tekst nie jest tylko konstrukcją jednostek językowych (wyrazów, zdań), lecz produktem języka, produktem o polifonicznie złożonej strukturze” (s. 139). Omówione są też *funkcje i zadania tekstu* w pisarstwie, a także cele jego tworzenia.

Następnie przedstawione są najważniejsze czynności związane zarówno z redagowaniem nowych tekstów, jak i wykorzystaniem starych. Opisana jest również budowa wewnętrzna tekstu zasadniczego, sposoby cytowania. Całość kończy dokładne i wyczerpujące omówienie podstawowej jednostki składowej tekstu, jaką jest akapit.

Rozdział trzeci jest dopełnieniem wcześniejszych części publikacji. Dostępne są tutaj informacje o samokierowaniu i organizacji prac naukowych, o kompozycji opracowań, budowie tekstu. Treści te odznaczają się nowością

i przydatnością przy próbie pisania własnych prac naukowych.

Następny rozdział dotyczy już jednej z form zakomunikowania wyników pracy naukowej, a mianowicie *sprawozdania*. Omówiona tutaj została jego istota, streszczenie, jak i sposoby korekty i redagowania sprawozdania. Ostatni podrozdział zawiera praktyczne wskazówki co do wymagań formalnych wobec opracowań, przypisów do odsyłaczy, bibliografii i aneksów. Autorka chce tutaj szczególnie zwrócić uwagę na systematyzowanie materiałów, rodzaje sprawozdań, w tym na informacyjne i analityczne, również na ich konstrukcję czy zasady pisania sprawozdania. W tekście nie brakuje porad/wskazówek odnośnie pisania sprawozdań. Kolejną kwestią tutaj poruszoną jest *streszczenie/abstrakt*. Autorka zdecydowała się na omówienie tego zagadnienia, gdyż napisanie streszczenia wymaga konsekwencji od twórcy, by wybrać te najistotniejsze fragmenty. Oprócz ustnej prezentacji sprawozdania istotne jest też graficzne przedstawienie wyników na wykresach, diagramach, w tabelach. Dlatego Duraj-Nowakowa zamieszcza kilka praktycznych wskazówek, jak je tworzyć, nadawać im przejrzystość. Dalejsza część podrozdziału nadal skupia się na różnych formach komunikowania wyników badań, tj. doniesienie naukowe poprzez interpretację, wygłoszenie referatu, plakat/poster, dyskusja.

Kolejny podrozdział zawiera rady odnośnie *korekty i redagowania* sprawozdania. Na początku treści koncentrują się wokół analizy i syntezy danych, abstrahowania, indukcji i dedukcji. Autorka przechodzi następnie do sposobów wprowadzania poprawek i redagowania tekstu, które stawiają twórcy pewne wymagania. Pojawiają się tu także fazy tworzenia tekstu, sposoby cytowania w sprawozdaniu, porady jak usprawnić organizację pisania. Przydatne również mogą być rady dotyczące sprawdzenia artykułu przed wysłaniem do recenzji oraz klasyfikacja typowych błędów językowych popełnianych w sprawozdaniach. W treściach dotyczących redagowania sprawozdania znajduje się również opracowanie jego wstępu i zakończenia. Autorka przedstawia i szczegółowo omawia pięć różnych przykładów na stworzenie wprowadzenia do tekstu. Kolejny śródtytuł dotyczy samego zakończenia utworu: jego funkcji, najważniejszych punktów, które muszą się w nim znaleźć. Podobnie jak wstęp, zakończenie może przybrać różne formy: tezy, konkluzji lub streszczenia. Po tym autorka omawia definicje, role, rodzaje i funkcje wniosków w opracowaniach.

Ostatni podrozdział zawiera niezbędne informacje na temat przypisów do odsyłaczy, ich rodzajów, formalnych wymogów względem pracy naukowej. Znajduje się tutaj także rozróżnienie bibliografii a literatury przedmiotu. Czytelnik dowiaduje się, jak sporządzić wykaz literatury, dopracować bibliografię i przypisy do tekstu. Dostaje również wskazówki co do załącz-

ników/aneksów, a mianowicie po co one są i jak je opracowywać.

Czwarty rozdział książki „Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką” dostarcza bardzo przydatnych rad odnośnie komunikowania wyników naukowych w formie sprawozdania. Ogromna wiedza autorki, która została tutaj przekazana na pewno okaże się pomocna w pisarstwie naukowym zarówno studentów, jak i młodszych adeptów nauki.

Publikację zamyka rozdział zawierający zalecenia co do kształtowania i samokształtowania umiejętności pisania. Autorka przedstawia poglądy na temat nauki czytania i pisania według różnych specjalistów. Znajdziemy tutaj zestawienie stanowisk Goodmana i Smitha, a także teorię dotyczącą znaczenia edukacji językowej na rozwijanie umiejętności opisywania. Po tym następuje przejście do funkcji nauczyciela oraz szkoły w kształtowaniu sprawności komunikacji językowej. Ostatnie dwa śródtytuły informują czytelnika, iż tekst tutaj zamieszczony dotyczy metod kształtowania aktywności językowej w pisaniu oraz ich znaczenie w praktyce.

Kolejne podrozdziały kierowane są przede wszystkim do uczniów szkół gimnazjalnych, średnich, do studentów, a także szkolnych polonistów. Materiał tutaj zamieszczony zawiera praktyczne wskazówki co do *ćwiczeń w pisaniu i redagowaniu tekstów*. Autorka pisze tutaj o swoistości i celach ćwiczeń, o tym, czego powinny one dotyczyć, na jakim materiale się opierać. Omawia również kompozycję opracowań, jak i metody, formy i organizację pracy podczas ćwiczeń w pisaniu. Następnie przechodzi ona do zasad redagowania tekstu oraz przedstawia elementy składowe procesu pisania. Zamieszcza również wskazówki mówiące czytelnikowi o istocie wielokrotnego przeglądania pierwotnego tekstu celem jego sprawdzenia i korekty.

Rozdział piąty niniejszej publikacji skupia się wokół kształtowania umiejętności pisania tekstów. Zawiera kroki, według których należy postępować chcąc napisać pracę, zaczynając od przygotowania się do tego procesu, a kończąc na nadawaniu tekstowi postaci finalnej. Treści te są pełne wartościowych porad, wskazówek, które mogą być wykorzystane przez uczniów, studentów i nauczycieli.

Publikacja *Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką* jest niezwykle interesującą pracą zarówno dla wykładowców, studentów, nauczycieli, jak i osób, które chcą poprawnie pisać teksty na różnorodne tematy. Profesor Krystyna Duraj-Nowakowa posługuje się tutaj słowem pisanym w sposób sprawny, rzetelny, ale przede wszystkim zajmujący czytelnika. Książka może być inspiracją, bodźcem zachęcającym do refleksji dotyczącej własnej twórczości, a także rozwijać pole dyskusji na temat sztuki pisania. Dzięki zatytułowanym i wyróżnionym fragmentom tekstu struktura pracy jest przejrzysta, co ułatwia czytelnikom powracanie do wybranych części

w trakcie pisania własnych artykułów. A opracowanie tak doświadczonego teoretyka i praktyka, takiego autorytetu, jakim jest Profesor Krystyna Duraj-Nowakowa, jest warte, by do niego zaglądać.

Wykaz Roczników Lubuskich wydanych w latach 2010-2016

Rocznik Lubuski tom 42, część 1 (2016)

Płeć społeczno-kulturowa jako perspektywa badawcza i kategoria analityczna

Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 2 (2016)

Transhumanizm a kontrintuicyjność mitycznego obrazu człowieka

Roman Sapeńko, Roman Czeremski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 2a (2016)

Good connections. Trust, cooperation and education in the mirror of social sciences

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 41, część 1 (2015)

Badania jakościowe. W poszukiwaniu dróg i inspiracji

Marcin Szumigraj, Ewa Trębińska-Szumigraj, Daria Zielińska-Pękał (RED.)

Rocznik Lubuski tom 41, część 2 (2015)

Polskie szkolnictwo wyższe – stan i perspektywy

Mirosław Kowalski, Ewa Kowalska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 1 (2014)

Uwarunkowania zachowań ryzykownych

Marzanna Farnicka, Zbigniew Izdebski, Krzysztof Wąż (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 2 (2014)

Ontogeneza i promocja zdrowia w aspekcie medycyny, antropologii i wychowania fizycznego

Ryszard Asienkiewicz, Józef Tatarczuk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 2a (2014)

Młodzież w czasach kryzysu ekonomicznego. Między edukacją i pracą

Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 39, część 1 (2013)

Nowe tendencje w badaniach społecznych

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 39, część 2 (2013)

Pedagogika społeczna na rzecz społeczności lokalnych

Zdzisław Wołk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 38, część 1 (2012)

Współpraca na pograniczu polsko-niemieckim. Geneza – stan obecny – perspektywy

Bernadetta Nitschke (RED.)

Rocznik Lubuski tom 38, część 2 (2012)

Homogeniczna versus heterogeniczna tożsamość pedagogiki

Bogdan Idzikowski, Mirosław Kowalski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 37, część 1 (2011)

Recepcja światowej socjologii w Polsce oraz polskie szkolnictwo wyższe na początku XXI w.

Mirosław Chałubiński, Ewa Narkiewicz-Niedbalec (RED.)

Rocznik Lubuski tom 37, część 2 (2011)

Zrozumieć społeczeństwo, zrozumieć pokolenia. Młodzież, młodość i pokoleniowość w analizach socjologicznych

Krystyna Szafraniec, Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 36, część 1 (2010)

Dzieci i młodzież w kalejdoskopie współczesnego życia

Grażyna Miłkowska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 36, część 2 (2010)

Druka dekada wolności. Socjologiczne konsekwencje i zagadki transformacji

Joanna Frątczak-Müller, Anna Mielczarek-Żejmo, Lech Szczegóło (RED.)